

A background photograph of two individuals playing cellos. On the left, a man with glasses and a light-colored shirt is seated and playing. On the right, a woman with glasses and a patterned top is seated and playing. The image is overlaid with a semi-transparent brown filter.

ORGANIZADORES
AUREO DEFREITAS & LUCIAN COSTA

PESQUISAS EM ARTES

SEMINÁRIOS AVANÇADOS II

[VOLUME 1]

BELÉM-PA, 2024



ORGANIZADORES
AUREO DEFREITAS & LUCIAN COSTA

PESQUISAS EM ARTES

SEMINÁRIOS AVANÇADOS II

[VOLUME 1]

BELÉM-PA, 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Gilmar Pereira da Silva (Reitor)
Loiane Prado Verbicaro (Vice-Reitora)

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPESP)

Maria Iracilda da Cunha Sampaio (Pró-Reitora)

INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE (ICA)

Isis de Melo Molinari Antunes (Diretora)
Adriana Valente Azulay (Diretora Adjunta)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES (PPGARTES)

José Denis de Oliveira Bezerra (Coordenador)
Mayrla Andrade Ferreira (Vice-Coordenadora)

EDITORA PPGARTES*

Ana Cláudia do Amaral Leão (Coordenadora)
Maria dos Remédios de Brito (Coordenadora)
Larissa Lima da Silva (Assistente Editorial)

COMITÊ CIENTÍFICO

Prof^ª. Dr^ª. Maria dos Remédios de Brito (Presidente)
Prof^ª. Dr^ª. Ana Cláudia do Amaral Leão
(ICA, Universidade Federal do Pará)
Prof^ª. Dr^ª. Ana Flávia Mendes Sapucaí
(ICA, Universidade Federal do Pará)
Prof^ª. Dr^ª. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa
(ECA, Universidade de São Paulo; Universidade Anhembi-Morumbi)
Prof. Dr. Aureo Deo de Freitas Júnior
(ICA, Universidade Federal do Pará)
Prof^ª. Dr^ª. Giselle Guilhon Antunes Camargo
(ICA, Universidade Federal do Pará)
Prof. Dr. José Carlos de Paiva
(FBA, Universidade do Porto)
Prof^ª. Dr^ª. Laura Malosetti Costa
(IA, Universidad Nacional San Martin)
Prof^ª. Dr^ª. Liliam Barros Cohen
(ICA, Universidade Federal do Pará)
Prof^ª. Dr^ª. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral
(CAC, Universidade Federal de Pernambuco)
Prof. Dr. Orlando Franco Maneschy
(ICA, Universidade Federal do Pará)
Prof^ª. Dr^ª. Rejane Coutinho
(IA, Universidade Estadual Paulista)

Prof^ª. Dr^ª. Valzeli Figueira Sampaio

(ICA, Universidade Federal do Pará)

FICHA TÉCNICA DESTA EDIÇÃO:

Projeto Gráfico: Lucian Costa

Editoração Eletrônica: Lucian Costa

Capa: Áureo DeFreitas e Lucian Costa

Revisão Textual: Áureo DeFreitas, Lucian Costa, Alcir Nascimento, Arlindo Alves, Rafaela Alcantara.

Ficha Catalográfica: Larissa Silva

*A Editora do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA pratica a avaliação por pares (preferencialmente externos) e seu eixo editorial refere-se às linhas de pesquisa deste programa.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA

P474

Pesquisa em artes [recurso eletrônico]: Seminários Avançados II
(Volume 1) / Organizadores: Áureo DeFreitas & Lucian Costa.
— Dados eletrônicos (1 arquivo: PDF, 160 páginas). — Belém:
Programa de Pós-Graduação em Artes/UFPA, 2024.

Vários autores

Inclui bibliografias

Modo de acesso: Internet

<https://ppgartes.propesp.ufpa.br/index.php/br/pesquisa/producao-intelectual>

ISBN 978-85-63189-74-5 (e-book)

1. Música – Instrução e estudo – Pará 2. Educação musical. 3.
Arte - Pesquisa – Amazônia. I. DeFreitas, Áureo, org. II. Costa,
Lucian, org. III. Título.

CDD 23. ed. – 780.7098115

Elaborado por Larissa Silva – CRB-2/1585

Prefácio

O território amazônico desperta fascínio e curiosidade em diversos campos do saber. Suas florestas densas, rios majestosos e culturas diversas formam um mosaico complexo e multifacetado, desafiando os olhares mais atentos. É este o cenário de inserção da produção artística e da pesquisa em artes, que se debruçam sobre a interseção entre a natureza exuberante, as populações locais e as expressões culturais que emergem desse espaço.

O E-book “**Pesquisas em Artes – Seminários Avançados II**” visa contribuir com a pesquisa acadêmica ao trazer reflexões, práticas e metodologias em diálogo com o contexto amazônico oriundo do Estado brasileiro do Pará. Fruto do trabalho coletivo de artistas, pesquisadores e acadêmicos, este volume explora as nuances da criação artística em um dos biomas mais ricos e ameaçados do planeta.

A região, enquanto palco de inúmeras tradições culturais, propõe desafios singulares à pesquisa em artes. Dinâmicas globais e locais, preservação de saberes ancestrais e inovações contemporâneas permeiam os temas discutidos. Aqui, a arte vai além da estética, sendo também meio de resistência, preservação de identidades e reflexão crítica sobre as relações entre ser humano e natureza.

Os textos deste E-book apresentam múltiplos olhares sobre a pesquisa na Amazônia, revelando como o ambiente, as lutas ambientais e as tradições culturais moldam a produção artística. Da performance ao audiovisual, da pintura às novas mídias, os autores discutem as implicações éticas, estéticas e políticas de criar arte em uma região marcada por uma sociobiodiversidade única.

Mais que um compêndio teórico, este E-book se propõe a ser uma ferramenta de diálogo e reflexão para quem busca compreender os processos criativos locais. Ao mergulhar nestas páginas, o leitor será convidado a repensar o papel da arte e da pesquisa em um contexto em que a exuberância natural e cultural se entrelaça em uma trama rica e, ao mesmo tempo, frágil.

Aspira-se que esta obra inspire novas jornadas investigativas e criativas, servindo como ponte entre o conhecimento acadêmico e as práticas culturais vivas. Cada texto é uma porta para compreender o potencial transformador da arte e da pesquisa neste território que continua a desafiar a compreensão e alimentar a imaginação. Boa leitura!

Áureo DeFreitas & Lucian Costa

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	09
Educação Musical por intermédio das abordagens Schafer e Swanwick: uma proposta de Formação continuada para professores de Arte/música com atuação no Ensino Médio.....	10
<i>Alcir Nascimento da Costa</i> <i>Arlindo Alves de Aguiar Junior</i>	
A produção de raps e podcasts como estudo de Arte/música e possibilidade de fortalecimento das identidades sociais de estudantes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade	22
<i>Arlindo Alves de Aguiar Junior</i> <i>Alcir Nascimento da Costa</i>	
Em(cenações) musicais: princípios de uma proposta de criação do coro cênico no ensino fundamental I	33
<i>Eugênia Cristina dos Santos Lobato</i>	
Processos criativos: uma análise transitória do modelo colaborativo tradicional para a metodologia espiralada partindo das práticas cênicas do Dirigível Coletivo de Teatro	39
<i>Maycon Douglas M. Lopes</i>	
Interseções, Identidades e Perspectivas do Ensino Público do Violoncelo em Belém - PA: bases conceituais e metodológicas de pesquisa em andamento	53
<i>Rafaela Alcantara Barata</i>	
A guitarrada dentro do ensino coletivo de violão na educação básica.....	68
<i>Rafael Guerreiro</i>	
Investigação sobre a crítica à subordinação do corpo na técnica violinística tradicional: procedimentos de uma pesquisa insurgente	84
<i>Sara Pinto da Costa de Moraes</i>	
O som que vem das folhas: Uma abordagem poético-musical na escola de educação básica... 	95
<i>Sonyra da Silva Bandeira</i>	
Educação musical através do violino baseada na teoria de Edwin Gordon: relatos a partir da observação de uma prática.....	102
<i>Susan Hagar Apolinário de Moura</i> <i>Thaynah Patrícia Borges Conceição</i>	
Ensino de flauta doce para crianças: uma análise metodológica de estudos realizados no Brasil	111
<i>Thaynah Patricia Borges Conceição</i>	

Olivia Misae Kato

A utilização do encadeamento comportamental na educação musical de alunos autistas: o ensino coletivo da habilidade de segurar o arco do violoncelo 126

Thaynah Patricia Borges Conceição

Susan Hagar Apolinário de Moura

Ensino de violino baseado em Edgar Willems para crianças autistas trabalho..... 140

Vivian Ferreira Pinho

Minibiografia dos Organizadores.....153

Lucian Costa

Áureo DeFreitas

APRESENTAÇÃO

O e-book **Pesquisas em Artes - Seminários Avançados II** é fruto da disciplina Seminários Avançados II enquanto componente curricular do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (PPGArtes/UFPA), ministrada pelos Professores Doutores Áureo DeFreitas e Lucian Costa. Esta obra reúne uma seleção de textos que emergem das pesquisas em andamento dos estudantes de Mestrado e Doutorado, evidenciando a diversidade e a profundidade das investigações apresentadas em relação ao campo das artes.

Esta publicação está diretamente vinculada aos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos organizadores no âmbito da pós-graduação, refletindo o comprometimento com a produção de conhecimento acadêmico de qualidade e com a articulação entre teoria e prática. Os autores envolvidos, em sua maioria vinculados a programas de pós-graduação, compartilham aqui os resultados parciais e/ou finais de investigações que contribuem significativamente para o campo temático abordado, reforçando o caráter científico e formativo desta obra.

A disciplina Seminários Avançados II tem como objetivo principal o fomento ao debate acadêmico e ao desenvolvimento crítico-reflexivo das pesquisas em artes, criando um espaço de interlocução entre teoria e prática. Este e-book é uma extensão dessa proposta, oferecendo ao público um panorama do pensamento contemporâneo em artes neste contexto amazônico, com ênfase nos processos criativos, metodológicos e teóricos que guiam os pesquisadores.

Cada artigo aqui presente reflete o compromisso dos alunos com suas investigações, abordando temas que vão desde a produção estética contemporânea até questões relacionadas às especificidades culturais e ambientais da Amazônia. As pesquisas dialogam com diversas linguagens artísticas, incluindo artes visuais, música, teatro, dança e cinema, revelando a riqueza das abordagens interdisciplinares e a amplitude do campo das artes no Brasil.

Este e-book é, portanto, uma contribuição para a difusão do conhecimento produzido no âmbito do PPGArtes/UFPA, fortalecendo a visibilidade da pesquisa em artes no Norte do Brasil e, ao mesmo tempo, ampliando as fronteiras do debate acadêmico para além do contexto regional. Os leitores encontrarão aqui reflexões profundas sobre a criação artística, embasadas em rigor acadêmico e comprometidas com o diálogo crítico, oferecendo novas perspectivas e *insights* para o campo das artes.

Esperamos que esta coletânea inspire novos estudos, desperte diálogos produtivos e contribua para o avanço das pesquisas em artes no Brasil e no mundo. Que este trabalho seja uma fonte de inspiração e um reflexo do potencial transformador que a arte e a pesquisa carregam em suas essências.

Educação Musical por intermédio das abordagens Schafer e Swanwick: uma proposta de Formação continuada para professores de Arte/música com atuação no Ensino Médio

Alcir Nascimento da Costa
Secretaria de Educação do Estado do Pará
alkosta10@gmail.com

Arlindo Alves de Aguiar Junior
Secretaria de Educação do Estado do Pará
alvesjr76@gmail.com

Resumo: O artigo trata-se de uma pesquisa em andamento no qual o objeto de estudo é a formação de professores. O objetivo dos pesquisadores é promover a formação continuada de professores de Arte/Música em atuação no Ensino Médio na região metropolitana de Belém, tendo como base as proposições de educação musical postuladas por Schafer e Swanwick para o desenvolvimento de estratégias metodológicas, que, adaptadas ao contexto de cada escola, possam potencializar a atuação docente em Música. Tem-se como objetivos específicos: a) Proporcionar aos profissionais docentes do componente Arte, ferramentas necessárias para a discussão e a reflexão a respeito do ensino de Arte/Música no Ensino Médio; b) Mediar e desenvolver, junto aos professores participantes da pesquisa, estratégias metodológicas que dialoguem com o contexto escolar e a formação de cada participante; c) Favorecer o entendimento amplo quanto às mudanças curriculares e suas repercussões no campo de saber Arte, especificamente na educação musical de estudantes do Ensino Médio; d) Apresentar o Repertório de práticas artístico-musicais desenvolvido a partir das abordagens Schafer e Swanwick, como base para criações e adaptações de estratégias metodológicas em um curso de formação continuada para professores de Arte/música com atuação no Ensino Médio. O percurso metodológico passará por revisão da literatura, com levantamento de procedimentos e métodos de educação musical, seguido de pesquisa de campo. Vislumbramos a mediação e efetivação de competências fundamentais para o trabalho com educação musical na atuação de profissionais com repercussão direta no ensino de Artes/música.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação musical, Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

O artigo trata-se de uma pesquisa em andamento que está sendo desenvolvida no curso de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGARTES/ICA/UFPA. Tendo como objeto de pesquisa a formação de professores em educação musical, o intento principal dos pesquisadores é a imersão em abordagens teóricas e na prática-reflexiva quanto à formação continuada de professores de Artes/música com atuação na educação básica, especificamente na etapa do Ensino Médio, em escolas da rede pública da cidade de Belém do Pará.

Como desdobramento da pesquisa implementada no curso de mestrado, este trabalho emerge a partir da percepção da necessidade de ampliação do debate sobre métodos e abordagens de educação musical em dinâmicas voltadas a formação de professores, sobretudo aqueles que atendem estudantes do Ensino Médio, etapa sobre a qual há carência de pesquisas, conforme destaca Costa (2024, p, 89).

Partindo desta constatação, nos concentraremos na socialização de procedimentos didáticos construídos e validados por meio da pesquisa ao qual chamamos de *Repertório de práticas artístico-musicais para o ensino de música no Ensino Médio*. Trata-se de uma série de práticas artísticas envolvendo o ensino da linguagem musical organizada sistematicamente abordando conteúdos musicais a partir do modelo CLASP de Keith Swanwick (2003) e da percepção da paisagem sonora de Murray Schafer (2001).

A ideia é que os participantes (professores de Arte/Música), a partir do contato com essa proposta de formação continuada, possam refletir sobre suas práticas docentes ao longo das intervenções, descrevendo suas particularidades quanto ao ensino de música e recepcionando, em acompanhamento didático-pedagógico, sugestões de alternativas para o desenvolvimento de material didático específico e coerente com o contexto escolar ao qual será destinado.

A implementação dessa pesquisa representa a amplificação de uma pesquisa de mestrado¹ junto ao Programa de Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal do Pará (Prof-Artes/UFPA), na qual apresentamos as contribuições de Schafer e Swanwick para a educação musical e baseados em suas proposições, elaboramos e implementamos, em intervenções com estudantes da primeira série do Ensino Médio, aulas de música tendo como base o modelo CLASP e a abordagem musical pautada na escuta sensível partindo da paisagem sonora. Após a coleta e análise dos dados, concluímos que houve aumento significativo no aprendizado musical dos estudantes, assim como no engajamento e na valorização referente à linguagem musical. Assim, a pesquisa culminou também em um produto que oferece a professores de Arte/música um planejamento anual acompanhado de vinte aulas sistematizadas a partir das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC para os estudantes do Ensino Médio.

Nesse sentido, como desdobramento da pesquisa de mestrado, propomos nesta pesquisa a formação continuada de professores de Artes/Música, tendo como referência proposições de práticas musicais consolidadas, sistematizadas e adaptadas que compõem o *Repertório de práticas artístico-musicais para o ensino de música no Ensino Médio*, deste modo, promovendo a imersão prático-

¹ Dissertação intitulada *Repertório de práticas artístico-musicais para o ensino de música no Ensino Médio*, produzida sob a orientação do Prof. Dr. Áureo Déo de Freitas Júnior.

reflexiva a respeito da educação musical nas escolas de Ensino Médio da rede pública nos municípios que compõem a região metropolitana de Belém. Assim, as ações de desenvolvimento da pesquisa convergirão para a seguinte situação problema: De que maneira podemos potencializar a ação docente em educação musical a partir de um curso de formação docente para professores de arte/música com atuação no Ensino Médio?

OBJETIVOS

Geral:

Promover a formação continuada de professores de Arte/Música com atuação no Ensino Médio na região metropolitana de Belém, tendo como base as proposições de educação musical postuladas por Schafer e Swanwick para o desenvolvimento de estratégias metodológicas que, adaptadas ao contexto de cada escola, possam potencializar a atuação docente em Música.

Específicos:

a) Proporcionar aos profissionais docentes do componente Arte ferramentas necessárias para a discussão e a reflexão a respeito do ensino de Arte/Música no Ensino Médio; b) Mediar e desenvolver, junto aos professores participantes da pesquisa, estratégias metodológicas que dialoguem com o contexto escolar e a formação de cada participante; c) Favorecer o entendimento amplo quanto às mudanças curriculares e suas repercussões no campo de saber Arte, especificamente na educação musical de estudantes do Ensino Médio; d) Apresentar o Repertório de práticas artístico-musicais que foi desenvolvido a partir das abordagens Schafer e Swanwick como base para criações e adaptações de estratégias metodológicas em um curso de formação continuada para professores de Arte/música com atuação no Ensino Médio.

JUSTIFICATIVA

Sendo a formação continuada de professores uma das estratégias em políticas públicas educacionais em busca de um ensino público de qualidade, a pesquisa dialoga com os anseios de profissionais docentes em música, assim como as políticas de formação encampadas pelas secretarias de educação. Nesse sentido, propomos a reflexão sobre métodos e procedimentos pedagógicos para educação musical em um curso de Formação Continuada para professores Artes/música, direcionado a professores de Arte/música lotados em turmas de Ensino Médio da rede estadual de Belém do Pará.

Transitando nos campos da pesquisa, ensino e extensão, as proposições que apresentaremos estão ancoradas em uma pesquisa bibliográfica que foi desenvolvida em um percurso que passa pelas

áreas de educação, com enfoque na educação musical. No acompanhamento posterior dos professores participantes, será possível constatar interferências decorrentes da inexistência ou da insuficiente formação continuada vivenciada por esses profissionais e que repercutem negativamente em suas atuações docentes, deste modo, teremos materiais para a socialização de abordagens, métodos e estratégias para potencializar a educação musical replicada por esses docentes.

Os processos de ensino são dinâmicos e exigem constante atualização formativa dos docentes, assim como as alterações em matrizes curriculares que de tempos em tempos sofrem mudanças, impondo aos professores ajustes em seu ofício, seja no aspecto tempo de aula de seu componente curricular, seja nas habilidades e competências futuras projetadas aos estudantes. Assim, essas mudanças repercutem diretamente na atuação dos professores em diferentes contextos, exigindo investimentos tanto do poder público quanto do próprio profissional em constante processo de atualização profissional.

Em resposta ao contexto descrito, passamos a discorrer sobre as diretrizes que alicerçam a proposta de Formação Continuada para Professores de Arte/Música a ser implementada junto aos professores deste componente curricular do Ensino Médio na região metropolitana de Belém ao longo do curso de doutoramento.

O objetivo é refletir sobre possibilidades e perspectivas de formações continuadas para os egressos dos cursos de licenciatura em música que estão no mercado de trabalho envolvidos com a educação musical, assim como analisar, apresentar, debater e orientar os participantes a respeito das contribuições de proposições em educação musical, consolidadas por autores como Schafer e Swanwick.

Vale ressaltar que aprimoramentos em preceitos legais são importantes para o desenvolvimento da educação nacional, contudo as políticas públicas estão fadadas ao insucesso se apenas limitarem-se a aspectos legais. Assim, para acompanhar os avanços no campo educacional, é fundamental que as secretarias promovam a formação continuada dos profissionais da educação com incentivos e estímulos capazes de motivar seus profissionais ao aprimoramento. Para além disso, é fundamental que os professores busquem qualificação contínua para permanente atualização e participação em dinâmicas de formação continuada, sem comprometer suas demandas de trabalho com tempo reservado para qualificação e possíveis resultados positivos em níveis emocionais (motivação e satisfação) e laborais (aprendizado musical dos estudantes).

Destaca-se, então, que as justificativas para o desenvolvimento da pesquisa encontram-se na possibilidade de amplificação da repercussão do produto que foi desenvolvido no mestrado tendo como participantes estudantes de Ensino Médio. Desta vez, a proposta é apresentar o produto como

material didático para educação musical após a imersão em fundamentação teórica a respeito de métodos de educação musical em um curso de formação continuada no qual os participantes serão professores de Arte/Música. Assim, esse desdobramento da pesquisa representa uma alternativa de formação continuada com repercussão imediata no ensino de música implementado na educação básica quando replicado pelos participantes que atuam em escolas da região metropolitana de Belém.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nessa pesquisa, para além da efetivação do curso de formação continuada para professores de Arte/Música, apresentaremos, como resultado de revisão bibliográfica, proposições consolidadas em pesquisas publicadas em repositórios acadêmicos, assim como em periódicos nacionais e internacionais, com o propósito de sedimentar o entendimento acerca de como está o debate nos últimos dez anos a respeito do tema da formação continuada de professores de Arte/Música, deste modo subsidiando nossa proposta de formação continuada para a promoção de base teórica e prática aos professores de Arte/música, em direção a uma educação musical com repercussão positiva nos níveis de motivação, engajamento e aprendizado dos estudantes.

Na perspectiva de colaborar com uma educação musical mais eficiente a ser implementada no Ensino Médio, a pesquisa terá como pilares de um lado a argumentação teórica, e de outro a atuação profissional. Assim, destacamos, para a sedimentação da pesquisa, as contribuições de autores que tiveram como objeto de pesquisa a formação continuada de professores em geral, especialmente aqueles com formação e atuação em Artes/Música. Neste sentido, partiremos das definições sobre formação de professores abordadas por Nogueira e Borges (2021).

Apreendemos que a formação continuada, enquanto política pública, é aquela que assegura o bem comum de todos os envolvidos no processo, atendendo às suas necessidades. Contudo, a diminuição de recursos compromete a oferta de programas, impedindo que as reais necessidades sejam atendidas, e compromete as potencialidades do trabalho pedagógico dos professores (Nogueira; Borges, 2021, p. 189).

O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, atendendo às metas do Plano Nacional da Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada; deste modo, segundo Nogueira e Borges (2021, p. 191), “juntamente à formação inicial, procura-se enfatizar também a formação continuada dos professores, considerada elemento fundamental para o bom exercício profissional”.

O Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024), Lei 13.005/2014, por exemplo, possui diversas metas atreladas à necessidade de que os professores participem e tenham acesso à formação continuada. A meta 16 deste plano explicita o objetivo de formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica até o último ano de sua vigência, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação [...]. A formação dos professores, no caso específico aqui discutido, a formação continuada, vem sendo atacada por todos os lados, pois temos cortes orçamentários que impedem que metas sejam atingidas (Nogueira; Borges, 2021, p. 194).

No intuito de levantar e compreender o que as revistas científicas do Norte e Nordeste do Brasil estavam publicando acerca da formação continuada de professores no ano de 2019, Fiuza, Andrade e Costa (2020) desenvolveram uma revisão da literatura considerando apenas as publicações das revistas: Educação & Formação, Práxis Educacional, Tempos e Espaços em Educação e Exitus. No processo, foram identificados 22 artigos que tratavam de formação continuada de professores. Portanto, em suas conclusões, fica claro que se tratando de regiões importantes, mas com maiores dificuldades nos índices de educação do país, falta investimento em política pública para formação continuada tanto em cursos promovidos em programas de pós-graduação quanto naqueles viabilizados pelo próprio ambiente de trabalho, em ambos os casos enfatizando a articulação entre teoria e prática para qualificar a práxis crítica e contextualizada dos profissionais da educação.

Formação continuada, ou seja, aquela que ocorre após a formação inicial em nível de graduação [...]. Nesse caso, a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes em seus ambientes de trabalho, majoritariamente escolas e universidades. [...] A formação continuada vem sendo absorvida como uma necessidade nos diversos setores da sociedade, como forma de atender às mudanças constantes que a dinamicidade do mundo apresenta e nos impõe (Fiuza; Andrade; Costa, 2020, p. 3).

Segundo Trebien (2020) a formação continuada é um eixo das políticas públicas da educação brasileira, para os diferentes níveis da educação básica. Portanto, tem potencialidade para a efetivação de qualidade de ensino apresentando uma definição de formação continuada mais ampla.

A formação continuada, inicialmente, era apresentada nas políticas públicas em forma de cursos de pós-graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) para professores, com o intuito de habilitá-los para atuar na sala de aula e melhorar a qualidade de ensino. Com o passar dos anos, percebeu-se a necessidade de uma formação mais próxima da realidade das escolas (Trebien, 2020, p. 92).

A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, convoca as instituições a viabilizarem proposições e condições para que os profissionais da educação sejam encorajados e

estimulados a participarem regularmente de formações continuadas em busca de atualização, conforme descrição da compreensão dessa dinâmica nos incisos X e XI do parágrafo 5º desta resolução.

X- A compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirada nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica.

XI- A compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivências e atualizações culturais (BRASIL, 2015, p.5).

A BNCC, segundo Rodrigues, Pereira e Mohr (2021, p. 11), estabelece um novo momento na educação básica brasileira, pois neste documento há claramente o propósito de efetivação de um consenso nacional com previsões de habilidades e competências que devem ser acumuladas no percurso formativo dos estudantes em cada etapa da educação básica, assim descrevendo um repertório de aprendizagens essenciais como direito de todos, portanto, cabe ao poder público, por intermédio das secretarias de educação, assegurar a materialização desses objetivos educacionais.

A implementação da BNCC traz para o centro do debate a necessidade de investimento em formação continuada, uma vez que essas mudanças nas políticas educacionais exigem dos profissionais da educação um certo período de adaptação.

O professor necessita apropriar-se das competências e habilidades apresentadas na BNCC para poder mediar a aprendizagem do aluno com maior domínio e auxiliar na construção dos saberes. Através da BNCC, fica evidenciada a necessidade da formação continuada de forma dialógica, com predominância da reflexão crítica ação reflexão-ação, como proposta por Schön (2000) sobre a prática pedagógica e as mudanças que se propõem com vista à melhoria da qualidade do ensino (Trebien, 2020, p.92).

O desafio não é posto apenas ao poder público com a exigência de investimentos em formação continuada, mas se aplica também aos docentes que cotidianamente fazem a ponte entre as políticas públicas e os estudantes, portanto, a estes cabe também o empenho em clamar e participar de formações continuadas dentro ou fora do ambiente de trabalho de forma permanente, uma vez que os processos de formação devem ser contínuos, fazendo emergir a ação de rediscutir, redefinir e transformar o pensamento e prática docentes. Caso contrário, entra-se em um ciclo com as mesmas práticas, em uma atuação docente antiquada e incapaz de mobilizar os estudantes em aprendizados mais abrangentes.

Em se tratando de formação continuada com o propósito de debater a educação musical, isto é, direcionada a professores de Arte/Música, segundo Costa; DeFreitas (2020) é necessário entender o percurso formativo do professor e seu entendimento a respeito da educação musical na educação

Básica. Frequentemente vindos de uma formação tradicional de música na graduação, os discentes demoram para ter contato com o futuro campo de atuação na educação básica, onde a abordagem de educação musical é distinta daquela recebida em instituições especializadas.

O ponto de partida começa no momento em que o licenciando ingressa na graduação, no curso de Licenciatura em Música, tendo contato com teorias na graduação. Porém, somente no meio do curso o licenciando começa a ter um contato com o campo de atuação, sendo que alguns já atuam mesmo sem ter a formação. Esse olhar a respeito da escola de educação básica pelo licenciando muito se difere na sua prática. O licenciando recebe informações desse campo, mas, na realidade, ocorrem mudanças que talvez nem sempre a teoria e o conhecimento recebido na graduação compensem, pois faz-se necessária uma atuação mais próxima do campo, para, então, vivenciar experiências e ter como lidar com diversos fatores que estarão à sua volta (Costa; DeFreitas 2020, p.2).

Nesse sentido, a formação continuada em música pode representar um espaço para a escuta a respeito de possíveis dificuldades para a implementação da educação musical na escola regular, assim como para relatos de experiências exitosas com a linguagem musical. Segundo Bellochio (2001, p. 50), ao longo de sua carreira como professora atuante no ensino superior, percebeu-se que os cursos de licenciatura em música possuíam diferenças importantes quanto às suas estruturas curriculares. Assim, em sua percepção, eles funcionavam de forma independente um do outro e conseqüentemente, formavam professores de maneira distinta.

Possivelmente, algumas dificuldades enfrentadas por professores atuantes na educação básica sejam evidências de falhas oriundas da formação acadêmica em música, entretanto, a formação continuada apresenta-se exatamente com o intuito de minimizar ou mitigar limitações, encorajando professores a experimentarem novas possibilidades para educação musical implementada em seus locais de trabalho.

A formação e a prática do professor tornam-se um processo permanente. Esse processo de ensino-aprendizagem ao qual o profissional se submete requer tempo e paciência para investigar, analisar e aplicar ao contexto da educação básica. Quando há uma formação, temos vários fatores no sentido pedagógico a observar. Isto, somado ao fato de que estamos sempre em processo de constantes mudanças, nos permite afirmar que o professor deve ter uma formação continuada para estar inserido em um meio marcado por essas alterações e para que esteja apto a lidar com situações diversas (Costa; DeFreitas 2020, p.3).

Ainda sobre a escola de educação básica para onde naturalmente é encaminhada a maior parte desses profissionais para atuarem com a educação musical, Costa e DeFreitas (2020, p. 3) destacam ser necessário que o professor seja capaz de implementar práticas musicais que viabilizem o entendimento dos fenômenos sonoros presentes por onde quer que estejam. Promover essa consciência exige a adaptação e desenvolvimento de recursos didáticos para o trabalho musical sem

necessariamente depender de instrumentos musicais que frequentemente são inviabilizados pelo alto custo associado.

Após sua formação acadêmica a lecionar aulas aos ensinos fundamental e médio, ressalta-se que, no curso de formação, não há uma visão clara do que realmente se pode esperar no campo de atuação, uma vez que o professor precisará de materiais que darão suporte para seu trabalho, que nem sempre são disponibilizados pelas escolas. Percebe-se, por parte de alunos e professores da área de música, uma extrema necessidade a respeito de atividades que são de muito valor para o aluno. Sendo assim, alunos e professores não utilizam somente o quadro, mas também desenvolvem atividades práticas para que percebam as manifestações sonoras da sociedade à sua volta. Para isso, revela-se importante a ampliação de discussões sobre os materiais didáticos em música utilizados por professores, bem como a inserção dessa temática nos cursos tanto de formação como na formação continuada de professores de música, para que se tenha um auxílio e produção para as aulas de música, fazendo valer o que foi adquirido e o que se tem aprendido durante a vida acadêmica e profissional (Costa; DeFreitas 2020, p.3).

Diante de um número reduzido de publicações em torno da formação dos professores de Arte/Música, e consequentemente a pouca oferta de formação continuada no ambiente de trabalho direcionada a estes profissionais de educação, esta proposta de pesquisa possibilita maior aproximação entre o meio acadêmico e a escola, com a implementação de formação continuada para professores de Arte/Música com atuação no Ensino Médio em escolas estaduais da Região metropolitana de Belém. Nesse sentido, debatendo, oportunizando, criando e recriando estratégias junto aos participantes no intuito de potencializar o fazer docente em educação musical com aumento em aspectos como motivação, engajamento e aprendizado.

METODOLOGIA

Com uma abordagem qualitativa, esta pesquisa foi implementada inicialmente por meio de uma pesquisa bibliográfica, e posteriormente será consolidada a partir de um levantamento mais amplo de produções acadêmicas por intermédio das plataformas digitais Periódicos Capes, Catálogo de Teses e Dissertações Capes e Google Acadêmico. Tendo como descritores as palavras-chaves: Formação continuada, formação continuada em educação musical, Schafer e educação musical, Swanwick e o aprendizado em música, Educação musical no Ensino Médio, selecionou-se apenas as publicações dos últimos dez anos.

A pesquisa bibliográfica segue com a leitura e análise dos textos selecionadas com o desenvolvimento de registros e anotações de pontos relevantes para a pesquisa com síntese pessoal (resumo crítico e de contribuição reflexiva).

No momento seguinte, pretendemos amplificar o percurso metodológico, sobretudo definindo a implementação da pesquisa de campo na qual pretendemos ter como participantes professores de Arte/Música com atuação no Ensino Médio na região metropolitana de Belém.

O contato com esses profissionais acontecerá por intermédio de grupos oficiais de professores de Arte da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC e da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, onde faremos a apresentação da pesquisa e o convite para a participação. Teremos como critério de inclusão professores formados em Licenciatura em Música com atuação no Ensino Médio.

A ideia é manter um contato direto, inserindo os participantes em um grupo de troca de mensagens instantâneas pelo qual poderemos agendar os encontros formativos e o envio de materiais da pesquisa e da formação.

Uma vez que teremos intervenções com seres humanos, enviaremos o projeto de tese ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pará – UFPA, por intermédio da Plataforma Brasil, para registro, aprovação e liberação para iniciarmos a pesquisa de campo.

Serão elaborados questionários para submissão e validação em um painel formado por mestres e doutores em Artes/Música, membros do grupo de pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA), certificado pela UFPA.

No primeiro momento da pesquisa de campo, entregaremos aos participantes um questionário abordando dados pessoais a respeito da formação formal e informal na linguagem musical, bem como sobre as experiências profissionais como professores de Arte/Música.

No segundo momento, entregaremos um novo questionário, desta vez indagando os participantes sobre suas percepções quanto às condições de trabalho, a disponibilidade de recursos didáticos e os resultados de suas atuações profissionais, nos indicando a repercussão de suas dinâmicas docentes em educação musical nos estudantes (motivação, engajamento, aprendizado e satisfação). Tão logo tenhamos o retorno desse segundo questionário, iniciaremos as intervenções com formação continuada.

Dependendo da disponibilidade dos participantes, as intervenções poderão ser presenciais ou virtuais. Nesse momento, apresentaremos nosso plano de trabalho para a formação, destacando o cenário atual e a relevância da formação continuada, incentivando o comportamento de se buscar qualificação de forma contínua para o aprimoramento do fazer docente. Nessa direção, apresentaremos propostas de educação musical postuladas por Schafer e Swanwick, em seguida, mediaremos debates sobre educação musical no Ensino Médio para sedimentar o caminho para que cada participante desenvolva um conjunto de planos de aulas que agreguem as peculiaridades de seu

campo de trabalho com as proposições de educação musical apresentadas nas dinâmicas da formação continuada.

Como último momento da pesquisa de campo, solicitaremos que cada participante implemente dois planos de aula dos que foram desenvolvidos na formação continuada junto a seus alunos. Após esse contato dos professores com seus alunos, entregaremos novamente o segundo questionário para verificarmos possíveis mudanças na percepção dos participantes quanto a possíveis contribuições de aumento nos níveis de motivação, engajamento, aprendizado e satisfação dos estudantes.

Com a pesquisa de campo encerrada, trabalharemos com o processamento e análises dos dados coletados, assim encaminhando o desenvolvimento dos resultados.

RESULTADOS ESPERADOS

Vislumbramos o aprimoramento de práticas docentes em educação musical e consequentemente a amplificação do aprendizado em música a partir do desenvolvimento de material didático personalizado para o contexto escolar como resultado de um curso de Formação Continuada para professores de Arte/música lotados em turmas de Ensino Médio da rede estadual de Belém do Pará.

Tendo como base as proposições de educação musical postuladas por Schafer e Swanwick, esperamos contribuir para o desenvolvimento de estratégias metodológicas que, adaptadas ao contexto de cada escola, possam potencializar a atuação docente em Música.

Pretendemos oferecer aos professores de Arte/Música momentos de troca e reflexão sobre o ensino de Arte/Música no Ensino Médio, permitindo que os participantes expandam seus repertórios de práticas e métodos em educação musical, e assim diversifiquem a implementação da educação musical na educação básica.

Além disso, buscamos consolidar, junto aos participantes, um maior entendimento das mudanças curriculares e suas repercussões no campo do saber Arte, especificamente no ensino de música para estudantes do Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola-licenciatura em música-pedagogia: investigação e ação na formação inicial de professores. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais [...]*. Uberlândia, out. 2001. p. 50-59.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação

continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 24 fev. 2024.

COSTA, Alcir Nascimento Da. Repertório de práticas artístico/musicais para o ensino de música no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES/UFPA, Belém, Pará, 2024. Orient.: Áureo Déo DeFreitas Júnior.

COSTA, Lucian José de Souza; JÚNIOR, Áureo Déo DeFreitas. Formação inicial e continuada de professores de Arte/Música na Educação Básica: um estudo na USE 11 de Icoaraci, em Belém (PA). *OPUS*, [s.l.], v. 26, n. 3, p. 1-21, dez. 2020. ISSN 15177017. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2020c2602>. Acesso em: 24 fev. 2024. doi: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2602>.

FIUZA FIALHO, Lia Machado; ANDRADE DE SOUSA, Francisca Genifer; COSTA FREIRE, Vitória Chérída. Formação continuada de professores: O que se publica no Norte e Nordeste?. *Rev. Exitus*, Santarém, v. 10, e020038, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223794602020000100226&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 fev. 2024.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNC-Formação e a formação continuada de professores. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188–204, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i1.13875. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>. Acesso em: 24 fev. 2024.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para controle e padronização da docência. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, [S. l.], p. e35617, 1–39, 2021. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/35617>. Acesso em: 24 fev. 2024.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 2011.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TREBIEN, Marlise Márcia et al. Formação continuada de professores: uma epistemologia da prática. *Ambiente: Gestão e Desenvolvimento*, v. 13, n. 1, p. 91-102, 2020.

A produção de raps e podcasts como estudo de Arte/música e possibilidade de fortalecimento das identidades sociais de estudantes em cumprimento de medida socioeducativa de privação de liberdade

Arlindo Alves de Aguiar Junior
Secretaria de Educação do Estado do Pará
alvesjr76@gmail.com

Alcir Nascimento da Costa
Secretaria de Educação do Estado do Pará
alkosta10@gmail.com

Resumo: Pautado epistemologicamente na Pedagogia da Presença de Costa (2001), cujo propósito consiste em incentivar o adolescente a adotar uma postura autônoma, solidária e comprometida consigo mesmo e com os outros, este artigo descreve uma pesquisa em andamento que visa ser aprimorada durante o curso de Doutorado. A proposta, de caráter qualitativo, tem como objetivo investigar possibilidades didático-pedagógicas que favoreçam a aquisição de competências musicais e comunicacionais a partir da produção de podcast e da análise de raps no decorrer das aulas de Arte/música na Unidade Socioeducativa Centro Juvenil Masculino (CJM) localizada no município de Ananindeua, Estado do Pará. Pretende-se verificar se os estudantes ampliam a capacidade de interpretação dos raps escolhidos, tanto do ponto de vista estético (bases, letra e melodia), quanto do respectivo entendimento das mensagens; além disso, se a produção de podcast mostra-se significativa no aprimoramento de competências de leitura e de escrita e no desenvolvimento das habilidades comunicacionais dos estudantes marcadas pelas vivências com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), fundamentais na amplificação de suas vozes.

Palavras-chave: Rap, Podcast, Escola, Identidade, Educação musical.

INTRODUÇÃO

Ozella (2002), considera a adolescência como uma criação histórica do ser humano enquanto representação social e psicológica. Sua construção se dá mediante a atribuição de significados sociais e culturais à realidade concreta. Esta representação passa a ganhar contornos muito específicos, tanto sociais quanto culturais, na medida em que dialoga com práticas e condutas sugeridas pelos espaços e territórios por onde essa adolescência transita.

Outro aspecto importante da adolescência é a construção da identidade, que passa a acontecer quando este se reconhece na condição de integrante de um coletivo maior e relaciona-se dialeticamente com este (Leon, 2005). Considerando a concepção do indivíduo como sujeito social e interativo apresentada pela abordagem histórico-cultural vygotskiana, Rey (2003) compreende que

os sujeitos, dentro de um espaço social, compartilham sentidos e significados, estes formulam-se como produções históricas e sociais da realidade.

O processo de afirmação da identidade na adolescência parte das trocas nos mais diversos ambientes, se fortalecendo nas práticas e nos ritos sugeridos pelos espaços e culturas por onde este sujeito transita. Neste contexto, encontra-se o ambiente escolar com a dinâmica de também ser um espaço formativo da identidade, sendo esta construída com base nas práticas simbólicas, epistemológicas e pedagógicas e desenvolvida nos diversos campos do saber, como o letramento e as vivências artísticas. A escola, como espaço formativo e que contribui na construção desta identidade, propõe ao estudante adolescente trocas de experiências ao mesmo tempo em que revisita os repertórios já construídos.

A importância dessa dialogicidade é destacada por Freire (2005), que ressalta o educador como um mediador nesse processo de construção identitária e que oportuniza, com suas práticas pedagógicas, a fruição do estudante adolescente com o seu meio. No contexto mais específico dos adolescentes que se encontram privados de liberdade por cumprimento de medida socioeducativa de internação, tais espaços trazem historicamente a função de contribuir com o processo de docilização dos indivíduos (Foucault, 1999). Nestes locais, a relação entre educador e estudante, quando parte de um viés histórico-crítico, permite a problematização para construir e conduzir um projeto de vida, enxergando com alguma clareza os anseios suscitados pela natureza deste espaço, vislumbrando uma reinvenção de seu contexto provocada por experiências socio pedagógicas que entrelaçam a memória social, a linguagem e a arte. Essas práticas educativas podem ser estruturadas também na validação das vivências já construídas por este adolescente fora do ambiente de privação de liberdade.

Nos espaços socioeducativos, cujos estudantes cumprem medida socioeducativa de internação (art.122 da lei 8.069/90), não é raro constatar vivências da cultura hip hop, em especial quanto ao gênero musical *rap*, que se configura como um lugar de expressão deste adolescente. Este estilo que, junto ao break e ao grafite, surgiu na Jamaica e Estados Unidos no início dos anos 1960 e passa a existir como forma de denúncia social, resistência e meio de educação não formal que valorizava os aprendizados obtidos pelos jovens e seus pares nos territórios urbanos e amplia o repertórios socioculturais desses jovens, sobretudo os negros e pobres, reafirmando uma (re)significação de suas vivências e práticas de resistência com poética e arte diante de um sistema opressor.

Para os pesquisadores e professores de artes/música atuantes na escola socioeducativa que se vale do rap e outros desdobramentos midiáticos como a linguagem do podcast, convém provocar o aluno para a relevância deste gênero em seu sentido estético, educativo e ideológico, provocar com

essas vivências o seu olhar para os seus espaços que ora ele ocupa, assim notando as nuances culturais e acionando significados simbólicos de letras, melodias e dinâmicas.

Percebemos que o rap contribui para outras habilidades sociais, comportamentais e de aspecto afetivo, dado que o fazer musical possibilita não somente o desenvolvimento das habilidades motoras e de alfabetização musical, mas também favorece o processo de formação de identidade e de autoestima (Teixeira, 2017).

Desta forma, os pesquisadores pretendem oportunizar a um grupo de estudantes privados de liberdade experiências de composição de raps e criação de episódios em podcasts, para serem experienciados como um potente recurso artístico e metodológico no fortalecimento de sua identidade, com base na apropriação de um repertório artístico e cultural que possibilite a este adolescente dialogar com suas problemáticas, percebendo tais caminhos na composição musical dos raps, exprimindo suas inquietações em podcasts e dando vazão a esse potencial criativo existente em suas vivências dentro e fora do meio socioeducativo. Isto envolve desenvolver práticas pedagógicas e metodológicas em educação musical e comunicação que buscam valorizar a importância das memórias desses estudantes privados de liberdade e, assim, a possibilidade de reflexões voltadas para a valorização de sua identidade social.

Ilustrando uma dessas experiências, citamos a participação do estudante Carlos Alexandre, de 14 anos, matriculado na 3ª etapa do ensino fundamental. Carlos vivenciou esta imersão, que perpassou diálogos, escutas qualificadas, audição de raps e produção textual. Foi verificado pelos pesquisadores um satisfatório resultado obtido em suas vivências pessoais no campo dos sentimentos e visões de mundo, memórias de seus tempos de criança e alguns eventos da adolescência, como conquistas, descobertas e traumas.

Ainda na experiência de Carlos Alexandre, os pesquisadores registraram experiências no campo dos atos infracionais e de como ele se percebe num contexto social que o compele para a violência, negação de direitos e privação de liberdade. Fizemos um atravessamento acerca da importância da educação e da arte no empoderamento de um jovem em privação de liberdade. Um dos objetivos deste ciclo de atividades foi a composição de raps e a criação de roteiros para a exposição dessas experiências em forma de podcasts. Como parte dos resultados desta jornada, trago um trecho do rap *Preto e Pobre Precisa de Dignidade*, composto por Carlos Alexandre, cujo nome artístico é Mc Carlinho:

Mano, mano, te liga na rima/Tá ligado, meu parceiro, te falar a minha sina. Vou te falar um papo reto: tava com a mina lá no Bom Sucesso. Irmão, com ela “varei” pro meu setor. E os homens da lei vararam lá. Mas que horror (...) Me levaram pra DEPOL e me encheram de porrada. Neste país, no preto e no pobre, só querem dar pancada. Esta não pode ser a realidade. Preto e pobre também precisam de dignidade. Me humilharam, me xingaram, me mandaram pro CIAM. Passei 45 dias e o juiz decretou a internação. Cheguei na UASE 1 e encontrei outros irmãos, A maioria preto e pobre. Que situação! Preto e pobre precisam de dignidade. Este país tem que ser um país de verdade (...)”.

A experiência do estudante Carlos Alexandre nos possibilitou perceber que o *rap* faz um contraponto com a realidade da privação de liberdade e tenciona compreensões uniformizadas, reflexos de um sistema que mais pune do que educa, que aprisiona e pouco recupera, contrapondo-se ao padrão de comportamento normatizado. O rap inquieta e aponta exatamente para a realidade em que esse o aluno se encontra. Musicalmente, este fazer musical oferta vivências estéticas com a experiência da composição e da interpretação, sendo o papel, a caneta, o corpo e a voz extensões de sua (re)conexão com a arte.

Os estudos de Tomasello (2006) atestam o poder desse gênero musical “como um elemento que permite a manifestação da subjetividade dos (as) adolescentes e a produção de novas perspectivas de vida” (Santos, Alberto, Muniz, 2020, p. 83). Em termos sociológicos, o movimento hip hop foi interpretado como expressão artístico-política em um momento de transição na metrópole norte-americana (Andrade, 1999). Como memória e resgate da identidade social, o rap tem função de catarse, fabulação e expressão artística e de resistência, que “funciona como um modo de denúncia da cruel realidade prisional, de combate à opressão e ao silenciamento a que se encontram submetidos [...]” (Santos, Alberto, Muniz, 2020, p. 83).

A linguagem do podcast catalisa essas experiências e possibilita transversalizar discussões de diversos temas, como família, trabalho, violência, preconceito e liberdade, acionando as memórias e reflexões de sua identidade social, uma vez que traz o empoderamento por meio da palavra escrita e falada, ressaltando a problematização de questões que atravessam sua existência.

Essas estratégias pedagógicas descortinadas pelo rap e podcast alimentam a inquietação dos pesquisadores em saber que ambos podem exercitar reflexões, de modo a estimular o estudante privado da liberdade a repensar o retorno à sua comunidade, percebendo seus territórios de forma mais consciente, fortalecido e munido de competências artísticas e sociais.

Temos, portanto, a possibilidade de, em sala de aula, articular a música e a comunicação com as vivências desses alunos, instrumentalizando o estudante quanto ao seu retorno para o meio aberto e distante do ato infracional, o que é o principal objetivo da medida socioeducativa, podendo este processo reflexivo ser visto como um projeto para a vida.

A compreensão destes processos caminha de mãos dadas com a importância de aprimorar nosso trabalho como professores e pesquisadores, o qual se constitui como o problema de pesquisa para este projeto de doutorado: a produção de raps e de podcasts como estratégias metodológicas em educação musical e prática comunicacional podem contribuir para o fortalecimento das identidades dos estudantes privados de liberdade, dotando-os de maior criticidade e colaborando para um retorno distante da prática de atos infracionais?

Em busca de resposta para essa problemática, propomos um caminho de pesquisa que se justifique pela necessidade de aperfeiçoamento de professores e pesquisadores que vislumbram apoiar suas práticas pedagógicas e de educação musical na produção e composição do rap e na criação de episódios em podcast.

Este fazer artístico de viés pedagógico gera pontos de inflexões e reflexões que, ao propor ao estudante uma possibilidade de desenvolver e de aprimorar competências reflexivas apoiadas em sua prática artística em música e de viés pedagógico, o possibilita perceber que o ato infracional está muito além de uma relação casuística e que mais valem suas práticas, atitudes e a compreensão de mundo na perspectiva do exercício da cidadania, como sujeito de direitos e fazedores de arte.

OBJETIVOS

Percebendo os desafios desta jornada e as potencialidades destes jovens estudantes, pretende-se, de modo geral, analisar o que a vivência da prática artística de composição de raps e a produção de podcasts, na socioeducação, pode proporcionar aos estudantes em termos de vivências de suas memórias, identidade social e educação musical. Já nos aspectos específicos esta pesquisa, pretende-se descrever o processo pedagógico e musical construído no percurso deste trabalho; testar/verificar as possibilidades didático pedagógicas que favoreçam a aquisição das competências musicais e comunicacionais e documentar as vivências de memórias dos estudantes materializadas em forma de rap e episódios de podcast e destes produtos, oferecer um audiobook e uma proposta metodológica em forma de conteúdos digitais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a realização desta pesquisa, está sendo proposto o caminho metodológico da pesquisa-ação. A utilização dessa abordagem é feita sobre a concepção epistemológica de transformação para pequenos grupos. Ela apresenta-se como um instrumento de trabalho e de investigação de grupos ou de coletividades. Thiollent (2009, p. 10) deixa claro o real alcance da pesquisa-ação, “[...] os limites de sua pertinência e a faixa intermediária entre o que é geralmente designado como microsocial

(indivíduos ou pequenos grupos)”.

A pesquisa-ação traz um viés qualitativo de caráter exploratório. A construção do conhecimento nessa metodologia não acontece somente na pesquisa, mas também no dia a dia, pela experiência social. Esse conhecimento é produzido em todas as relações que os sujeitos estabelecem, o que inclui o diálogo, o trabalho em grupo e a troca de experiências.

A pesquisa-ação é um diálogo entre a experiência, a reflexão e a teoria, que torna possível aos educadores pensar a sua prática de forma crítica e analítica, compreendendo-a como um processo dinâmico, complexo e multideterminado; como prática, tem a característica cíclica, visto que sua trajetória perpassa por quatro pontos fundamentais: o diagnóstico, a ação, a reflexão e a avaliação.

O primeiro ponto, o diagnóstico, passa pela problematização quanto às vivências dos membros do grupo focal, visando compreender quais necessidades foram verificadas para a ressignificação de olhares, posturas e comportamentos.

Nesta etapa, faz-se necessário analisar diversas possibilidades de estratégias que possam contribuir para a solução do problema, pois, na pesquisa-ação, o papel fundamental do pesquisador é ajudar o grupo no processo de pensar, agir, refletir e avaliar; este consiste no momento de implementar as estratégias metodológicas.

O próximo estágio deste ciclo é a avaliação, momento em que se realiza um movimento fundamental a fim de saber se os objetivos foram alcançados, se as ações foram eficazes e se os resultados foram satisfatórios. A avaliação é importante para que se possa identificar o que deu certo e quais ações foram menos oportunas. Com a reflexão fecha-se o ciclo, trata-se de avaliar o aprendizado dos participantes e os resultados.

Somadas ao método da pesquisa-ação, acrescenta-se as bases epistemológicas e referenciais teóricos que visam nortear este estudo, trazendo autores que prezam por uma abordagem humanista. A “pedagogia da presença”, termo cunhado por Costa (2006) traz importantes reflexões quanto ao educador que atua na socioeducação.

As concepções desse autor são pautadas nas políticas públicas preconizadas no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE (Lei 12.594/2012), as quais estão voltadas para o público-alvo desta pesquisa, vislumbrando a relação do professor e do estudante, conforme evidenciado no trecho a seguir:

Um passo na direção do grande esforço que se faz necessário para a melhoria da qualidade da relação estabelecida entre educador e educando, tendo como base a influência proativa,

construtiva, criativa e solidária, favorável ao desenvolvimento pessoal e social dos adolescentes e dos jovens (Costa, 2006, p. 62).

A pedagogia da presença proposta aos adolescentes e, em especial, aos estudantes privados de liberdade traz, em sua natureza, uma abordagem de estímulo ao protagonismo e à construção da identidade e sua prática visa promover o despertar, o reconhecimento e o estímulo à maturidade pessoal do estudante, possibilitando reflexões de suas vivências sociais. A proposta de Costa (2006) é ativa, de estímulo ao senso de responsabilidade e à autonomia do educando, de tal forma que esse possa se tornar sujeito ativo de sua aprendizagem.

Paulo Freire é outro autor que nos provoca a humanização de nossas ações pedagógicas. Por meio da obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2011, p. 16) mostra que para fazer frente à opressão a relação professor, aluno e sociedade “precisa ser conduzida ao diálogo, canal este de libertação da harmoniosa opressão imperante”. A educação, como prática da liberdade, não é organização de poder ou dominação, mas sim organização da vida, que tem por objetivo a libertação humana.

Os estudantes na condição de privados de liberdade devem deparar-se com a experiência de problematizar, refletir e compreender o processo de opressão no qual estão envolvidos. Em Tomasello (2006), buscamos o referencial teórico para tratar sobre o rap enquanto recurso projetivo desse adolescente. O autor traz nas oficinas o rap e o podcast como figura projetiva do psicodrama, possibilitando sua utilização como expressão da realidade psicossocial vivida por adolescentes em conflito com a lei. Nesse sentido, o rap “pode ser uma ferramenta poderosa para envolver os jovens em processos educativos, para compreender as realidades dos educandos e desenvolver vínculos” (Tomasello, 2006, p. 42).

Na perspectiva pedagógica do rap, Elaine Andrade, organizadora da obra *Rap e educação, Rap é Educação* (1999), aponta caminhos e olhares metodológicos voltados para a prática do rap dentro e fora de sala. Há, nesse trabalho da autora, um potente manual pedagógico para refletir, em sala de aula, temas como cidadania, liberdade, violência, família, afeto, dignidade, juventude e poesia.

Corroborando nessa mesma linha de pesquisa, citamos os estudos de Jusamara Souza, em especial a obra de sua organização *aprender e ensinar música no cotidiano* (2008), a qual focaliza as práticas de educação musical, de aprendizagem e de ensino da música efetivadas em múltiplas experiências, espaços e grupos sociais bem adequados para esta pesquisa.

O processo de aprendizagem do rap e de espaços não formais para os quais Goffman (2017) fornece o suporte na articulação dos conceitos juventude, estigma e identidade social, perpassando pelo controle social e o comportamento desviante e na somatória da teoria e da prática pensada por

meio do método da pesquisa-ação, segundo Thiollent (2009, p. 75), “os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico”.

METODOLOGIA

Enquanto ato metodológico, a pesquisa-ação valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por uma reflexão crítica coletiva. Diante disso, estruturou-se metodologicamente quatro momentos para o alcance dos objetivos desta pesquisa que se norteará, valorizando as vivências dos estudantes e propondo ferramentas, por práticas e procedimentos que visam consolidar os resultados propostos para este estudo e que não se dará necessariamente de forma isolada, podendo seguir paralelamente. Estes são:

Diálogos temáticos: A reflexão e o diálogo com os estudantes quanto aos temas – juventude, identidade, consciência social, família, educação, cultura, racismo e arte. Para isso, utilizaremos como estratégias diálogos, jogos corporais, leitura de textos e imagens, escuta de músicas, dentre elas, alguns raps; audição de podcasts que abordam temáticas sociais, produção de desenhos e filmes (curtas-metragens). Para a coleta de dados haverá a escuta participante, escrevendo, gravando e propondo aos jovens que também gravem suas falas, buscando a espontaneidade e a aprendizagem com as falas de seus pares.

Laboratórios de Criação: O segundo momento consiste na apropriação dos conteúdos artísticos e comunicacionais. As experiências e reflexões dos estudantes ganharam letra e base sonora, esses substratos reflexivos são roteirizados em texto radiofônico para a estruturação dos podcasts. Para este momento, nos apoiaremos em Tomasello (2006) e suas experiências com as oficinas de hip hop que trazem a transversalização do conteúdo musical na estética, poesia, cultura e autoconhecimento.

Para registro e coleta desses materiais, faremos o uso de textos, fotos, áudios e vídeos com depoimentos e falas espontâneas dos estudantes. O processo de avaliação, reavaliação e autoavaliação ocorrerá sempre que necessário.

Publicação dos Produtos: Após a produção dos raps e dos podcasts, realizada juntamente ao exercício das competências artísticas e crítico-reflexivas, será a vez do processo de gravação e apresentação dos produtos, neste caso, as composições de rap e os podcasts em audiobook, ambos oferecidos em forma de uma proposta metodológica em e-book para experiências em outros espaços socioeducativos. Também propomos a hospedagem desse conteúdo em plataformas digitais como forma de valorizar essa jornada e provocar um fórum de debates quanto à educação em espaços

socioeducativos.

Os recursos propostos para a gravação desses produtos serão: espaço físico (sala de multimeios), celular, computador, microfones, bases fornecidas gratuitamente nas plataformas de streaming, dentre outros verificados conforme a necessidade.

Validação das Experiências: Visando verificar os impactos desta atividade para os estudantes será aplicado, e analisado sobre o viés qualitativo, um questionário com perguntas subjetivas e objetivas de múltipla escolha relacionadas à realização da jornada proposta, este nos dará indicativos da relevância desta pesquisa no contexto da escolarização em espaços socioeducativos, bem como nos servirá de meio para a avaliação de nossa conduta didático-pedagógica e metodológica.

A análise de dados será feita com base na Análise de Conteúdo de Bardin (1979). De acordo com Dyniewicz e Moreira (2004), a técnica de pesquisa desse método consiste na identificação dos núcleos de sentidos ou significado e se divide em três etapas: Pré-análise, Exploração do Material e Inferência e Compreensão. Para a coleta de dados, serão analisadas as anotações do pesquisador, os diálogos, os depoimentos, os podcasts, as letras de rap e o questionário.

Serão 10 participantes, de faixa etária entre 12 a 15 anos, matriculados na Escola Prof. Antônio Carlos Gomes da Costa - vinculada à Secretaria de Educação do Estado – SEDUC, que estão sentenciados com medidas socioeducativas de internação.

O local proposto para a pesquisa realizada é a Unidade de Atendimento Socioeducativo (UASE1), no município de Ananindeua, cuja escolarização é garantida pela Rede Estadual de Ensino. O espaço de Escolarização coexiste com a Unidade Socioeducativa, gerida pela Fundação de Atendimento Socioeducativo do Pará (FASEPA). A política de escolarização ofertada a esses alunos é feita por meio do convênio de Cooperação Técnica celebrado entre a SEDUC - PA e FASEPA.

RESULTADOS ESPERADOS

Acerca dos resultados esperados para as ações desta pesquisa-ação, vislumbra-se algumas categorias relacionadas à aquisição de habilidades e/ou produtos, conforme descritas a seguir.

Compreensão do processo pedagógico e musical: Espera-se descrever detalhadamente como a prática artística de composição de raps e produção de podcasts pode ser integrada à socioeducação, destacando os aspectos pedagógicos e musicais desenvolvidos ao longo do trabalho;

Desenvolvimento de competências musicais e comunicacionais: O estudo visa testar e verificar quais estratégias didático-pedagógicas são mais eficazes na promoção da aquisição de competências musicais e habilidades comunicacionais pelos estudantes;

Documentação das vivências de memórias e identidade: Será documentada a experiência dos estudantes na forma de raps e episódios de podcast, explorando como esses produtos artísticos refletem suas memórias individuais e coletivas, assim como contribuem para a construção de suas identidades sociais;

Criação de recursos educacionais: A partir dos produtos gerados (raps e podcasts), pretende-se criar um audiobook que compile essas produções, além de um ebook que sistematize a proposta metodológica utilizada na pesquisa;

Validação da abordagem metodológica: A avaliação do ciclo da pesquisa-ação (diagnóstico, ação, reflexão e avaliação) permitirá verificar a eficácia das estratégias utilizadas e se estas alcançaram os objetivos propostos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Márcio de Freitas do. Jovens e seus modos de viver: experiências de sociabilidade na periferia. In: Universidade do Estado de Santa Catarina (Org.), X ANPED Sul. Florianópolis: Autor, 2014 Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/943-0.pdf. Acesso em 25 set. 2022.

ANDRADE, Elaine Nunes. Hip hop: Movimento negro juvenil. In: ANDRADE, Elaine Nunes. Rap e educação Rap é educação. São Paulo, SP: Summus, 1999.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. Lei do SINASE. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990.

COSTA, Cibele Soares da Silva. Projeto de vida de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9109>. Acesso em: 15 ago. 2022.

COSTA, Cândida da. Dimensões da medida socioeducativa: entre o sancionatório e o pedagógico. *Textos e contextos*, v. 14, n. 1, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1677-9509.2015.1.16858>. Acesso em 19 set. 2022.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. Pedagogia da presença - da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir - História das violências nas prisões. Tradução de Raquel Ramallete, 13 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOFFMAN, Erving. Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro:

LTC, 2017.

LEÓN, Oscar C. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In. FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). *Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais*. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2009.

TOMASELLO, Fábio. Oficinas RAP para adolescentes: proposta metodológica de intervenção psicossocial em contexto de privação de liberdade. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura. Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2006.

Em(cenações) musicais: princípios de uma proposta de criação de coro cênico no ensino fundamental I

Eugênia Cristina dos Santos Lobato
Universidade Federal do Pará
ludus_lob@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta de pesquisa de mestrado em andamento do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em artes – Prof-Artes, com o objetivo de possibilitar aos alunos um espaço de experimentação musical, tendo o coro cênico como objeto de conhecimento no aprendizado musical, na perspectiva de um produto final com apresentações de cenas musicais. Esta pesquisa encontra-se em andamento desde o primeiro semestre de 2024, e neste artigo serão apresentados recortes acerca de como está sendo o início da criação do coro cênico na sala de aula, tendo como lócus a E.M.E.F Maria Creuza Souza, em Ananindeua - PA. A metodologia abordada é uma pesquisa-ação, fundamentada em Michel Thiollent (2011), que a propõe como fenômeno do processo de uma ação participativa, a qual pode ser trabalhada em diferentes áreas de conhecimento. Este trabalho fundamenta-se em Oliveira (2015), em sua *A Abordagem Pontes para Educação Musical*, auxiliando articulação das principais competências do desenvolvimento entre o indivíduo e a música; Laban (1978) em sua teoria denominada *Domínio do Movimento* para análise dos corpos, gestos e movimentos das crianças em cena e Puebla (2017), na obra *O canto em cena*, que trabalha a expressão cênica para o canto.

Palavras-chave. Coro Cênico, Ensino de arte, Criação, Corpo e movimento.

INTRODUÇÃO

A proposta de fazer um trabalho acerca do canto e da expressão cênica com crianças em sala de aula nos coloca frente aos desafio de propor mudanças para o rendimento de práticas educativas capazes de ressignificar a música enquanto linguagem e objeto de conhecimento, visto que o trabalho de musicalização dirigido às crianças exige que o educando possua múltiplas competências que o capacite a contribuir com a aprendizagem, favorecendo não só o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e socioafetivo, mas principalmente a autoestima e a sensibilidade dos alunos envolvidos.

Assim, o projeto de mestrado nasceu da minha experiência enquanto integrante de um coro cênico na cidade de Belém, na época denominado Coral Helena Coelho Cardoso do então Serviço de Atividades Musicais - SAM, hoje Escola de Música da UFPA (EMUFPA), regido pela Regente Ana Maria Souza. Posteriormente às novas formações, o grupo mudou de nome para Cantores Contemporâneos, o qual veio a tornar-se independente.

Foi por meio desta vivência que participei dos primeiros laboratórios teatrais de expressão corporal e vocal para interpretação de repertórios musicais, pelo fato do coro cênico ser uma modalidade do canto coral que trabalha a teatralização da expressão musical, utilizando técnicas e recursos disponíveis no teatro. Deste modo, essa experiência com a arte me motivou a observar a importância do coro cênico para a formação do indivíduo crítico, sensível e criativo, visto que na sala de aula não é diferente, ou seja, o professor precisa conhecer o material que está ensinando, no caso da música, o repertório.

Pensando neste aluno enquanto professora do ensino de arte da Educação básica, vislumbrei a possibilidade de se fazer tal proposta de criação de novas formas de ensinar música, tendo o coro cênico com um elemento de grande relevância tanto para o aprendizado do canto como para outras formas de envolvimento em grupo no aprendizado da arte.

Assim, pretende-se, nesta dissertação, possibilitar aos alunos um espaço de experimentação musical tendo o coro cênico como objeto de conhecimento no aprendizado musical. O trabalho em questão terá como lócus de pesquisa as turmas do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Maria Creuza Sousa, localizada na Avenida Arterial 5-B, Bairro do PAAR, município de Ananindeua - PA. Quanto às turmas envolvidas deste processo, opta-se por duas turmas do Ensino Fundamental I, sendo uma do (2º ano), primeiro ciclo, com 27 alunos; e outra do (4º ano), segundo ciclo, com 35 alunos.

A metodologia utilizada para dar seguimento a esta proposta é uma pesquisa-ação, pautada em Thiollent (2011), que propõe como fenômeno do processo uma ação participativa e que pode ser trabalhada em diferentes áreas de conhecimento, além de ter como condição a participação das pessoas envolvidas a fim de que o pesquisador possa intervir na ação, caso necessário, e também na construção e organização das etapas em questão.

Vale ressaltar que a estruturação deste trabalho ainda se encontra em andamento no espaço da escola desde o primeiro semestre de 2024, onde procura-se inicialmente observar de que forma iniciar a construção do coro cênico em sala de aula, bem como as leituras e referências que apoiarão metodologicamente este processo. Faz-se necessário uma proposta que trabalhe as linguagens artísticas de forma integrada, envolvendo habilidades musicais, teatrais e visuais nas aulas de arte, bem como a criação do coro cênico, por acreditar-se que é possível também viabilizar um viés mais inclusivo no espaço escolar.

Certamente, esta ideia pode ser o ponto de partida para trabalhar o coro cênico no ensino fundamental I, visto que o ensino de música por intermédio do coro cênico poderá trazer para os alunos, em sala de aula, uma prática mais aprazível com um novo colorido a partir da expressão

cênica, capaz de equilibrar os níveis de participação de cada indivíduo e favorecer a percepção de igualdade no espaço.

Por sua vez, a vantagem para o educador musical será uma visão mais consciente do indivíduo que pretende formar, bem como a forma de direcionar melhores condições de desenvolvimento de outras inteligências menos valorizadas em nossa cultura e que contribuirão sobremaneira para a aquisição da habilidade musical.

O ensino de música por meio do coro cênico requer do educando uma visão mais ampla sobre como se processa a aprendizagem, respeitando-se os aspectos sociais, psicológicos e biológicos que interferem na aquisição do conhecimento musical. Concernente a esta questão, Oliveira (2015) enfatiza que “a educação musical apresenta desafios únicos. Os professores respeitam as tradições e preservam a herança musical e, ao mesmo tempo, reconhecem e promovem criações criativas”.

Portanto, este trabalho torna-se relevante no meio acadêmico por possibilitar, por intermédio do coro cênico, um caminho de aprendizado da linguagem musical na perspectiva de uma experiência inovadora significativa aos envolvidos, e entende-se que isto será possível se for aguçada a criatividade que há em cada indivíduo. Logo, a proposta do coro cênico deve oferecer bases para responder ao problema que interessa a esta pesquisa: é possível possibilitar aos alunos um espaço de experimentação musical, tendo o coro cênico como objeto de conhecimento no aprendizado musical?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As referências teóricas e metodológicas selecionadas para dialogar com a proposta em questão terá como base a abordagem PONTES Para Educação Musical, de Alda de Jesus Oliveira, que trabalha o desenvolvimento de competências e adaptações de técnicas de ensino de música feitas pelo professor em sala de aula, e em especial aquela que o professor cria para atender às características pessoais dos aprendentes.

Segundo Oliveira (2015), “a abordagem foi pensada para tentar aproximar os atores do processo educativo (professor, aluno) aos conteúdos e habilidades curriculares de forma criativa”. Procurando-se, assim, atender a necessidade da escola, bem como dos alunos em estudo. Vale ressaltar que esta abordagem também é voltada para trabalhar o canto coral e seu aprendizado musical, permitindo a ajuda em grupo, seja do professor ou dos demais envolvidos, como a família.

Um teórico que também será abordado nesta pesquisa para compreender o movimento do corpo das crianças em cena é Rudolf Laban, com a obra *Domínio do Movimento*, que apesar de ser direcionada para a dança, poderá auxiliar na compreensão dos movimentos executados pelos alunos nas coreografias, se necessário, e em atividades encenadas, bem como a desenvolver o movimento

sensível do corpo ao cantar e se movimentar ao mesmo tempo. Segundo Laban (1978), “os detalhes expressivos permanecem quase que acidentais neste tipo de movimento executado porque todo esforço está concentrado na realização suave das ações necessária ao trabalho”.

Pensada para ser desenvolvida a partir de formulação lúdica com crianças, esta aplicação pode ter o objetivo de trabalhar impulsos naturais do corpo, principalmente com crianças tímidas, o que poderá ajudar a alcançar comportamentos valiosos ao desenvolvimento das atividades propostas em relação a estimular o movimento natural de braços, pernas, troncos e mesmo movimentos faciais.

Observa-se assim que Laban revela que, tanto na arte como na vida cotidiana, os movimentos propõem uma ação que tem significado próprio e característico da personalidade, pois:

Ações corporais tem por objetivo proporcionar ao estudante de movimento uma introdução aos exercícios destinados a treinar o corpo para ser um instrumento de expressão. Para tanto, é importante não apenas tornar-se ciente das várias articulações do corpo e de seu uso na criação de padrões espaciais e rítmicos, como também aperceber-se do estado de espírito e da atitude interna produzidas pela ação corporal (Laban, 1978, p. 53).

Somando-se a esses teóricos para a compreensão da cena na música, utilizaremos a obra *O canto em Cena*, de Reynaldo Puebla, que trabalha a expressão cênica para o canto coral voltada para um trabalho coletivo conforme a necessidade do grupo. Segundo Puebla (2017), “o uso da Expressão Cênica adotado neste trabalho não é aquele que pretende transformar os cantores em atores, mas que pode levar nossos alunos a ganhar uma maior confiança em si, na maneira de vivenciar um universo musical ante não conhecido”.

De acordo com esse pressuposto, podemos refletir que tais aspectos devem ser considerados parte da condição humana, haja vista a inexistência de pessoas iguais, e isto nos remete à necessidade de, enquanto educadores, fazermos uma leitura mais detalhada acerca de quem estamos ensinando e quais teóricos referenciando, além de seus potenciais de aplicação e limitações. Desta forma, esse referencial dialogará com a pesquisa proposta na perspectiva de perceber e organizar aspectos que venham a contribuir com as temáticas em questão.

METODOLOGIA

Quanto aos procedimentos pensados para dar início à pesquisa tendo como objeto de estudo o coro cênico na sala de aula, consistirão primeiramente em escolher quem serão os participantes envolvidos. Desta forma, prioriza-se duas turmas, sendo uma do primeiro ciclo, 2º ano do Ensino Fundamental I; e outra do segundo ciclo, 4º ano, ambas do turno da manhã da Escola Maria Creuza Souza, no município de Ananindeua, região metropolitana de Belém, Estado do Pará, Brasil.

A reflexão sobre qual espaço da escola será utilizado para a aplicação destes estudos está em curso, apresentando-se como opções a sala de aula, quadra esportiva ou a sala de leitura. Observando-se onde e como iniciará a vivência musical com o coro Cênico e qual temática será abordada de início, a realização de um produto.

É importante mencionar que o plano de organização das tarefas musicais e teatrais irá ser realizadas por meio do plano de aula idealizado para as turmas, deste modo, a temática norteadora que será realizada foi pensada de acordo com o tema gerador utilizado na escola, por tornar possível uma forma de obtenção de colaboração dos demais membros do corpo docente.

Desta forma, na abordagem deste artigo, busca-se descrever o trabalho pedagógico das primeiras vivências de preparação corporal realizadas com as crianças em sala de aula, no intuito de propor atividades que venha a despertar no aluno a criatividade, expressividade e gestualidade de grande importância para o coro cênico, bem como o canto em si.

Como afirma Oliveira (2015), “o desenvolvimento da articulação pedagógica é ponte para ajudar a conectar professor, aluno, música, contexto sociocultural e outras variáveis que cercam as realidades do ensino”. Ressalta-se a importância da realização de relatórios e observação para que se possa idealizar o passo a passo das ações que irão ser feitas em sala de aula.

A respeito da escolha do repertório musical e quantidade de músicas propícias para a realidade do Ensino fundamental I, bem como o laboratório teatral com exercícios, jogos, ludicidade e o desenvolvimento de um trabalho com crianças no canto coral, para Dalcroze (1965), “criar um método de educação musical que levasse o educando à experimentação do fato musical, pela audição e representação corporal, é a integração corpo e mente, canalizando a consciência musical por meio da manifestação do pensamento e das emoções”.

As ações trabalhadas em sala de aula seguirão um cronograma desenvolvido gradualmente e aprimorado, se necessário, durante a realização da pesquisa, de modo a alcançar os objetivos propostos.

RESULTADOS ESPERADOS

Quanto aos resultados esperados na construção do coro cênico em sala de aula, pretende-se propor atividades artísticas integradas nas quais os envolvidos possam a ter a oportunidade de vivenciar experiências pedagógicas musicais e teatrais como o canto e expressões corporais, interagindo e criando ações por meio da ludicidade.

Busca-se com essa proposta possibilitar uma interação onde os participantes possam aprender de forma espontânea e prazerosa enquanto crianças, exercitar maior liberdade para criar, movimentar

e comunicar. Para Murad (2010), “a música, a dança, o teatro, aspectos tratados apenas tangencialmente pela escola, são, de igual modo, universos nos quais se pode encontrar campo fértil para desenvolver integralmente o indivíduo, levando-o a aprender mais e melhor”. Já Puebla (2017) afirma que “alguns conhecimentos em arte são adquiridos apenas por meio da experimentação e prática”. Considerando as escolas enquanto lugar de experimentar e recriar novas formas ensinar, o coro cênico revela-se elemento de grande relevância.

Desta forma, considerando-se que as escolas existem para possibilitar ao indivíduo experimentar e recriar novas formas de ensinar e aprender música, o coro cênico apresenta potencial tanto para o aprendizado da arte e da vida, bem como para a reflexão sobre suas possibilidades de contribuição para o aluno do Ensino Fundamental I.

REFERÊNCIAS

DALCROZE, Jaques Emile (1965-1950). Org. ritmo, a música e a educação. Recursos eletrônicos. Org.Lilia; Rodrigo Batalha. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ 2023.

LABAN, Rudolf. Domínio do Movimento. Ed. Organizada por Lisa Ullmam. São Paulo: Summus, 1978.

MURAD, Ceres. Opera na Escola: Uma experiencia de aprendizagem. São Paulo. Editora Senac, 2010.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. A Abordagem PONTES para Educação Musical: Aprendendo a Articular. São Paulo. Paco Editora, 2015.

PUEBLA, Reynaldo. O Canto em Cena: Expressão Cênica para Canto Coral.1º Ed. São Paulo, 2017.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-ação. 18 ed. São Paulo. Cortez, 2011.

Processos criativos: uma análise transitória do modelo colaborativo tradicional para a metodologia espiralada partindo das práticas cênicas do Dirigível Coletivo de Teatro

Maycon Douglas M. Lopes
Universidade Federal do Pará
maycon31031990@gmail.com

Resumo: Este artigo analisa a evolução dos processos criativos teatrais, destacando a transição do modelo colaborativo tradicional para a metodologia espiralada, tendo como objetivo compreender como as dinâmicas colaborativas são incorporadas em coletivos teatrais e como elas se reinventam nas linguagens cênicas. A metodologia espiralada, fundamentada nas teorias de Gilles Deleuze, Félix Guattari e Virginia Kastrup, é explorada como uma abordagem que facilita um ciclo contínuo de criação, promovendo flexibilidade e adaptação. Nesta análise, O Dirigível Coletivo de Teatro, grupo de Belém do Pará fundado em 2011, é apresentado como exemplo desta trajetória. O grupo se destaca por adotar uma abordagem colaborativa dinâmica, utilizando a metodologia espiralada para explorar novas formas de expressão, como visto em seu espetáculo *Manga Curumin*, que incorpora elementos da cultura indígena, teatro de animação e interação com a natureza. O artigo demonstra que a metodologia espiralada não apenas facilita a evolução contínua das práticas artísticas, mas também promove uma visão renovada sobre a colaboração no cenário cultural contemporâneo. A conclusão aponta que essa abordagem dinâmica oferece um modelo eficiente para a produção artística contemporânea, incentivando a exploração de novas fronteiras e a redefinição das narrativas culturais em constante transformação.

Palavras-chave: Processos Criativos, Processo Espiralado, Dirigível Coletivo de Teatro.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da pesquisa em desenvolvimento no âmbito de dissertação de mestrado, e tem como objetivo explorar os processos criativos em seus contextos históricos, com ênfase na evolução dos métodos de colaboração. A criatividade, entendida como um fenômeno social moldado por interações coletivas e contextos históricos específicos é o ponto central desta análise. Nesse sentido, o estudo busca destacar a transição entre as formas de criação coletiva, colaborativa e espiralada, sublinhando a importância da colaboração na transformação e aprimoramento dos processos criativos ao longo do tempo.

Usar uma metodologia que investigue o contexto histórico dos processos criativos, focando no trânsito do modelo colaborativo tradicional para uma metodologia de processo espiralado sugere um movimento contínuo e dinâmico, onde cada ciclo de criação refina e expande as ideias iniciais.

“O caráter criativo surge em processos espiralados não lineares, incorporando *feedbacks* e reajustes constantes” (Kastrup, 2007, p. 55). Essa abordagem de desdobramentos criativos ao longo do processo busca o olhar para as etapas anteriores, a reconstrução e a retroalimentação do processo criativo.

Na reflexão das interações humanas em processos criativos é perceptível um caráter de emaranhamento de pensamentos diversos onde "a criação artística se manifesta como um processo rizomático, e as ideias se entrelaçam e se expandem em múltiplas direções” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 13). Neste contexto, o método do processo espiralado serve para a compreensão e orientação do desenvolvimento artístico, especialmente em trabalhos coletivos.

O percurso histórico que transita do processo colaborativo para o espiralado revela a complexidade das interações nos caminhos criativos, um aspecto que pode ser compreendido por meio da cartografia, que possibilita enxergar as diversas trajetórias e transformações que ocorrem durante o desenvolvimento de uma obra. Por isso, se faz necessário reconsiderar as formas iniciais de colaboração e reformular os métodos para então buscar valorizar as dinâmicas e a fluidez da criação artística.

As dinâmicas e metodologias de colaboração vêm passado por transformações significativas, particularmente nas práticas cênicas, que refletem as mudanças sociais e culturais. Estas mudanças não apenas influenciam a forma como os processos criativos são desenvolvidos, mas também como são estudados e reinterpretados no campo artístico. O exercício da cena contemporânea revela novas formas de interação e produção de significado, respondendo às demandas de um cenário cultural em constante mutação.

Partindo dessa transformação, um exemplo claro é o trabalho desenvolvido pelo Dirigível Coletivo de Teatro, um grupo teatral de Belém do Pará fundado em 2011, que se destaca por adotar uma abordagem colaborativa dinâmica e integrativa, alinhada aos princípios da metodologia espiralada. No espetáculo *Manga Curumin*, o grupo incorpora elementos da cultura indígena, teatro de animação e interação com a natureza, explorando novas formas de expressão e narrativa. A análise dessas práticas demonstra como a metodologia espiralada não apenas facilita a evolução contínua das práticas artísticas, mas também promove uma visão renovada sobre o papel da colaboração no cenário cultural atual. Essa abordagem oferece um modelo dinâmico para a produção artística contemporânea, que se orienta pela adaptação constante e pela exploração de novas fronteiras, redefinindo assim as narrativas culturais em transformação contínua.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No processo de formação ou de estruturação de um grupo teatral e de suas encenações, estes não sendo apontados sem um indutor base, no caso do processo colaborativo, temos a criação coletiva, antecessor ocasionado pela vinda do grupo norte-americano *The Living Theatre*² ao Brasil em 1970. O grupo foi exilado da Europa nos anos 60, lançando a pesquisa sobre novo exercício do fazer teatral que sugere o abandono do dramaturgo e a elevação do texto escrito em colaboração.

Diversos grupos estrangeiros norteam-se pela diretriz coletiva, como os norte-americanos *Bread and Puppet Theatre* (1962), de Peter Schumann; *Performance Group* (1962), fundado por Richard Schechner, *Open Theatre* (1963), de Joseph Chaikin, *La Mama Experimental Theatre Club* (1961), fundado por Ellen Stewart, e o movimento alternativo inaugurado pelo *Off-Off Broadway*. Nesta linha, ainda temos o francês *Théâtre du Soleil* (1969), de Ariane Mnouchkine, os colombianos *Teatro Experimental de Cali* (1962), idealizado por Enrique Buenaventura, *La Candelária* (1966), de Santiago Garcia, o peruano *yuyachkani* (1971), fundado por Miguel Rubio e Teresa Ralli, e posteriormente o catalão *La Fura dels Baus* (1979), que são exímios exemplos de congregações de procedimentos coletivos, muitos ainda em atividade (...) (Fischer 2003, p.14).

Com a chegada do grupo ao país, houve a troca com os membros do grupo Oficina, de São Paulo, na coordenação de José Celso Martinez Corrêa², resultando na montagem do espetáculo *Gracias, Señor* (1972), montagem que propôs uma reorganização interna do grupo, quando surgem os conceitos desenvolvidos pelo próprio grupo de “atuadores” na função de um “*Te-ato*”, uma maneira de ir contra os motes do teatro comercial.

O interesse do compartilhamento de um processo de criação cênica, ou melhor, de colaboração, tem em vista uma nova organização nas práticas dos chamados teatros de grupos na América Latina como contrapartida dos teatros de elenco e, especificamente na década de 1980, como contestação aos regimes autoritários. O período da ditadura militar que se estendeu entre os anos de 1964 a 1985 desestabilizou grupos importantes da cena brasileira, desencadeando a formação de novas companhias com projeções diferentes para o teatro brasileiro. “O discurso engajado e contestatório tornou-se contido e se desgastou. Atuantes da época, que se reuniam para a criação teatral pareciam, na sua maioria, mais interessados em promover um espaço de expressão à

2 The Living Theatre- Companhia de teatro norte-americana fundada em 1947 em Nova York. É um dos mais antigos grupos de teatro experimental ainda existente nos Estados Unidos. É conhecido por seus fundadores, a atriz e diretora Judith Malina e o seu marido pintor/poeta, cenógrafo, diretor Julian Beck; depois da morte de Julian Beck em 1985, outro membro da companhia Hanon Reznikov tornou-se codiretor junto com Malina.

sistematização de seus procedimentos criativos e interações com a problemática social vigente.” (Fischer, 2003, p. 13).

Processo contemporâneo de criação teatral, “com raízes na criação coletiva”, teve também clara influência da chamada “década dos encenadores” no Brasil (década de 1980), bem como do desenvolvimento da dramaturgia no mesmo período e do aperfeiçoamento do conceito de ator-criador. Surge da necessidade de um novo contrato entre os criadores na busca da horizontalidade nas relações criativas, prescindindo de qualquer hierarquia preestabelecida, seja de texto, de direção, de interpretação ou qualquer outra. Todos os criadores envolvidos colocam experiência, conhecimento e talento a serviço da construção do espetáculo, de tal forma que se tornam imprecisos os limites e o alcance da atuação de cada um deles, estando a relação criativa baseada em múltiplas interferências (Guinburg, 2009, p. 279-281).

A partir de então, os grupos, em sua maioria, não apresentaram sua criação centrada em um texto, em um autor ou na própria concepção do encenador, buscavam o engenho a partir da própria troca entre os atuantes. Este movimento que também é chamado de “processo coletivo”, coloca o ator no centro da criação e dele a própria criação se desenvolve. Porém, neste período, a presença do encenador e até do autor marcava fortes aspectos nas decisões do processo de montagem, desencadeando discussões nos grupos, muitas destas desordenadas, que acabavam por prejudicar o andamento da encenação, pois o processo coletivo na ideologia que se assemelhava ao anarquismo estava propondo abolir a presença de um dirigente, de um “chefe” ou “autoridade” nos grupos. Essa postura de integração geral dos participantes é o entrave metodológico que apontava para o processo colaborativo.

Em vez de deslumbramento de funções de qualquer empresa comercial bem organizada, estes conjuntos propõem-se a criar coletivamente, durante os ensaios, ao sabor das improvisações de cada atuante. Texto e espetáculo nascem assim, lado a lado, produto do mesmo impulso gerador, enunciando não experiências ou emoções alheias, mas vivências específicas do grupo. O encenador em tal caso é menos mestre que agente catalítico, nada impedido que seja auxiliado por um escritor, desde que este renuncie a seus antigos privilégios, aceitando trabalhar em equipe e para a equipe. (Prado, *apud* Fischer, 2003, p.15).

Neste sentido, nada mais certo do que afirmar que tal processo – processo colaborativo – não surge nos anos noventa com as principais companhias que assumem essa prática, e sim que esse método de criação é uma elaboração proveniente do curso gerador do processo coletivo. Portanto, o processo colaborativo nada mais é que um amplo modo de criação cênica que deixa todos os artistas envolvidos em pé de igualdade, quebrando, deste modo, a hierarquia no próprio palco: o ator não é mais importante que a dramaturgia, esta não é mais importante do que a proposta de iluminação, até mesmo o diretor; todos trabalham para um mesmo propósito, mas em uma estrutura de elaboração metodologia diferenciada.

No desenvolvimento histórico abordado, destaca-se a influência de grupos como o *Living Theatre* nos anos 1970, que introduziu práticas de criação coletiva no Brasil; *Bread and Puppet Theatre*³ e o *La Mama Experimental Theatre Club*⁴, que exemplificaram os movimentos teatrais globais, promoveram a colaboração como uma alternativa ao teatro convencional e hierárquico.

O processo colaborativo permite um espaço de expressão individual e coletiva. Diferenciando-se da criação coletiva anterior, este processo enfatiza a horizontalidade nas relações criativas, onde todos os envolvidos contribuem igualmente para a construção do espetáculo, desafiando hierarquias preestabelecidas de texto, direção ou interpretação.

Já em um caráter diretamente oposto a esse, o da criação coletiva, o que se estabelece – ou procura se estabelecer – é um plano de horizontalidade máximo. Ou seja, ninguém subjuga ou direciona ninguém. Todos estão em pé de igualdade, o tempo inteiro, em relação a todos os aspectos da criação. Daí que, nos casos em que tal dinâmica – e o projeto utópico nele embutido – tenha funcionado efetivamente, precisamos de uma estrutura baseada num sistema de coordenação (Araujo; 2008, p-52).

Antonio Araujo⁵ distingue o processo colaborativo da criação coletiva ao enfatizar a necessidade de uma coordenação fluida entre os participantes, em vez de uma horizontalidade absoluta que pode ser utópica. Isso implica uma estrutura flexível onde diferentes funções, como direção, dramaturgia e atuação podem alternar entre coordenar e subordinar ao longo do processo criativo.

Esse sistema de coordenação é o que difere o processo colaborativo do coletivo de forma direta, pois o processo coletivo na sua estrutura presume que tudo seja feito por todos e para todos, colocando os elementos componentes da cena em uma linha horizontal permanente; todos opinam sobre a encenação, sobre a dramaturgia, sobre a cenografia, etc. Este campo de diálogo abre uma fenda para os embates exacerbados, haja vista que os envolvidos terão um olhar diferenciado sobre o objeto de encenação, poucos serão os acordos feitos neste processo de forma justa, pois o que

3 O Bread and Puppet Theatre é uma companhia de teatro fundada por Peter Schumann em 1963, conhecida por suas performances de rua e o uso de grandes marionetes para tratar de questões sociais e políticas

4 O La Mama Experimental Theatre Club é um teatro experimental fundado por Ellen Stewart em 1961, em Nova York, dedicado a promover novas obras e a diversidade na arte teatral, oferecendo um espaço para artistas emergentes e experimentação criativa.

5 Antônio Araujo é diretor teatral, professor, curador e pesquisador. Graduado em Artes Cênicas com habilitação em Teoria do Teatro (1988) e Direção Teatral (1990), Mestrado em Teatro (2002) e Doutorado em Artes (2008), todos pela Universidade de São Paulo (USP). É professor do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) desde 1998, onde leciona na Graduação (Direção Teatral e Performance), e também no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (Área de concentração em Artes Cênicas. Linha de Pesquisa: Teatralidades e Performatividades: Criação, Pensamento e Percursos).

prevalece nesse modelo é a voz ativa e persuasão dos membros sobre outros, quebrando a ideia de igualdade.

O mergulho no processo colaborativo como metodologia permite visualizar uma circulação baseada no trânsito de informações e materiais cênicos entre os atuantes, enumerando também tópicos importantes para a funcionalidade desse processo:

- Atitude autoral e propositiva;
- Vontade e capacidade de cooperação;
- Existência e potencialização de funções artísticas específicas, definidas antes do início dos ensaios;
- Tempo indeterminado de ensaio;
- Interesse em pesquisa e experimentação;
- Realização de pesquisa teórica e de campo;
- Prática baseada em improvisações e workshops;
- Construção cênica ancorada na tensão entre depoimento pessoal e depoimento coletivo;
- Ênfase no caráter processual, incorporando o precário e o inacabado à própria constituição da linguagem;
- Criação de dramaturgia inédita;
- Encenação processual e aberta;
- Processo continuado de feedback;
- Perspectiva de compartilhamento pedagógico;
- Abertura do processo de ensaio a estagiários, convidados e público interessado;
- Interferência dos espectadores na construção da obra (Araujo, 2008, p. 63).

É importante também ressaltar o patamar de foco de ação temporária de cada função, ou seja, ao se colocar na coordenação, exercerá um movimento temporário no processo, colocando-se em foco e sendo neste período de tempo, o que rege o processo. A permeabilidade é uma característica que possibilita ao atuante uma postura de aprendizado, um procedimento de formação artística:

É um processo de formação do artista. Mais do que um processo de construção, tão somente, de uma peça de teatro, isso seria ridículo, isso é funcionalista. Estou criando um produto? Não. Eu estou em processo de formação. Eu como dramaturgo, o ator como ator, o diretor como diretor, percebe? Tem que ser um processo de formação. Não é um processo de construção de um espetáculo, não é um produto. Porque eu aprendo, eu quero aprender (Abreu, *apud* Marques, 2010, p. 2).

Por este motivo, o uso do processo colaborativo para a fomentação de matrizes poéticas, mesmo sendo elas experimentais, acredita-se ser indispensável, pois possibilita a investigação de cada membro regente na montagem, demonstrando suas especificidades na colaboração da encenação. Porém, ao longo do caminhar das pesquisas sobre processos criativos, mergulha-se em um trânsito do processo colaborativo para um processo espiralado.

O processo espiralado oferece uma abordagem flexível e adaptativa que valoriza a reflexão contínua e a colaboração artística. Ao permitir que as funções e linhas dramáticas sejam constantemente revisitadas e refinadas, o processo espiralado promove a criação de obras diversificadas em suas reflexões poéticas, refletindo a multiplicidade de perspectivas dos atuantes em seus coletivos.

CAMINHOS COLABORATIVOS

Nos últimos tempos da contemporaneidade, a complexidade dos desafios criativos requer abordagens que vão além da simples colaboração linear. É nesse contexto que a metodologia espiralada, inspirada nas ideias de Gilles Deleuze e Félix Guattari e desenvolvida por Virginia Kastrup ganha relevância. Este modelo propõe uma estrutura onde os processos criativos se desenvolvem de maneira cíclica, mas sempre em expansão, permitindo uma constante revisão, reavaliação e incorporação de novas influências e conhecimentos.

O Dirigível Coletivo de Teatro é um exemplo contemporâneo dessa transição, ilustrando como a colaboração pode evoluir para um processo mais dinâmico e integrativo. Suas práticas demonstram que a criatividade não é um fim estático, mas um percurso em constante movimento, onde cada interação enriquece e transforma as ideias e práticas anteriores.

Fotografia 1 – Registro do grupo em 2012 no Studio da Unama.



Fonte: Acervo pessoal do coletivo. **Foto:** Thamires Costa

Desde sua formação em 2011, o Dirigível Coletivo de Teatro adotou uma abordagem colaborativa, valorizando a contribuição de todos os seus membros. Uma das práticas era a flutuação dos membros entre as funções regentes em seus espetáculos, o grupo inicialmente seguiu práticas colaborativas tradicionais, onde cada membro trazia suas habilidades e perspectivas únicas para o processo criativo. A dinâmica de trabalho em grupo possibilitava uma integração rica e diversa de ideias, onde o teatro se mostrava como um espaço de encontro constante entre pessoas que, embora compartilhassem uma visão comum, contribuíam com suas perspectivas únicas para o processo criativo, o que reflete as práticas iniciais do Dirigível Coletivo.

O Dirigível Coletivo de Teatro foi formado no ambiente acadêmico em 2011, a partir de um projeto de encenação no Grupo de Teatro Universitário (GTU) intitulado “Jiboia Aberta”, proposto por Ana Marceliano Nunes⁶. O projeto consistia em uma montagem inspirada no livro *O Pequeno Príncipe* de Saint-Exupéry, com o objetivo de criar um grupo de teatro em Belém do Pará. Após o processo de criação do espetáculo *O Pequeno Grande Aviador e o Planeta do Invisível*, o grupo participou do Festival Estudantil de Teatro (FETO) em Belo Horizonte, apresentando-se com um elenco reduzido de quatorze pessoas.

⁶ Ana Marceliano Nunes, artista, professora de teatro e arteterapeuta. Formada na Licenciatura em Teatro pela UFPA, e pelo técnico em ator pela ETDUFPA. Tem especialização em Arteterapia pela CENSUPEG/RJ e atualmente é mestranda em Artes pelo PPGArtes/UFPA. É atuante como artista pesquisadora em projetos transdisciplinares envolvendo os campos da saúde, educação e artes (teatro, música, artes visuais, performance, audiovisual). Atualmente integra os grupos Dirigível Coletivo de Teatro (2011), Bando Mastodontes (2016) e Circo Matutagem (2018).

Fotografia 2 – Cena final no espetáculo *O Pequeno Grande Aviador e o Planeta do Invisível*, em 2011.



Fonte: Acervo do coletivo. **Foto:** Adhara Belo.

Voltando a Belém com a intenção de uma nova montagem, sugeri uma adaptação do conto *Aladim e a Lâmpada Maravilhosa* do livro *As Mil e uma noites* de Antoine Galland. A ideia era formar um coletivo independente da Universidade Federal do Pará (UFPA) e do GTU, composto por artistas diversos, incluindo música, dança, vídeos e artes plásticas.

O conceito de “coletivo” em vez de “grupo” foi fundamental, pois buscava-se autonomia e voz igualitária para todos os membros. O nome “Dirigível” foi escolhido para simbolizar uma estrutura que pode ser dirigida por qualquer membro, refletindo a flexibilidade e abertura a novas propostas artísticas. Em 2012, o Dirigível lançou sua segunda montagem, *Aladim pra Rua*, iniciando um projeto de teatro na periferia, no bairro do Jurunas, onde realizou oficinas de dança, música, dramaturgia e corpo na sede da escola de samba *Rancho Não Posso Me Amofiná*.

As oficinas foram um exercício de autonomia, com membros do coletivo assumindo a liderança em turnos. Apesar das dificuldades encontradas no novo ambiente, o contato com a comunidade local enriqueceu o processo criativo. Em seguida, o grupo iniciou os ensaios do espetáculo *Sucata e Diamantes* na sede da SINDFISCO-PA, usando materiais reciclados para a composição musical do espetáculo, que narrava a história de um menino da periferia desaparecido após roubar um celular mágico.

Fotografia 3 – Cena do espetáculo *Sucata e Diamante* em 2013.



Fonte: Acervo pessoal do coletivo. **Foto:** Anibal Pacha.

A apresentação de *Sucata e Diamantes* em 2013, nas praças de Belém e Ananindeua, marcou um período de intensas atividades criativas. Contudo, a necessidade de um espaço adequado para ensaios levou o coletivo a buscar novas alternativas.

Em 2013, o coletivo encontrou sua sede permanente na Casa Dirigível Espaço Cultural, um antigo casarão no bairro da Campina. Este espaço tornou-se um ponto de cultura independente, aberto a diversas manifestações artísticas, incluindo teatro, música, dança, artes visuais e audiovisual. A Casa Dirigível funcionou como um centro de atividades culturais, promovendo a troca de conhecimentos através de oficinas e eventos regulares.

A terceira montagem do coletivo, *731 são Doze*, inspirada nos poemas e heterônimos de Fernando Pessoa, foi desenvolvida ao longo de oito meses e apresentada em maio de 2014, utilizando todos os espaços da Casa Dirigível. Este espetáculo/performance exemplifica a abordagem colaborativa e integrativa do Dirigível Coletivo de Teatro, destacando sua capacidade de adaptação e inovação contínua no cenário cultural de Belém.

Fotografia 4 – A Casa Dirigível Espaço Cultural em 2013.



Fonte: Acervo do coletivo. **Foto:** Raissa Araújo

Com o fechamento do espaço Casa Dirigível em 2015, e refletindo sobre as próximas montagens do Dirigível Coletivo de Teatro, o grupo iniciou a incorporação de metodologias espiraladas em seus processos criativos, uma abordagem a discutir a importância da prática reflexiva e da adaptação contínua no contexto da criação artística. "A criatividade emerge não apenas como um resultado final, mas como um processo contínuo de experimentação e ajuste às circunstâncias" (Ingold, 2013, p. 20). Assim, os membros do coletivo passaram a adotar uma postura mais flexível e adaptativa, buscando integrar feedbacks e reajustes constantes ao longo do desenvolvimento de suas produções teatrais.

A prática do processo espiralado teve um impacto significativo nas produções do Dirigível Coletivo. A flexibilidade essencial a essa abordagem permitiu uma maior integração de ideias e uma evolução contínua dos espetáculos. Além disso, a prática de reflexão contínua promoveu um desenvolvimento orgânico, onde as ideias eram refinadas e aprimoradas ao longo do tempo.

No processo criativo do espetáculo *Manga Curumin*, em 2023, mergulhou em uma abordagem espiralada que se manifestou em várias etapas adaptativas e reflexivas. Em seu princípio de

concepção, o grupo explorou conceitos e ideias iniciais do teatro de animação e as matrizes indígenas, utilizando técnicas de improvisação e experimentação cênica para despertar os temas centrais do espetáculo. Em seguida, cada ciclo de criação envolveu uma revisão contínua das ideias e um refinamento cenas e manipulações dos objetos e bonecos. Em cada etapa do processo criativo foi incorporando os feedbacks dos ensaios e da interação com o público durante as apresentações preliminares. Essa metodologia permitiu ao coletivo expandir e aprofundar os elementos narrativos e estéticos do espetáculo ao longo do tempo, integrando novas camadas de significado e complexidade à produção final.

Fotografia 5 – Cena do Espetáculo *Manga Curumim*



Fonte: Acervo do coletivo. **Foto:** Rodolfo de Mendonça

CONCLUSÃO

A abordagem espiralada usada pelo Dirigível Coletivo de Teatro é um recurso metodológico para o desenvolvimento de suas produções, mas também como uma estrutura que potencializa suas múltiplas linguagens. Ao incorporar princípios de flexibilidade e reflexão contínua, o grupo não apenas busca seus saberes das tradições teatrais, mas também as reinventa, criando novas formas de narrativa e experiência estética.

A dinâmica espiralada permite que o processo criativo seja um constante fluxo de experimentação e ajuste de conceitos e funções nas engrenagens da dinâmica criativa, onde cada estágio de criação explora a reinterpretação de conceitos. Isso não apenas enriquece a qualidade

artística dos espetáculos, mas também fortalece a identidade cultural do grupo, criando um processo formativo dos atuentes.

Além disso, ao situar-se na interseção entre o teatro de animação, a cultura indígena e a própria Amazônia, o seu último trabalho buscou ampliar os procedimentos de criação. A relevância dessa abordagem no espetáculo foi além do âmbito teatral, influenciando também a forma como se entende e valoriza a colaboração criativa dentro do coletivo. Ao estabelecer um espaço de horizontalidade e troca de ideias, o Dirigível Coletivo não apenas desafia estruturas hierárquicas tradicionais, mas demonstra um compromisso com a democratização da arte e da cultura.

O artigo demonstra que a metodologia espiralada estabelece reflexões nas práticas contemporâneas do fazer artístico em coletivo. Além disso, o artigo pretende demonstrar como a metodologia espiralada provoca um ciclo contínuo de criação e adaptação, permitindo aos coletivos teatrais maior flexibilidade na incorporação de novas percepções dramatúrgicas. O estudo de caso do Dirigível Coletivo de Teatro, especialmente por meio do espetáculo *Manga Curumin*, apresenta o uso do processo espiralado como metodologia de interação no aprofundamento com elementos culturais, como a cultura indígena, o conceito de ancestralidade e as teorias do teatro de animação, promovendo uma abordagem inovadora e multidimensional.

O artigo também pretende estimular uma reflexão crítica sobre a evolução das práticas artísticas no teatro, propondo uma metodologia espiralada como um modelo inovador e eficaz para a produção contemporânea. Ao analisar essa abordagem, esperamos demonstrar como ela pode transformar os processos criativos, oferecendo maior flexibilidade e adaptação às dinâmicas colaborativas.

Além disso, o estudo busca mostrar a aplicabilidade da metodologia espiralada em diversos contextos teatrais, ressaltando suas vantagens na criação coletiva. Através dessa análise, visa abrir novas perspectivas para os coletivos teatrais, incentivando a experimentação e a reinvenção das linguagens.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antonio. *O ensino da arte como cultura: propostas para uma pedagogia crítica da arte*. In: MARQUES, Isabel (Org.). São Paulo: Cortez, 2010.

ARAÚJO, Antônio; TROTTA, Rosyane. *Processo coletivo*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da USP, 2008. Disponível em: <http://www.celiahelena.com.br/sistema/ck/files/Processos.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2024.

BROOK, Peter. *O espaço vazio: o teatro e seu espaço*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mille plateaux. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

FISCHER, Stela. Processo colaborativo: experiências de companhias teatrais brasileiras dos anos 90. 2003. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FISCHER-LICHTE, Erika. O poder transformador da performance: uma nova estética. Londres: Routledge, 2008.

GUINSBURG, Jacó. Teatro: o jogo e o sonho. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

INGOLD, Tim. Fazendo: antropologia, arqueologia, arte e arquitetura. Londres: Routledge, 2013.

PRADO, Décio de Almeida. O teatro de cada dia: aproximações e sensibilidades. In: FISCHER, Rosa Maria Bueno (Org.). Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.

Interseções, Identidades e Perspectivas do Ensino Público do Violoncelo em Belém - PA: bases conceituais e metodológicas de pesquisa em andamento

Rafaela Alcantara Barata
Universidade Federal do Pará
rrafaelaalcantara@gmail.com

Resumo: Este trabalho é estruturado a partir da organização conceitual de pesquisa de tese voltada à investigação do ensino do violoncelo em instituições públicas especializadas da esfera estadual e federal de Belém, capital do Estado do Pará. O objetivo geral é apresentar as etapas de uma investigação do contexto histórico-cultural, do currículo e dos contributos para a educação musical a partir do ensino-aprendizagem de violoncelo nessas instituições. As bases teórico-metodológicas incluem a análise das interseções de ordem histórico-cultural, a descrição da identidade curricular em diferentes níveis de ensino, e a análise do ensino-aprendizagem do violoncelo na atualidade. A conservação de uma tradição instrumental costuma relacionar-se à sua disseminação em instituições públicas, originadas na antiguidade clássica em período coincidente com a crença na fundamentabilidade da educação musical para a formação humana, sobrevivendo a distinção contemporânea acerca destes espaços enquanto símbolos de igualdade. O estudo centra-se no violoncelo moderno, um instrumento com origens antigas, aprimorado ao longo dos séculos até sua configuração atual. Entre os resultados, destaca-se a necessidade de aumento da representação do violoncelo na produção acadêmica do país, especialmente em estudos voltados ao ensino-aprendizagem e à transmissão da técnica instrumental. Conclui-se que há uma lacuna científica na área, e que a investigação proposta pode contribuir para a democratização do aprendizado do violoncelo, especialmente em contextos em que o instrumento seria de outra forma inacessível a grande parte da população.

Palavras-chave. Ensino de violoncelo. Educação musical. Instituições públicas. Belém do Pará. Currículo musical.

INTRODUÇÃO

Interações entre o indivíduo que ensina e aquele que aprende figuram entre os fatores que modificaram a posição da arte e dos artistas na sociedade contemporânea (Gombrich, 2000). Destarte, pode-se citar o violoncelo, cordofone pertencente à família dos violinos, enquanto manifestação da realidade de seu tempo a definir a matéria-prima do fazer artístico (Markevitch, 1984). Os mecanismos de construção do instrumento refletem confluências entre povos da antiguidade, alcançando a Europa em imigrações comunitárias nômades até a configuração atual pelas mãos de *luthiers* do século XVI (Prieto, 2011), conforme primeira representação em afresco intitulado *O Concerto dos Anjos* (1535).

Este trabalho é estruturado a partir da organização conceitual de pesquisa de tese voltada à investigação do ensino de um instrumento musical em instituições públicas especializadas da esfera estadual e federal de Belém, capital do Estado do Pará. Ao longo da última década, a pesquisadora frequentou o curso técnico em música com habilitação em violoncelo do Instituto Estadual Carlos Gomes, experiência motivadora de questões inicialmente levantadas em trabalho de conclusão de graduação em Licenciatura em Música da Universidade Federal do Pará e posteriormente propostas para o projeto doutoral.

A conservação de uma tradição instrumental costuma relacionar-se à sua disseminação em instituições públicas (Vieira, 2000), originadas na antiguidade clássica em período coincidente com a crença na fundamentabilidade da educação musical para a formação humana (Grout; Palisca, 2007), sobrevivendo a distinção contemporânea apontada por Lopes (1981) acerca destes espaços enquanto símbolos de igualdade. O ensino institucionalizado da música é estendido à vindoura cidade de Belém do Pará desde 1616, quando navegantes e religiosos europeus introduziram a aprendizagem musical na colonização da Amazônia brasileira, processo de aculturação alienante que apresenta instrumentos e canções lusitanas presentes na memória histórica de igrejas, salões, teatros e escolas (Vieira, 2000). As interseções descritas entre estas cidades resultam em duas instituições musicais públicas a oferecerem o ensino do violoncelo na atualidade: o Instituto Estadual Carlos Gomes, de Belém do Pará, 1895; e a Escola de Música da Universidade Federal, de Belém do Pará, 1964.

A seleção de livros, peças e estudos exigidos revela o estudante, artista e ser humano planejado em currículo de cada uma destas (Tadeu, 2016), provocando as tensões hegemônicas citadas por Queiroz (2018) ao centro do processo educativo responsável por determinar quais identidades culturais serão predominantes na reprodução de saberes da matéria-prima artística. A partir dos pressupostos, permanece a questão de investigação: quais informações sobre o contexto histórico-cultural, currículo e contributos para a educação musical podem ser obtidas a partir da investigação do ensino-aprendizagem de violoncelo em instituições públicas de Belém do Pará?

O objetivo geral proposto para o projeto de pesquisa é o de investigar o contexto histórico-cultural, o currículo e os contributos para a educação musical a partir do ensino-aprendizagem de violoncelo em instituições públicas de Belém do Pará. Quanto aos objetivos específicos, propôs-se em número de três, tendo sido o primeiro o de identificar interseções de ordem histórico-cultural na implementação do ensino-aprendizagem de violoncelo em Belém do Pará; ato justificado por abranger narrativas históricas, culturais, sociais, artísticas, entre outras.

O segundo objetivo visa descrever a identidade curricular aplicada em cada nível de ensino em instituições musicais públicas de Belém do Pará e a relevância do conteúdo programático exigido

para o ensino-aprendizagem de violoncelo. A presente seleção de palavras permite leituras acerca do conceito de currículo, previamente estabelecido e trabalhado (Silva, 1999); e o reconhecimento de que este encorajaria a identificação entre pares de pesquisas semelhantes. O terceiro objetivo é o de analisar o ensino-aprendizagem de violoncelo em instituições públicas de Belém do Pará atualmente, propondo perspectivas relevantes para a educação musical.

Este estudo está centrado no violoncelo moderno, instrumento musical de origens sumérias e egípcias aprimoradas desde o médio oriente e antiga Grécia até os ateliês de *luthiers* italianos do século XVI, transitante entre as competências de acompanhante e solista conforme o acréscimo e a reformulação de materiais em sua fabricação (Prieto, 2011). Presença crescente nas orquestras brasileiras, o violoncelo ainda é pouco representado na produção acadêmica do país em uma parcela centrada na performance (Souza, 2020; Oliveira, 2022) e repertório (Bielschowsky, 2019; Ribeiro, 2022), enquanto os estudos sobre o ensino-aprendizagem e a transmissão da técnica instrumental são esparsos (Alcantara, 2023).

Em geral, apesar da evidente concentração da produção acadêmica sobre as temáticas mais próximas à pesquisa para a performance e prática instrumental e a carência de trabalhos acerca do aspecto educativo, pesquisas voltadas às interseções em acervos (Maneschy, 2016; Duarte, 2020), identidades curriculares no passado (Vinagre, 2021; Teixeira, 2021) e perspectivas atuais da educação geral brasileira (Lombardi; Saviani, 2021) reforçam a viabilidade do viés proposto.

Propõe-se a temática das interseções, identidades e perspectivas como dimensões de um passado, presente e futuro para investigar uma solução à lacuna científica descrita, estimulando o investimento governamental para a democratização do aprendizado de um instrumento que, em situação diversa, permaneceria apartado de grande parte da população. Estigmas sobre as instituições envolvidas (Penna; Sobreira, 2020) podem ser contrapostos por novas perspectivas pedagógicas para o violoncelo (Bock *et al.*, 2019), mas para tal, deve-se orientar os currículos institucionalizados, além de fornecer literatura qualificada a professores, pesquisadores e artistas em resposta à realidade da educação em um instrumento musical em pleno século XXI, fatores passíveis de concretização por meio desta pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como tópicos basilares, a tese está construída sobre obras bibliográficas acerca do contexto histórico-cultural do violoncelo em Belém do Pará; identidade curricular de instituições musicais públicas e pedagogia do violoncelo na atualidade. A princípio, os conceitos estruturantes da pesquisa em questão partem da localização geográfica do fenômeno de análise, originário da história da cultura

na Amazônia. Este referencial surge por uma adaptação da combinação de palavras conforme utilizado por Ricci e Mafra (2013) no trabalho *Do Folclorismo à História da Cultura na Amazônia: o percurso construído por Vicente Salles*, entendendo-se não como um conceito largamente utilizado ou previamente estabelecido, mas um conjunto de referências que perpassam as áreas e subáreas de conhecimento da arte, música, educação e história.

O conceito está diretamente relacionado à hipótese de que o contexto de instalação do objeto, ou seja, o ensino-aprendizagem de violoncelo na cidade amazônica de Belém do Pará, possui origens cronológicas e estéticas de influência mútua sobre a própria localidade no qual está inserido, fator motivador do primeiro objetivo específico da tese. Algumas das obras representantes são o livro *A Construção do Professor de Música: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará*, de Vieira (2000) e o trabalho de pós-doutoramento *Percursos de Lisboa a Belém do Pará – Brasil: imagem e imaginário para a compreensão da Amazônia* (Maneschy, 2016), além da bibliografia de Barros e Gomes (2004) específicos acerca da Escola de Música; Barros e Adade (2012) e Barros e Vieira (2015) acerca do Instituto Estadual Carlos Gomes e Gomes (2000) acerca do ensino artístico especializado.

Entende-se que os procedimentos de fabricação do violoncelo mostram interseções entre diferentes grupos da antiguidade, chegando à Europa através de migrações de comunidades nômades até sua forma atual, elaborada pelos construtores de instrumentos do século XVI (Prieto, 2011). O início da prática desse instrumento na cidade de Belém resulta da introdução da instrução musical de religiosos durante a colonização da área, um processo de assimilação cultural que trouxe consigo instrumentos e composições musicais. As memórias históricas deste processo remetem ao fato de que enquanto meio para a formação humana e instrução de princípios do convívio comum em determinado contexto, registros da educação musical estão presentes desde a antiguidade e são secularmente estabelecidos pela igreja católica (Grout; Palisca, 2007).

Ordens religiosas europeias vieram à cidade de Belém do Pará com o intento da colonização da Amazônia brasileira, lecionando instrumentos musicais típicos do continente europeu daquele período e produzindo uma tradição artística difundida até o período de profusão da economia da borracha e a lacuna de um ambiente formal de educação para os músicos da região (Vieira, 2000). O primeiro estabelecimento desta ordem é a instituição particular Academia das Bellas Artes, datada de 1895, atual Instituto Estadual Carlos Gomes. O propósito de resgate da exuberância musical deste período representa igualmente o estopim para a inauguração do Centro de Atividades Musicais, de 1964, a Escola de Música da Universidade Federal do Pará (Farias, 2009).

Simultaneamente, ampliar a visão do conceito da música do Pará, em vez de focar exclusivamente na análise do violoncelo em instituições públicas, é crucial para abranger os fatores que influenciam diretamente a questão discutida na tese. Estes incluem as práticas artísticas que envolvem múltiplos instrumentos, os intercâmbios culturais entre cidades na área metropolitana e regiões mais afastadas, e o progressivo desenvolvimento da propagação da tradição instrumental. A preservação dessa tradição passou a estar associada à sua disseminação em ambientes públicos (Vieira, 2000), remontando à antiguidade clássica, em um período em que se acreditava na importância fundamental da educação musical para a formação humana (Grout e Palisca, 2007), até chegar à distinção contemporânea desses espaços (Lopes, 1981).

Nos registros sobre tal conceito, destaca-se que a partir de 1651, o Estado do Pará e Maranhão estabeleceram vínculos mais estreitos com Portugal, o que trouxe consigo influências dos costumes musicais da aristocracia europeia (Salles, 1995). Nessa época, eram realizadas missas solenes comparáveis às das catedrais europeias, e nos palácios ocorriam eventos sociais com música, seguindo os padrões dos salões europeus. Os teatros apresentavam companhias de teatro principalmente provenientes da Europa, Estados Unidos e Nordeste brasileiro. Enquanto isso, nas ruas, podia-se ouvir manifestações como o entrudo, Sairé, pastorinhas ou pastoris, bumbás e cordões de pássaro (Salles, 1994).

Registros desse período descrevem um indígena tocando simultaneamente a flauta e o tamboril, dançando à maneira de um menestrel medieval. Essa imagem representa vividamente a teatralidade presente na sociedade de Belém, onde interagiam nativos, indivíduos escravizados, portugueses de origem humilde, famílias burguesas que financiavam a participação de seus jovens talentosos, e artistas: poetas inspirados por óperas e operetas, e músicos formados em conservatórios europeus que encontravam oportunidades profissionais nas práticas musicais populares das ruas, conforme observado por Vieira (2000). Nas fazendas e engenhos, seguindo a tradição introduzida na colônia, surgiam grupos musicais compostos por pessoas que, vivendo em condição de escravidão, cantavam e tocavam instrumentos característicos da época medieval e renascentista, evidenciada na descrição de treze indivíduos negros como membros da primeira orquestra registrada no Pará, em 1777 (Vieira, 2000).

Houve um período de efervescência artística na cena da música sinfônica através das apresentações das orquestras da Sociedade Phil'Eutherpe, em 1860; da Sociedade Club Philarmonico, em 1873; e dos Clubs Verdi, Mozart e Eutherpe, além da banda Sociedade Lyra Paraense Santa Cecília, em 1874. Segundo Salles (1995), membros dessas orquestras e bandas ofereciam aulas particulares, incluindo músicos estrangeiros e paraenses que haviam retornado recentemente da

Europa, além daqueles formados localmente e europeus que se estabeleceram na região devido à chegada de novos contingentes de músicos das tropas militares enviadas à Amazônia durante a Revolução Francesa, bem como de reforços alemães e ingleses durante a Revolta da Cabanagem.

Os personagens mencionados encontravam espaços para expressão artística nos teatros de estilo *art nouveau* da *belle époque* de Belém, no final do século XIX e início do século XX (Steinhauser, 1997), bem como nas praças da cidade, adornadas por coretos onde as bandas de música começaram a se destacar, surgindo das propriedades rurais e milícias tanto do interior quanto do centro urbano. Portanto, o conceito evidencia as causas do envolvimento de diversos setores da sociedade no ensino artístico, o que culminou na inauguração do Conservatório Dramático Paraense e, posteriormente, na Academia de Bellas Artes (Salles, 1995), com cursos de história antiga, literatura dramática, arte pictórica, expressões artísticas, mímica e música, sendo este um breve contexto da fundamentação teórica inicial da tese.

A categoria identidade curricular de instituições musicais públicas é um conceito trabalhado por Guimarães (2017) no livro *A Identidade Curricular na Formação de Professores*. Principais obras são o livro *Origens da Educação Pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*, de Lopes (1981), o livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, de Silva (2016) e o artigo *Matérias e Localidades: identidade e educação*, de Queiroz (2018), considerando-se um conceito oriundo dos estudos pedagógicos.

Guimarães (2017), em *A Identidade Curricular na Formação de Professores* enfatiza a necessidade de os professores refletirem sobre suas próprias identidades, valores e experiências, e como esses aspectos influenciam suas práticas de ensino e a maneira como interpretam e implementam o currículo, evidenciando que a identidade curricular não é estática, mas sim um processo em constante desenvolvimento, moldado por interações complexas e no qual os professores desempenham um papel fundamental na construção dessa identidade por meio de suas escolhas pedagógicas e reflexões sobre o currículo.

A obra *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, de Silva (2016), explora teorias do currículo, questionando a ideia de que este seja neutro e objetivo. O autor destaca como este documento reflete relações de poder, influências culturais e políticas sociais, examina como identidades sociais, como gênero, raça e classe, são moldadas pelo currículo, incentivando uma reflexão crítica sobre como os conhecimentos são selecionados, organizados e transmitidos nas escolas e apresentando uma visão crítica do currículo em um evidente convite para que os leitores questionem as ideias preconcebidas sobre o ensino e a aprendizagem.

De acordo com Queiroz (2018), a seleção de livros, peças e estudos exigidos revela muito sobre o estudante, o artista e a pessoa que está sendo moldada nos currículos dessas instituições, criando-se tensões na essência do processo educativo, que tem o poder de determinar quais identidades culturais serão privilegiadas na transmissão dos conhecimentos artísticos. Atualmente, grande parte das discussões sobre o currículo no ensino da música se concentra nos cursos superiores, como abordado por Pereira (2020). Este autor oferece uma reflexão crítica sobre os currículos desses cursos no Brasil, destacando a tendência de aceitação e internalização das estruturas existentes, esta última resultando em uma espécie de doutrina predominante no ensino musical, impulsionada por correntes conservadoras que se refletem nos documentos curriculares como um padrão a ser seguido.

Nesse contexto, alinhado com os princípios de um movimento decolonial e de um projeto transmoderno, o texto de Pereira (2020) busca inicialmente desconstruir essa mentalidade arraigada para, então, promover a valorização de conhecimentos habitualmente marginalizados e a redistribuição de saberes considerados legítimos. O objetivo não é abolir os conservatórios ou desvalorizar a música erudita, mas sim criar espaço não apenas para diversas expressões sonoras, mas também para novas abordagens e configurações dessas práticas. O foco principal é romper com a hegemonia da visão conservadora na educação musical, abrindo caminho para uma variedade de práticas e perspectivas, integrando conhecimentos frequentemente negligenciados (Pereira, 2020).

A análise de dados de docentes que trabalharam em instituições públicas de Belém entre 1930 e 1996 revelou que a formação artística desses professores de música foi predominantemente adquirida por meio do ensino formal, mediado por professores diplomados em conservatórios (Vieira, 2004). Carrasqueira (2018) destaca que em contextos formais, especialmente em conservatórios e universidades, é comum o uso de métodos e estudos transmitidos entre gerações de músicos, muitos dos quais têm origem francesa, italiana ou alemã e foram editados entre os séculos XIX e XX. Em relação aos instrumentos de cordas friccionadas, tais estudos visam o aprimoramento de técnicas como domínio do arco, flexibilidade do pulso, execução de cordas duplas, articulação, substituição de dedos, independência dos dedos, golpes de arco, diferentes formas de articulação, posições da mão esquerda e mudanças de posição (Carrasqueira, 2018, p. 212).

Segundo Ribeiro (2003, p. 2), métodos são "publicações que dividem lições e exercícios breves para aprender técnicas básicas". A origem do termo remonta à França do século XIX, onde era utilizado para designar materiais didáticos introdutórios para aprender habilidades como a leitura musical (Chartier, 2007). Já os estudos são composições estruturadas para resolver problemas técnicos específicos, utilizados para absorver a técnica fundamental (Ribeiro, 2003). A autora afirma

que os métodos focam na execução correta das lições, enquanto o repertório e os estudos estão mais ligados à qualidade da performance e à interação entre ambos.

O contexto descrito, onde o modelo conservatorial foi aplicado às instituições musicais de Belém, destaca a necessidade de questionar os efeitos da idealização de uma identidade curricular rígida para o contingente estudantil. De acordo com Mateiro e Ilari (2012), autoras que sistematizam conceitos e práticas de métodos notáveis, estes são às vezes encarados como fórmulas inflexíveis e desconectadas da musicalidade, quando podem ser compreendidos enquanto tratados musicais destinados ao avanço técnico e à aplicação da filosofia musical de seus autores.

Considera-se a pedagogia do violoncelo como um conceito em desenvolvimento, já que a compreensão da análise do ensino do instrumento é frequentemente ignorada como uma modalidade de educação humana. O conceito é usado nesse contexto conforme descrito na dissertação *Aspectos da Prática do Violoncelo na Perspectiva de Instrumentistas-Educadores*, escrita por Maciente (2008). Além desse referencial, a base do termo é respaldada nas dissertações *Métodos na Introdução de Crianças ao Violoncelo: leituras e usos – um estudo na região Sul do Brasil*, de Reys (2011), *Análise e Classificação de Estudos Seleccionados para Violoncelo*, de Ribeiro (2003) e *O Ensino-aprendizagem de Violoncelo em Instituições Musicais Públicas de Belém do Pará*, de Alcantara (2023). Para a aplicação do termo pedagogia, embasa-se na definição de Libâneo (2010).

A carência de pesquisadores dedicados à produção acadêmica e à pós-graduação sobre a pedagogia do violoncelo no Brasil contrasta com o cenário de publicações feitas em outros países. A escolha política pela utilização deste conceito tem como objetivo fortalecer a pesquisa em ensino-aprendizagem do violoncelo no Brasil, apresentando um panorama do desenvolvimento das pesquisas e focos da pós-graduação em pedagogia do violoncelo no país.

O conceito de educação-aprendizagem, um dos fundamentos deste estudo, é abordado de acordo com a perspectiva do estudo "Instrução-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais", de Kubo e Botomé (2001). Outras fontes importantes incluem os livros *História, Educação e Transformação: tendências e visões para a educação pública no Brasil*, de Lombardi e Saviani (2022), *Educação como Prática de Liberdade e Pedagogia do Oprimido*, de Freire (1967; 1968), e a trilogia de Hooks (1994; 2003; 2010) composta por "*Ensinar a Transgredir*", "*Ensinar a Comunidade*" e "*Ensinar o Pensamento Crítico*".

METODOLOGIA

Para atingir as metas e simplificar o gerenciamento da pesquisa, definiu-se um cronograma que inclui ações inerentes à proposta. A seguir, é apresentada uma descrição geral das características dos procedimentos metodológicos e a descrição de cada etapa e seus respectivos estados de conclusão. A realização deste projeto de tese requer o comparecimento presencial em componentes obrigatórios e optativos do plano de estudos ao longo de quatro semestres, perfazendo as unidades curriculares, já concluídas à altura da publicação deste trabalho; e a elaboração de uma tese de natureza científica. Propõe-se abordagem mista, justificada pela possibilidade de empregar métodos e técnicas qualitativas e quantitativas, proporcionando uma compreensão mais abrangente (Creswell, 2012).

Trata-se de estudo transversal, de objetivos exploratórios e descritivos. Dentre os procedimentos técnicos, seleciona-se as pesquisas bibliográfica, documental e o levantamento em entrevistas semiestruturadas. Quanto à apresentação do estado da arte por intermédio de pesquisa bibliográfica, trata-se de um estágio em andamento a abranger os três primeiros semestres de doutorado em pesquisa bibliográfica de livros ou artigos revisados por pares. Por fim, em relação aos procedimentos técnicos, haverá pesquisa bibliográfica, documental e levantamentos em entrevistas semiestruturadas aplicados em seguida ao estado da arte em três seções secundárias relacionadas aos objetivos: quanto ao contexto histórico-cultural do violoncelo em Belém do Pará (Gomes, 2000; Vieira, 2000; Maneschy, 2016; Barros e Gomes, 2004; Barros e Adade, 2012; Barros e Vieira, 2015); identidade curricular de instituições musicais públicas (Arroyo, 2002; Silva, 1999; Guimarães, 2017; Lombardi e Saviani, 2022) e pedagogia do violoncelo na atualidade (Kubo e Botomé, 2001; Ribeiro, 2003; Maciente, 2008; Libâneo, 2010; Alcantara, 2023).

Produtos artísticos e científicos desta pesquisa estão sendo compartilhados desde o primeiro semestre do doutorado, após observação da oferta de revistas e eventos acadêmicos seguido de apresentações e publicações em tempo hábil para o aproveitamento das revisões, evitando o comprometimento do período final. A princípio, as submissões científicas são destinadas aos Congressos e Encontros da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), justificando-se que tal seleção “se deve ao fato desses âmbitos acadêmicos possuírem periódicos científicos de alta pontuação (Qualis A1), além de realizarem congressos de âmbito nacional e internacional” (Lima, 2023).

Em decorrência dos procedimentos técnicos selecionados, os quais requerem a participação de seres humanos, a autorização do projeto de tese ao Comitê de Ética correspondente por intermédio da Plataforma Brasil tornou-se imprescindível e está em andamento desde o segundo semestre do

curso de doutoramento. Entre o segundo e o quarto períodos ocorre a pesquisa documental, cujas técnicas de coleta de dados serão aplicadas em contato direto com os regulamentos, planos e relatórios disponíveis publicamente ou cedidos à investigação por parte das duas instituições musicais públicas de Belém. Ambas as escolas atestaram a respectiva colaboração em Termo de Consentimento da Instituição de Ensino, emitida e assinada como forma de incentivo à proposta e apresentada entre os documentos necessários ao encaminhamento do projeto às instâncias éticas.

Na próxima etapa, adequada a esta posição por motivos de encadeamento com a tarefa seguinte, decorrerá a validação do roteiro das entrevistas semiestruturadas junto ao painel de especialistas em educação, artes, música, psicologia ou inclusão, membros do grupo de pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA), certificado pela Universidade Federal do Pará. Enquanto medida adicional para eventuais contingências na coleta de dados, um teste piloto adaptado simulará a aplicação do roteiro de perguntas, permitindo avaliar a aplicação das questões aos objetivos da tese, além da seleção de participantes das arguições dentre o quantitativo de estudantes, professores, gestores e egressos oriundos dos níveis de iniciação, preparatório, técnico, bacharelado e especialização técnica de ambas as instituições.

Define-se a opção por entrevista semiestruturada aplicada de maneira individual no ambiente institucional, caracterizando pesquisa de campo investigativa do ensino-aprendizagem em seu local de manifestação. Haverá perguntas abertas, pelo potencial de obtenção de respostas de faixas etárias, níveis de escolaridade e habilidades de comunicação diferentes; e questões fechadas voltadas à estatística, mantendo-se o roteiro de perguntas para a precaução em atender aos objetivos da pesquisa, conforme orientações científicas para roteiro de entrevista (Farias; Arruda, 2015).

Ato contínuo, a oitava tarefa será a análise e redação dos resultados da tese, a ocorrer em dois semestres anteriores ao último período doutoral. A estratégia de tratamento será dividida entre as análises de conteúdo e discurso, selecionadas pela adequação ao tempo e aprofundamento de uma pesquisa de doutorado. Conjuntamente, haverá a seleção dos resultados, transformando-se os dados brutos em selecionados.

RESULTADOS ESPERADOS

Este estudo de doutorado em andamento aborda as interseções, identidades e perspectivas como dimensões do passado, presente e futuro para buscar solucionar a lacuna científica demonstrada de maneira abrangente. À medida que formação musical dos professores da capital paraense é predominantemente conclusa nestes espaços, o chamado modelo conservatorial e sua organização

programática caracterizada pela divisão entre teoria e prática musical com vistas ao alcance do virtuosismo tornam-se tendência do ensino-aprendizagem local (Vieira, 2004) e conduzem às críticas relacionadas ao caráter possivelmente excludente e defasado de seus requisitos. Sendo a universalidade, gratuidade e laicidade os princípios da instituição pública (Lopes, 1981), um contraste teórico-prático é deflagrado no campo de pesquisa e estende-se ao instrumento musical evidenciado.

Diante de tal problemática, a pesquisadora está focada na fundamentação teórica do contexto histórico das instituições, nos ideais de formação artística e humanística do estudante no ambiente formal de ensino e nos aspectos da pesquisa em ensino-aprendizagem de violoncelo no Brasil. A tese de doutorado, ao ser finalizada, apresentará uma análise dos resultados puramente teóricos e aplicados, com enunciados gerais e sua relevância para a educação musical como estratégia de proposição de aperfeiçoamento prático no fenômeno analisado.

Os resultados esperados constarão em três seções principais, cada uma respondendo a um objetivo específico e utilizando referências do estado da arte correspondente: 1) Identificação de interseções de ordem histórico-cultural na implementação do ensino-aprendizagem de violoncelo em Belém do Pará; 2) Descrição da identidade curricular aplicada em cada nível de ensino em instituições musicais públicas de Belém do Pará e a relevância do conteúdo programático exigido para o ensino-aprendizagem de violoncelo e 3) Análise do ensino-aprendizagem de violoncelo em instituições públicas de Belém do Pará atualmente, propondo perspectivas relevantes para a educação musical.

A construção do projeto de tese apresentado implicou na formulação de hipóteses cujas comprovações resumem os resultados esperados. Considerando o objetivo principal de investigação do contexto histórico-cultural, o currículo e os contributos para a educação musical a partir do ensino-aprendizagem de violoncelo em instituições públicas de Belém do Pará, o primeiro resultado esperado oriundo da investigação diz respeito à hipótese de que o processo de ensino-aprendizagem de violoncelo na cidade de Belém do Pará apresenta particularidades históricas e culturais aptas a ampliar a compreensão de identidades envolvidas em tais ligações e oferecer perspectivas para a educação artística.

As instituições públicas ultrapassam os domínios de governos e partidos desde a perenidade de suas origens compartilhadas (Lopes, 1981). Tendo em vista o primeiro objetivo específico de identificação de interseções de ordem histórico-cultural na implementação do ensino-aprendizagem de violoncelo em Belém do Pará, há a hipótese de que o contexto de instalação do objeto deste projeto pode ser identificado conjuntamente a partir da verificação das origens dos agentes, tendências, estéticas e escolas registradas nas fontes bibliográficas e documentais.

Tencionando responder ao segundo objetivo específico, referente à descrição da identidade curricular aplicada em cada nível de ensino em instituições musicais públicas de Belém do Pará e a relevância do conteúdo programático exigido para o ensino-aprendizagem de violoncelo, decorre a hipótese de que as seleções de conteúdo curricular das instituições musicais públicas revelam a identidade curricular da comunidade na qual estão inseridas, sendo relevantes e diretamente influentes sobre o projeto de estudante, artista e ser humano em formação.

Por fim, o terceiro objetivo específico a ser testado, acerca da análise do ensino-aprendizagem de violoncelo em instituições públicas de Belém do Pará atualmente, propondo perspectivas relevantes para a educação musical, será verificado em face à hipótese de que o modelo atual de ensino-aprendizagem de violoncelo em instituições musicais públicas da localidade mencionada oferece perspectivas positivas e negativas a serem estendidas em forma de contributos ao processo de ensino-aprendizagem do violoncelo.

Espera-se que a finalização da tese amplie o conhecimento na área, contrapondo estigmas sobre instituições públicas, oferecendo um referencial para a construção curricular e promovendo a democratização do aprendizado do violoncelo. Assim, este estudo poderá estimular ações de órgãos, entidades e indivíduos interessados em promover editais de incentivo, patrocínios e projetos, além de orientar currículos institucionais e fornecer literatura qualificada para professores, pesquisadores e artistas. Novas perspectivas pedagógicas para o ensino do violoncelo podem ser propostas, desafiando os estigmas associados às instituições envolvidas e estimulando investimentos governamentais na democratização do aprendizado deste instrumento, que, de outra forma, permaneceria fora do alcance de grande parte da população.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, Rafaela. O ensino-aprendizagem de violoncelo em instituições musicais públicas de Belém do Pará. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará, Brasil), 2023.
- BARROS, Liliam; ADADE, Ana Maria. Memórias do Instituto Estadual Carlos Gomes: 1895 – 1986. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 2012.
- BARROS, Liliam; GOMES, L. Memória e História: 40 anos da Escola de Música da UFPA. Belém: EDUFPA, 2004.
- BARROS, Liliam; VIEIRA, Lia (Orgs.). Instituto Estadual Carlos Gomes: 120 anos de história. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 2015.
- BIELSCHOWSKY, Pedro. O silêncio na música: uma investigação formal e de performance em obras para violoncelo e piano dos períodos Clássico e Romântico. (Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil), 2019.

- Bock, V.; Brietzke, M. M.; Suetholz, R. J.; Oliveira, M. A. W.; Presgrave, F. S. Estratégias de aprendizagem e preparação da performance musical: entre a rotina e a vivência de processos criativos. *Revista da Tulha*, v. 5, n. 2, p. 241-258, 2019.
- CARRASQUEIRA, A. Considerações sobre o ensino da música no Brasil. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 207-221, 2018.
- CHARTIER, A. *L'école et la lecture obligatoire: histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris: Retz, 2007.
- CRESWELL, J. W. *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4. ed., v. 3. Boston, MA: Pearson Education, Inc., 2012.
- DUARTE, Fernando. Patrimônio musical bibliográfico na Seção de Obras Raras da Biblioteca Fran Paxeco do Grêmio Literário e Recreativo Português em Belém do Pará: um estudo acerca de memórias e identidades em uma coleção especial. *Orfeu*, v. 5, n. 3, 2020.
- FARIAS, U. Memorial do Programa Cordas da Amazônia e sua Contribuição Sociocultural. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) — Universidade Federal do Pará, 2009.
- FARIAS FILHO, M.; ARRUDA FILHO, E. *Planejamento da Pesquisa Científica*. v. 2. São Paulo: Atlas, 2015.
- FERRARI, Gaudenzio. *O Concerto dos Anjos [Afresco]*. Chiesa di Santa Maria delle Grazie, Saronno, Itália, 1535.
- GOMBRICH, E. *A História da Arte*. v. 16. Barueri: LTC, 2000.
- GOMES, Carlos. *Contributos para o Estudo do Ensino Especializado de Música em Portugal*. (Memória final, Instituto Piaget, Almada, Portugal), 2000.
- GROUT, Donald; PALISCA, Claude. *História da Música Ocidental*. v. 7. Lisboa: Gradiva, 2007.
- GUIMARÃES, Yara. *Identidade e Currículo: A Identidade Curricular na Formação de Professores*. Chisinau: Novas Edições Acadêmicas, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?* 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIMA, Erickson et al. Estado da Arte: a produção científica brasileira nos primeiros 20 anos do séc. XXI no campo da regência. *Orfeu*, v. 8, n. 2, p. e0208-e0208.
- LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval. *História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2022.
- LOPES, Elaine. *Origens da Educação Pública: a instrução na Revolução burguesa do século XVIII*. São Paulo: Edições Loyola, 1981.
- MACIENTE, Meryelle. *Aspectos da prática do violoncelo na visão de instrumentistas-educadores*. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade de São Paulo, 2008.
- MANESCHY, Orlando. *Percursos de Lisboa a Belém do Pará - Brasil: imagem e imaginário para a compreensão da Amazônia: [algures ou o primeiro beijo]*. (Tese de Pós-doutoramento, Universidade de Lisboa, Portugal), 2016.

MARKEVITCH, D. Cello Story. Los Angeles: Alfred Music, 1984.

MATEIRO, T; ILARI, B (Org.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: Intersaberes, 2012.

OLIVEIRA, Ana. O sucesso na performance do violoncelista em provas de orquestra - a antecipação da introdução dos excertos orquestrais para violoncelo no ensino secundário. (Tese de Doutorado, Instituto Politécnico do Porto, Portugal), 2022.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. OPUS, v. 26, n. 3, p. 1-25, 2020.

PRIETO, Carlos. The Adventures of a Cello: Revised Edition, with a New Epilogue. Texas: University of Texas Press, 2011.

QUEIROZ, João Paulo. Matérias e localidades: identidade e educação. Revista Matéria-Prima, v. 6, n. 3, p. 12-15, 2018.

REYS, M. Métodos na Iniciação de Crianças ao Violoncelo: leituras e usos - um estudo na região sul do Brasil. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

RIBEIRO, Pedro. O concerto para violoncelo e orquestra de Joseph Haydn, op. 101: a criação de duas cadências a partir do estudo e contextualização de seis edições. (Tese de Doutorado, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal), 2022.

RIBEIRO, S. Análise e classificação de estudos selecionados para violoncelo. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

Ricci, M. M. D. O.; Mafra, A. R. Do Folclorismo à História da Cultura na Amazônia: o percurso construído por Vicente Salles. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 12, p. 221-240, 2017.

SALLES, Vicente. Épocas do teatro no Grão-Pará, ou apresentação do teatro de época. Editora Universitária UFPA, 1994.

SALLES, Vicente. Memória histórica do Instituto Carlos Gomes. Brasília: Micro-edição do autor, 1995.

SILVA, T. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Joel. Memória Muscular: um estudo interdisciplinar sobre a performance no violoncelo. (Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Brasil), 2020.

STEINHAUSER, Monika. Architecture parlante: les théâtres français et allemands comme institutions et monuments publics, 1760 - 1840. In: Kocka, J. (org.). Les bourgeoisies européennes au XIXe. siècle. Paris: Belui, 1997. Cap. 13, p. 363-403.

TEIXEIRA, William. Violoncelo: um compêndio brasileiro. Campo Grande: Editora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2021.

VIEIRA, L. A Construção do Professor de Música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará. 2000. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, 2000.

VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. Pro-posições, v. 15, n. 2, p. 141-150, 2004.

VINAGRE, Diana. O Violoncelo na Música Sacra Portuguesa entre 1750 e 1834. (Tese de Doutorado, Universidade Nova de Lisboa, Portugal), 2021.

A guitarrada dentro do ensino coletivo de violão na Educação Básica

Rafael Guerreiro Giese
Prof-Artes/UFPA
guerreiro6cordas@gmail.com

Resumo: A pesquisa propõe utilizar a guitarrada como ferramenta pedagógica para o ensino inicial do violão, com o objetivo de fortalecer a identidade cultural dos alunos e promover a aprendizagem musical de forma significativa. O estudo busca responder às questões sobre como a guitarrada pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa do violão; quais as relações entre o repertório, o aluno e seu contexto sociocultural e qual o potencial da guitarrada para estimular o interesse dos estudantes pelo instrumento. A metodologia da pesquisa envolve a criação de arranjos didáticos de guitarradas adaptados para violão, com o objetivo de facilitar a aprendizagem de alunos iniciantes. O estudo se baseia em autores como Bezerra (2013), Cruvinel (2005), Sá (2016) e Tourinho (2001), que contribuíram com suas pesquisas sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais. A escolha da música *Viajando* de Mestre Vieira se justifica por sua estrutura simples, ritmos característicos da guitarrada e adequação ao nível dos alunos iniciantes.

Palavras-chave: Ensino coletivo, Guitarrada, Arranjo didático, Violão.

INTRODUÇÃO

Margeada por rios e de frente para a imponente Baía do Guajará, Belém é uma cidade de portos, praças e feiras. Esses espaços, marcados pelo "vai e vem" de pessoas e mercadorias, são embalados pela música que é emitida incessantemente de autôfalantes instalados nos postes da iluminação pública. Foi nesse contexto que, ainda criança, tive meus primeiros contatos com a sonoridade da guitarrada. Anos mais tarde, como estudante de música, percebi que essa manifestação musical paraense estava ausente do meu universo acadêmico. Um paradoxo, pois a guitarrada era comum nos repertórios das bandas com as quais tocava. O projeto *A guitarrada dentro do ensino coletivo de violão na Educação Básica* busca utilizar esse ritmo paraense como ferramenta de ensino, estimulando o sentimento de pertencimento à cultura amazônica nos alunos. As aulas, com foco na prática, oferecerão um repertório adequado para a iniciação ao violão.

A presente pesquisa investiga a potencialidade da guitarrada como recurso pedagógico para o ensino inicial do violão. Além de facilitar a aprendizagem dos fundamentos instrumentais, o projeto visa fortalecer a identidade cultural dos alunos, promovendo um maior vínculo com a música e a cultura amazônica. Para alcançar esses objetivos, serão desenvolvidas aulas práticas com um

repertório especialmente selecionado para atender às necessidades dos iniciantes, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades básicas do violão.

Nesta pesquisa serão levantadas as seguintes questões: como a guitarrada pode promover uma aprendizagem significativa do violão? Quais as relações entre o repertório, o aluno e seu contexto sociocultural? E qual o potencial da guitarrada para estimular o interesse dos estudantes pelo instrumento?

As expectativas em relação aos resultados desta pesquisa residem nos efeitos que o ensino coletivo de violão por meio da guitarrada poderá ter dentro do desenvolvimento musical e sócio afetivo do aluno.

A guitarrada, como gênero musical (Lobato, 2001), é uma rica fusão de ritmos latinos amazônicos (zouk, cumbia, lambada, bolero), elementos da cultura tradicional paraense (carimbó, lundu) e influências do rock da jovem guarda (brega). Essa diversidade sonora faz da guitarrada parte integrante da paisagem sonora de Belém, embora muitas vezes seja subestimada e não reconhecida como elemento fundamental da identidade cultural local.

Durante uma atividade com alunos do 9º ano da E.E.E.F. Nuremberg Borja de Brito Filho, localizada em Belém do Pará, tive a oportunidade de aprofundar minha visão sobre a percepção dos jovens em relação à música paraense. Ao realizar uma enquete sobre seus gostos musicais, constatei que 60% dos estudantes se identificavam mais com gêneros como sertanejo, funk e gospel. Embora 40% tenham citado a canção "No meio do pitiú" de Dona Onete, a maioria demonstrou um desconhecimento sobre a riqueza e a diversidade da música paraense, associando a obra a ritmos de outros estados.

A indústria musical, com seus grandes investimentos, acaba por ofuscar a produção musical local, dificultando o reconhecimento de mestres e mestras da cultura popular. Em contrapartida, a figura do arte-educador deve agir no fomento de uma consciência sobre a cultura musical local, viabilizando um melhor acesso à produção regional. Nesse sentido, o ensino de violão usando as guitarradas propõe conduzir o aluno a uma consciência musical onde este reconheça e execute as músicas de sua região. Num aspecto mais amplo, essa pesquisa, dentro do ensino coletivo, propõe reforçar a democratização da educação musical na rede pública, sistematizando uma prática que possa ser usada e/ou ressignificada por outros educadores.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao realizar uma revisão bibliográfica sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais com foco na prática pedagógica do violão, identifiquei importantes contribuições para a minha pesquisa.

Autores como Bezerra (2013), Cruvinel (2005), Sá (2016) e Tourinho (2001) foram fundamentais para a construção do referencial teórico deste estudo.

Bezerra (2013), com seus estudos de violão inspirados na música de tradição oral da Amazônia, serve como modelo para elaboração do E-book com os arranjos didáticos que será o produto final proposto por esta pesquisa. Bezerra, a partir de sua escrita e composição musical, me levou a reflexões acerca de metodologias que auxiliem na confecção da escrita dos arranjos didáticos das guitarradas.

Cruvinel (2005), Sá (2016) e Tourinho (2001) são referências importantes no que diz respeito à prática, história e conceituação do ensino coletivo no Brasil. Suas experiências dentro do ensino de violão embasam minha prática no que tange à didática e aos métodos usados em sala de aula.

O ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM) tem se mostrado uma abordagem pedagógica eficaz e enriquecedora. Cruvinel (2005) destaca que essa metodologia proporciona uma série de benefícios cognitivos e sociais, além de estimular o aprendizado musical de forma mais lúdica e prazerosa. Ao tocar em grupo, os alunos desenvolvem habilidades como cooperação, comunicação e trabalho em equipe, além de perceberem que suas dificuldades são comuns a outros, o que motiva a superação.

Mergulhar no universo da guitarrada é como explorar um rico mosaico musical. A partir da década de 70, mestres como Vieira, Aldo Sena e Manoel Cordeiro moldaram esse gênero, combinando elementos da lambada, do carimbó e de outras influências para criar um som único e vibrante que se tornou um marco da cultura paraense.

Caraveo (2023), em sua tese, cria o termo “Guitarrar Local”, usado para falar de tudo que se relaciona com “as múltiplas relações de engajamento em um evento musical” (p. 37). Adota-se o termo criado por Caraveo como verbo de ação dessa pesquisa, pois expande as relações que o gênero musical possui, explorando as possibilidades de adaptação dos arranjos de guitarrada para o violão.

A guitarrada é uma manifestação pertencente ao acervo de bens culturais de natureza imaterial do Estado do Pará, reconhecido pela Lei estadual de nº 7.499, de 10/03/2011, pela Lei do município de Belém nº 9095, de 23/04/2015 e pelo Decreto nº 0762/2019-GMPB, 25/10/2019, do município de Barcarena. Este último ato legislativo instituiu o dia 29 de outubro como o "Dia Municipal da Guitarrada", data de nascimento de Joaquim de Lima Vieira, o Mestre Vieira, a quem se atribui o título de "Rei da Guitarrada". Dada a relevância deste gênero, não raras vezes, faz-se presente na formação do músico popular da região.

A proximidade geográfica que o estado do Pará possui com as Guianas e ilhas do Caribe, e a consequente distância das primeiras radiodifusoras nacionais em São Paulo, Rio de Janeiro e Recife,

possibilitou ao Estado permanecer sintonizado por muitos anos, preferencialmente, nas ondas de rádio oriundas de outros países. Esse fato acabou por impactar na produção musical que viria a se consolidar na década de 70 em diante:

Ainda hoje pode se encontrar traços da presença rítmica caribenha na produção musical paraense (como veremos mais adiante nas guitarradas). A audição das estações caribenhas estimulou o contato de Belém com vários ritmos nascidos em regiões fronteiriças à amazônia. O merengue conseguiu grande penetração na cultura local, não somente através do rádio, mas também pelas levas de discos que chegavam aqui... (Lobato, 2001, p. 21).

Somado a esses fatos históricos, temos na capital paraense uma grande região portuária, onde se propiciaram diversas relações comerciais, legais ou não. Este fato contribuiu para a chegada de discos que seriam consumidos pela sociedade nos mais diversos espaços, como bares e aparelhagens, como relata Mesquita a partir de dados retirados de entrevistas:

Os relatos surgidos nas entrevistas ajudaram na percepção sobre a forma e a dinâmica da “comunidade” sobre a qual se debruçou. No decorrer das entrevistas, sempre se esteve atento à história de vida dos informantes, percebendo com isso que os indivíduos ouvidos faziam parte de uma rede de trocas culturais complexas, de forma que suas atividades sociais se ligavam, direta ou indiretamente, em torno da apreciação, difusão e conservação de certa “musicalidade caribenha”, em Belém. Esta rede de trocas culturais é constituída pelas aparelhagens, pela rota de contrabando, pelas atividades portuárias, pelo circuito de festas realizadas nas sedes e nas gafieiras da capital paraense (Mesquita, 2009, p. 21).

Essa acessibilidade a culturas estrangeiras acabou por moldar muitas das práticas musicais da época, e a guitarrada é fruto de uma hibridização de estilos, criando um gênero que contém variados ritmos em seu bojo musical. Traçando um paralelo com o choro e suas mazurcas, polcas, lundus e maxixes, a guitarrada, enquanto gênero, possui o carimbó, a cumbia, lambada e o brega dentro de seu rico universo rítmico.

A ideia de trabalhar com a guitarrada em grupo de violões parte do intuito de valorizar, dentro do ensino do instrumento, os ritmos advindos da cultura popular, que muitas vezes não são abordados. A meta aqui é desenvolver uma forma de incluir o gênero dentro do ensino coletivo do violão, possibilitando a prática de técnicas básicas do instrumento.

Inspirado no verbo usado por Caraveo, me arrisco a “guitarrar” no ensino de violão, buscando uma expressão no coletivo e acreditando em toda sinergia decorrente da prática de aprender/ensinar em grupo.

METODOLOGIA

As aulas coletivas de violão serão ministradas em formato de oficinas, ocorrendo no contraturno escolar. A meta é formar duas turmas com até 8 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da E.E.E.F. Nuremberg Borja de Brito Filho, no bairro da Terra Firme, Estado do Pará, Brasil.

A rotina das oficinas será baseada em dinâmicas em grupo que facilitarão o contato com o instrumento, trabalhando a postura correta e o reconhecimento das partes do violão. O repertório será trabalhado por meio de arranjos didáticos especialmente adaptados para violão, dividindo a turma em "naipes" ou "vozes". O objetivo desses arranjos não é criar arranjos complexos, mas sim facilitar a inclusão da guitarrada no ensino coletivo do violão, possibilitando a prática de técnicas básicas do instrumento. A seguir, descreverei os princípios musicais desses arranjos, utilizando como exemplo uma das músicas que serão trabalhadas.

A escolha da música foi pautada em critérios que garantissem a coesão com os objetivos didáticos do arranjo. Busquei uma obra com nível de dificuldade adequado para alunos iniciantes, que permitisse, simultaneamente, a aquisição de práticas instrumentais básicas e a familiarização com os ritmos fundamentais da guitarrada. A música *Viajando* (partitura disponível no anexo 1), composta por Mestre Vieira e presente no álbum *Mestres da Guitarrada* (2004), atendeu a esses requisitos, sendo uma excelente opção para introduzir os alunos ao universo da guitarrada.

Viajando (Anexo 1) é um tema em dó maior com 3 partes tocadas sobre a mesma progressão harmônica e usa dois ritmos bases da guitarrada, o carimbó e a lambada, sendo isso fator de decisão na escolha da música, visto que possibilita a demonstração dos ritmos originários da guitarrada, além de apresentar nível técnico ideal para os objetivos do arranjo.

A criação do arranjo inicialmente esbarra na escolha de métodos e técnicas que não descaracterizem radicalmente a identidade da música, sendo possível sua execução usando apenas um tipo de instrumento, no caso, o violão.

É necessário observar que além da guitarra, a música é executada por instrumentos elétricos (baixo e teclado) e pela presença marcante da percussão, bateria e banjo. Optei, em virtude disto, por diluir, nas partes do arranjo, as células rítmicas executadas pelos instrumentos do fonograma original, a fim de manter as características do gênero.

A construção do arranjo didático e sua aplicação dentro do ensino coletivo.

A seguir, apresentarei uma análise detalhada das concepções técnicas e aplicações didáticas do arranjo. No entanto, antes de adentrarmos nas especificidades da construção do arranjo, é fundamental destacar que este foi concebido para atender às necessidades de alunos iniciantes no violão. Considerando que a maioria dos participantes da oficina não possui familiaridade com a leitura musical, a partitura terá um papel secundário, servindo como referência para o professor na criação de atividades práticas e lúdicas que facilitem a aprendizagem das técnicas e do repertório proposto.

O primeiro violão é responsável pela melodia, a linha melódica do tema foi construída em cima do arpejo de dó maior e sol com sétima onde são feitas algumas inversões e variações rítmicas. Visando facilitar o arranjo, a melodia foi transposta em uma oitava abaixo do original, isso possibilitou o uso de notas na primeira posição e cordas soltas, além de conferir um dedilhado mais natural na mão direita (a, m, i, p, i, m, a). O violão 1 (figura 1) pode ser executado pelos alunos que possuem mais intimidade com o instrumento ou ser tocado pelo professor.

Figura 1 – Violão 1



O violão 2 (figura 2) é responsável por executar os acordes da música (C e G7) que aqui foram construídos usando somente as cordas primas, favorecendo as cordas soltas e o uso somente do dedo 1 da mão esquerda para a construção dos acordes. Esse violão é claramente destinado àqueles alunos que estão iniciando no instrumento, possibilitando uma passagem simples entre os acordes. O desafio maior do aluno que irá executar essa parte está na mão direita, podendo ser tocada em plaque ou somente com o toque descendente do polegar nas cordas primas. Essa célula rítmica, retirada da bateria, é originária de um padrão básico da lambada onde o chimbal meio aberto acentua o contratempo.

Figura 2 – Violão 2



O terceiro violão (figura 3) também é destinado aos iniciantes e possibilita o conhecimento das notas naturais nos bordões, executados pelos dedos 1 e 2. Essa voz foi transcrita a partir da linha de contrabaixo, que apesar de fazer uma célula rítmica simples composta somente por semínimas, confere o balanço característico da guitarrada dentro do arranjo. A condução do baixo é típica da lambada e somada a figura tocada pelo bumbo são responsáveis por dar o "chão" e favorecer a dança dentro do gênero.

Figura 3 – Violão 3



O quarto violão (figura 4) é responsável por somar harmonicamente e ritmicamente no arranjo. Inicialmente, o arranjo contava apenas com 3 violões, porém senti a necessidade de um elemento característico da guitarrada, a base rítmico-harmônica feita pelo instrumento que dá nome ao gênero. Então acrescentei o quarto violão, que foi escrito com base na célula rítmica extraída do acompanhamento de guitarra do fonograma original, tal célula é típica do carimbó elétrico tocado por Pinduca na década de 70.

Na gravação original, a guitarra é tocada com palheta, então optei por transpor isso de forma a priorizar o dedilhado usando ação conjunta entre os dedos da mão direita.

Figura 4 – Violão 4



Com a estrutura básica do arranjo finalizada, é válido salientar que mudanças podem ocorrer levando em consideração a realidade do grupo onde a música será trabalhada. Em função disso, não foram incluídos elementos que dessem a impressão de um arranjo "fechado". Cada parte do arranjo é passível de ajustes na forma de tocar, podendo ser adicionado aos mesmo quaisquer dinâmicas, andamentos ou outros elementos idiomáticos da música paraense.

RESULTADOS ESPERADOS

O processo de criação do arranjo, passando pela escolha da música e sistematização das partes, foi acompanhado de indagações sobre como o produto se relacionaria com as aulas: seria ele indicado tecnicamente para o ECIM? Como adaptar as informações do arranjo em linguagem acessível ao aluno que não possui leitura musical?

Creio que o caráter mais “flexível” do arranjo didático pode ser ressignificado a cada nova turma, pois cada grupo tem suas especificidades no que diz respeito ao processo de aprendizado e as formas que se relaciona com o repertório. Alguns indivíduos possuem mais facilidade em realizar os acordes, enquanto outros assimilam melhor trechos melódicos. Há ainda o fato de existir dentro do grupo aqueles alunos que já possuem um nível técnico mais sólido, nesses casos, o professor pode propiciar “desafios” que estimulem o avanço técnico.

A variedade de ritmos que a música de Mestre Vieira contém nos leva a propor, por meio do arranjo feito, uma iniciação ao violão em ritmos da guitarrada. Esse viés leva o educador musical a incitar os alunos a uma pesquisa sobre as origens da música de sua região, significando essa música dentro do contexto no qual estão inseridos. O arranjo de *Viajando* (anexo 1), também pode ser ponto de partida para o ensino de outros gêneros locais como o retumbão, lundu, siriá, dentre outros. Essa proposta daria ao educador musical a responsabilidade de descobrir ou ressignificar formas de musicalização no instrumento.

ANEXO 1 – Partitura do Arranjo

Viajando

Mestre Vieira
Arranjo para violão: Rafael Guerreiro

$\text{♩} = 100$

Violão 1

Violão 2

Violão 3

Violão 4

Viol. 1

Viol. 2

Viol. 3

Viol. 4

Viol. 1

Viol. 2

Viol. 3

Viol. 4

2

Viol. 1

Viol. 2

Viol. 3

Viol. 4

Viol. 1

Viol. 2

Viol. 3

Viol. 4

Viol. 1

Viol. 2

Viol. 3

Viol. 4

3

33

Viol. 1

Viol. 2

Viol. 3

Viol. 4

40

Viol. 1

Viol. 2

Viol. 3

Viol. 4

47

Viol. 1

Viol. 2

Viol. 3

Viol. 4

4

53

Viol. 1

Viol. 2

Viol. 3

Viol. 4

58

Viol. 1

Viol. 2

Viol. 3

Viol. 4

63

Viol. 1

Viol. 2

Viol. 3

Viol. 4

68

Viol. 1

Viol. 2

Viol. 3

Viol. 4

73

Viol. 1

Viol. 2

Viol. 3

Viol. 4

78

Viol. 1

Viol. 2

Viol. 3

Viol. 4

6

83

Viol. 1

Viol. 2

Viol. 3

Viol. 4

88

Viol. 1

Viol. 2

Viol. 3

Viol. 4

93

Viol. 1

Viol. 2

Viol. 3

Viol. 4

99 7

Viol. 1

Viol. 2

Viol. 3

Viol. 4

106

Viol. 1

Viol. 2

Viol. 3

Viol. 4

113

Viol. 1

Viol. 2

Viol. 3

Viol. 4

REFERÊNCIAS

BEZERRA, José Maria Carvalho. **Estudos para violão: a utilização da música da tradição oral da Amazônia paraense para o desenvolvimento da técnica violonística**. Dissertação(mestrado em artes) .Universidade Federal do Pará.Belém.2013

CRUVINEL,Flavia.M.**Educação Musical e transformação social:Uma experiência com o ensino coletivo de cordas**.Goiânia,Instituto centro brasileiro de cultura,2005.

CARAVEO,Saulo Christ.**O guitarrar local;uma prática musical para além da Amazonia paraense**.Tese(doutorado em artes). Universidade Federal do Pará PPG/ARTES.Belém.2023

LOBATO,Boanerges Nunes.**Guitarrada: um gênero paraense**. Monografia(Licenciatura em Ed.Artística). Universidade Federal Do Pará.Belém.2001

MESQUITA,Bernardo Thiago Paiva.**A guitarrada de mestre Viera:A presença da música afro-latina-caribenha em Belém do Pará**.Dissertação (mestrado em Musica). Universidade Federal da Bahia.Salvador 2009.

MESTRESDAGUITARRADA.Viajando.Belém.APCEMUSIC.2004.Disponível<https://www.youtube.com/watch?v=DlrBgwBFji0>

SÁ,Fabio Amaral da Silva.**Ensino coletivo de violão: Uma proposta metodológica**.Dissertação(mestrado em artes).Universidade Federal de Goiás.Goiania.2016.

TOURINHO.Ana Cristina Gama dos Santos.**A motivação e o desempenho escolar na aula de Violão em grupo:Influência do repertório de interesse do aluno**.Dissertação(mestrado em Educação musical) Universidade Federal da Bahia.Salvador

Investigação sobre a crítica à subordinação do corpo na técnica violinística tradicional: procedimentos de uma pesquisa insurgente

*Sara Pinto da Costa de Moraes
Universidade Federal do Pará
saracmoraes@gmail.com*

Resumo: O presente intitulado “Investigação sobre a crítica à subordinação do corpo na técnica violinística tradicional: procedimentos de uma pesquisa insurgente”, tem como tema a singularidade dos diferentes corpos envolvidos com a docência e performance do violino em Belém do Pará. A pesquisa tem como objetivo investigar a crítica à subordinação do corpo na técnica violinística tradicional, além de refletir sobre a individualidade dos corpos que tocam violino e explicar o processo de criação de um programa que incentive a construção de uma aprendizagem e prática saudáveis do violino. Os resultados da pesquisa serão utilizados como base para a criação do “Programa de Consciência Corporal e Saúde do Músico Violinista” a fim de ampliar o olhar sobre os corpos de cada músico violinista para florescer, no âmbito institucional e individual, práticas de ensino e performance saudáveis.

Palavras-chave: Violinistas, Técnica violinística, Violino

INTRODUÇÃO

O presente capítulo é um recorte da dissertação “Corpos que tocam: investigação sobre a subordinação do corpo à técnica de aprendizagem do violino” que está em andamento. Tem como temática central a subordinação dos corpos dos violinistas às tendências homogeneizantes da prática musical. Esta pesquisa parte da necessidade de enxergar os diferentes sujeitos envolvidos com a prática violinística como seres únicos, com histórias e vivências singulares. É uma provocação para os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem do violino que veem os corpos humanos como “corpos que reproduzem”. É a possibilidade de aprofundamento em um tema que me traz percepções e inquietações desde meus primeiros anos de formação no violino e me perseguem até os dias de hoje como violinista e professora.

As diferenças entre corpos de cada músico violinista não se limitam apenas às questões anatômicas e fisiológicas. As diferenças se dão também porque cada corpo vive uma realidade diferente, tem percepções e culturas diferentes que são usualmente negligenciadas no aprendizado e *performance* do violino, principalmente quando este parte de um modelo conservatorial que vislumbra os corpos como iguais, e que portanto, precisam entregar respostas e processos iguais.

Por esta razão, este recorte aborda o violino, a técnica violinística e as implicações na saúde, observando os violinistas em associação às suas singularidades.

PROBLEMÁTICA

Ao longo dos anos, em minha vivência artística e docente, por vezes relacionada às experiências pessoais de vida e aos relatos dos alunos de violino e da disciplina de Bases Neuromecânicas do Movimento, que ministro na graduação, surgiram indagações acerca da relação do corpo com a prática musical.

Assim, a escolha do objeto da minha pesquisa de Mestrado, a subordinação dos corpos dos violinistas, se deu como resultado das minhas próprias percepções e inquietações acerca dos diferentes corpos que tocam violino, conduzindo-me ao questionamento: como os diferentes corpos, com diferentes histórias e vivências, tamanhos e formas, apropriações e dores, podem seguir o mesmo método, mesma metodologia, advindos de um sistema colonial completamente divergente das raízes locais, com todos tendo que ter o mesmo tipo de resposta e tempo de aprendizado?

Nas aulas, com alunos, professores, performers, nos estudos técnicos, nos ensaios, nas apresentações, sempre surgem aquelas passagens mais difíceis de serem tocadas ou aqueles períodos que exigem mais preparo técnico, mental, emocional e físico para “dar conta” de todo o repertório exigido. Será que ter um conhecimento e percepção maior sobre o corpo ajudaria na execução dessa passagem musical? Se tivesse uma maior consciência do meu corpo, conseguiria “aprontar” a passagem musical de uma forma mais rápida e sem gerar desgaste? Como ajudo o aluno a tocar sem apertar o polegar, o famoso “dedão” da mão esquerda, no braço do violino, tensão que dificulta as mudanças de posição, por exemplo, apesar de, sem sucesso, já ter falado para ele não apertar e relaxar? Será que se ele tivesse uma maior compreensão e percepção do próprio “dedão”, dedos, mão e pulso, ele conseguiria tocar de uma maneira mais livre e sem tensão?

Estas reflexões sobre a prática revelam uma lacuna no olhar dos diferentes corpos como um tema agregador na formação profissional do violinista, que acaba se tornando um músico com um corpo mecanizado e alienado, porta para adoecimento ocupacional. Esquece-se que o músico é um ser humano possuidor de um corpo que abrange o físico, o cognitivo e o emocional. (Pederiva, 2004).

JUSTIFICATIVA

No sistema colonialista de conexão com o violino, Gama (2016, p. 96) afirma que a realização musical é vista de maneira estática: não são abordadas as relações de influência entre as partes do corpo, são apenas destacados os procedimentos funcionais dos membros. Esta afirmação reforça que os corpos que tocam violino são vistos de maneira altamente mecanizada, onde o corpo só serve para tocar o instrumento, excluindo assim tudo o que o constrói e o modifica.

Rufino (2021, p.13), fala que “somos seres de experiência. Tudo o que se passa na vida nos atravessa, nos altera e faz com que cada um de nós seja único, mas habitado por muitos - e nessa multidão singular tecemos uma rede infinita de aprendizagens”. Desta forma, dissociar a aprendizagem do violino das experiências de cada indivíduo a ponto de mecanizar esta aprendizagem não deixa de ser uma agressão aos corpos que decidem aprender o instrumento.

Não é à toa que “os músicos constituem um dos principais grupos para adoecimento ocupacional” (Costa, 2005). Ao longo dos anos, desenvolvem alterações musculoesqueléticas, problemas de medo de palco, ansiedade na performance musical (APM) e fobias que diminuem a qualidade de vida desses profissionais e que muitas vezes chegam ao extremo de afastá-los de sua profissão.

Como produto final da dissertação em construção e dessas encruzilhadas que estão me levando a entender os corpos dos violinistas, pretendo criar o “Programa de Consciência Corporal e Saúde do Músico Violinista” como forma de auxiliar aos envolvidos com a prática violinística a ampliar o olhar sobre os corpos de cada músico violinista para que este possa ser de fato visto e incluído dentro de um sistema conservatorial que ainda tem majoritariamente como bases pedagógicas os conceitos retrógrados coloniais europeus para o ensino do instrumento, que costumam ver os corpos como iguais e condicioná-los a seguir padrões limitantes e técnicas rígidas para se “criar” *performers* sem individualidade de processos. É urgente, portanto, repensar a prática musical.

Sendo assim, o estudo justifica-se pela escassez de pesquisas e ações nesta área do conhecimento, preenchendo, deste modo, algumas lacunas e contribuindo para ampliar a visão da singularidade dos diferentes corpos na formação e performance do violinista e do professor de violino, favorecendo um grande campo para a pesquisa em música e para a expansão no que diz respeito às práticas musicais, tanto no que tange aos métodos de aplicação, quanto na percepção dos envolvidos acerca do tema.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Investigar a crítica à subordinação do corpo na técnica violinística tradicional.

Objetivos específicos

- Refletir sobre as individualidades dos corpos que tocam violino;
- Explicar o processo de criação de um programa que incentiva a construção de uma aprendizagem e prática saudáveis do violino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A forma do violino, junto aos seus aspectos estéticos, históricos e estilísticos de construção e evolução, nos oferece um arcabouço teórico para entendermos a prática, os processos e os desafios deste instrumento e das pessoas que o tocam. Por esta razão, este trabalho se inicia com uma breve explanação sobre este instrumento.

O violino propriamente dito apareceu na Itália durante a primeira metade do século XVI (Bennet, 1986, p.16). Todavia, exatamente como e quando este processo de ascensão se deu são questões ainda não elucidadas (Salles, 1998, p.13), mas se sabe que ele surgiu da evolução de outros instrumentos de corda friccionada registrados desde a época medieval, como o *rebec*, *rabab*, *vielle* e *a lira do braccio* (Bennet, 1985; Donoso et. al., 2008), tendo Cremona e Brescia como importantes centros de fabricação a partir de 1550 (Zahar, 2007, p.28).

Sua forma mudou surpreendentemente pouco desde o século XVI, apesar de algumas alterações menores terem sido feitas no que diz respeito à sua construção (inclusive o desenho do arco) e ao seu tamanho. (Bennett, 1985, p. 20). Existem variações sobre o posicionamento correto do violino e sobre o uso ou não de acessórios como a espaleira, porém a maioria dos autores e tratados descrevem posicionamentos semelhantes.

No que diz respeito à técnica, Galamian (1962, p. 7) afirma que técnica é a capacidade de dirigir mentalmente e executar fisicamente todos os movimentos necessários para tocar das mãos esquerda e direita, braços e dedos. Segundo Franck e Mülhen (2007, p.190), essa técnica é individual do instrumentista e resulta da quantidade de força e o movimento ao tocar, somados ao trabalho de coordenação e motricidade fina, sendo elaborada através dos anos e fixada na memória sensitivo-

motora, tendo seu desenvolvimento medido no que se refere a sequências de movimento e tensões musculares.

Logo no primeiro contato com o instrumento, a aparentemente simples questão de segurar o violino, por exemplo, antes mesmo de o arco ser introduzido, apresenta um leque de possibilidades surge para o bem ou para o mal (Auer, 2019, p. 35). Sobre isso, Franck e Mülhen (2007, p. 190) explicam:

O contato com o instrumento e a atitude diante de expectativas, situações de concerto e pressão, assim como a consciência corporal e a técnica instrumental são forjados de modo intenso durante os primeiros anos de estudo. Assim como é possível, durante esse tempo, promover o desenvolvimento de talentos e a qualidade musical, muitos erros e maus hábitos podem instalar-se. Frequentemente, muitos problemas de saúde, inclusive a ansiedade de palco, têm sua origem nesse estágio do aprendizado musical.

Quando uma criança aprende inicialmente movimentos simples e naturais à fisiologia humana, tem-se uma estruturação sólida desse conhecimento específico (Montefusco, 2016, p.4), evitando, segundo Franck e Mülhen (2007, p.189), muitos erros e maus hábitos, incluindo a ansiedade de palco e problemas de saúde. Ensinar música é uma responsabilidade ética que não pode ficar restrita ao treinamento técnico musical, como nos ensinaram os colonizadores europeus (Queiroz, 2020, p. 185). Sendo assim, Galamian (1962, p. 7) afirma:

A complete technique means the development of all of the elements of the violinistic skill to the highest level. In short, is the complete mastery over all of the potentialities of the instrument. It implies the ability to do justice, with unfailing reliability and control, to each and every demand of the most refined musical imagination. It enables the player, when he has formed an ideal *concept in actual performance.⁷

Para Lowen, (1990), quanto mais rígido for o corpo, tanto menos sensibilidade ele terá e mais irá se parecer com uma máquina, o que justifica o alto grau de adoecimento ocupacional em músicos (Costa, 2005). Quando isso acontece, o cérebro torna-se mais ativo e a pessoa começa a fundamentar o seu senso de si mesmo inteiramente em seus processos racionais. (Lowen, 1990).

Além dos processos de iniciação no instrumento, outros vários fatores contribuem para o adoecimento ocupacional, como o alto grau de desempenho exigido do intérprete, que na tentativa de

⁷ Uma técnica completa significa o desenvolvimento de todos os elementos que compõe a habilidade violinística para o mais alto nível. Em suma, é o domínio completo sobre todas as potencialidades do instrumento. Implica a capacidade de fazer justiça, com confiabilidade e controle infalíveis a toda e qualquer demanda mais refinada do imaginário musical. Ela habilita o performer, quando ele tem formado uma concepção ideal da performance real. (Galamian, 1962, p. 7, tradução nossa)

conseguir a perfeição exigida e o total domínio técnico, muitas vezes ultrapassa o seu limite físico (Fragelli, Carvalho e Pinho, (2008), o nível de auto-cobrança, a estrutura do local dos ensaios para os violinistas, (Perfetto e Moraes, 2013, p. 30), o tipo de instrumento quanto ao peso, tamanho e qualidade, a duração da execução, a dificuldade técnico-musical da obra, as condições psicológicas do executante, a resistência muscular, a reabilitação prévia inadequada, as variações anatômicas (Fragelli, Carvalho e Pinho, 2008, p.308) e a necessidade de pertencer a outras categorias laborais como a de músico de eventos (Bartz, 2020, p. 6). Apesar desses desafios, Pederiva (2004, p. 59) destaca que o “olhar” sobre o corpo pode ser direcionado a partir de diversas perspectivas e evidencia que os músicos precisam explorá-las, repensando a prática musical por intermédio do estudo do desenvolvimento motor, da aprendizagem motora, ou ainda da corporeidade (uma perspectiva mais integralizada).

Storolli (2011, p. 139) destaca que é importante pensar o corpo na sua potencialidade total, estimulando sua ação, seus processos de interação com os outros e com o entorno, assim como sua capacidade de gerar processos de criação, distanciando-se assim de um conceito de corpo enquanto mero instrumento ou recipiente. Deste modo, é factível que o músico, segundo Suetholz e Maciente (2016, p.8), obtenha melhorias significativas em sua qualidade de vida como um todo por meio de cuidados cotidianos mais comprometidos. Esses cuidados incluem um olhar atento à saúde física e psicológica para a ampliação das suas capacidades físicas e mentais, o que leva ao aperfeiçoamento como intérprete e, como resultado, à obtenção de maior prazer e realização em sua vida e em sua profissão.

PERCURSO METODOLÓGICO

O conhecimento científico é um produto resultante da investigação metódica, da prática do pensar e do observar, do agir e do tentar (Farias Filho; Arruda Filho, 2015). Assim, para investigar a subordinação acerca dos corpos dos violinistas além do entendimento da técnica violinística, é preciso definir, primeiramente, o caminho feito para tal. Para isso, neste capítulo, serão descritos os percursos metodológicos a serem adotados pela pesquisa. Cada tópico descreverá um item deste percurso, sendo eles: o método; a amostra e local da pesquisa; as técnicas de pesquisa contendo subitens sobre os procedimentos da coleta e a análise dos dados e por fim, os tópicos legais da pesquisa. O capítulo de resultados esperados explica o Programa de Consciência Corporal e Saúde do Músico Violinista, produto da dissertação em andamento.

MÉTODO

Esta é uma pesquisa transversal e descritivo-explicativa, pois segundo os preceitos de Farias Filho e Arruda Filho (2015), visa descrever as características de determinada população ou fenômeno, além de identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência do fenômeno.

Com os dados do questionário, será realizada construção dos gráficos com abordagem quantitativa, porém a análise dos resultados será feita com a abordagem qualitativa e fundamentada em Revisão de Literatura.

AMOSTRA E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa ocorrerá com os violinistas atuantes na cidade de Belém do Pará. Como critério de delimitação, participarão apenas aqueles que possuem como ocupação principal a prática e/ou a docência violinística, sendo eles: docentes do Instituto Estadual Carlos Gomes; docentes da Escola de Música da Universidade Federal do Pará; docentes da Fundação Amazônica de Música; integrantes da Orquestra Sinfônica do Theatro da Paz; integrantes da Orquestra Paraense de Cinema; integrantes da Orquestra Filma; violinistas e docentes de violino independentes.

TÉCNICAS DE PESQUISA

Procedimentos da Coleta de Dados

Inicialmente, será realizado um levantamento dos contatos dos violinistas que atendem aos critérios de inclusão na pesquisa. Em seguida, será enviado um texto via Whatsapp para explicar os procedimentos adotados na pesquisa e para perguntar a disponibilidade de participar voluntariamente do estudo.

O questionário foi elaborado em 2 partes, sendo a primeira parte constituída por perguntas referentes aos dados sociodemográficos dos participantes, importantes para entender o perfil dos violinistas atuantes na cidade de Belém; e a segunda, por perguntas referentes às questões da pesquisa. Teve como referência para a elaboração os estudos de Vezzà (2013) e André (1991), aliados às ideias da presente pesquisadora. Foi utilizada a plataforma de Formulários do Google como ferramenta de aplicação do questionário, sendo o link disponibilizado via Whatsapp. Os participantes têm um prazo de 15 dias para respondê-los e os violinistas e docentes que não responderem no período de tempo determinado, serão desligados da pesquisa.

Análise dos dados

Segundo Hall (2017), a análise do movimento humano, seja a identificação de uma alteração de marcha ou o refino de uma técnica, é essencialmente um processo da solução de problemas. Seja a análise qualitativa ou quantitativa, o processo envolve identificar, estudar ou analisar, e por fim, solucionar a questão ou o problema de interesse.

Para se obter o máximo de informações, a pesquisa terá seus dados gerados pelos Formulários do Google e revisados com a ajuda de um profissional da Estatística. Esses resultados serão analisados com a abordagem qualitativa e cruzados com a revisão da literatura para produzir as respostas das indagações desta pesquisa, que serão utilizadas como alicerce para a construção do Programa de Consciência Corporal e Saúde do Músico.

TÓPICOS ÉTICOS DA PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, alguns procedimentos legais serão realizados. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) será introduzido ao início do Formulário do Google, o qual somente poderá ser preenchido caso o integrante da amostra aceite os termos para participar da pesquisa. A pesquisa também será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos pela Plataforma Brasil, onde receberá um Certificado que respalde o envolvimento de seres humanos na coleta de dados.

RESULTADOS ESPERADOS

Os resultados serão utilizados como base para a criação de um Programa de Consciência Corporal e Saúde do Músico Violinista a ser implementado primeiramente dentro do Instituto Estadual Carlos Gomes, instituição onde trabalho, e quem sabe, posteriormente, nos demais centros de ensino de Belém, do Brasil e fora dele. O programa também será disponibilizado em publicações científicas a fim de ampliar o olhar sobre os corpos de cada músico violinista para florescer, no âmbito institucional e individual, práticas de ensino e performance saudáveis.

O Programa contará com estratégias que abrangem workshops, palestras, mesas redondas, aulas práticas, laboratórios, *masterclasses*, feedback individualizado, ginástica laboral, vivências práticas de consciência corporal, intervenções e reuniões de grupos de pesquisa a fim de ampliar o olhar sobre os corpos de cada músico e estudantes de música em âmbito institucional e individual, inspirar a criação de ambientes educativos e profissionais que promovam a saúde e o bem

estar do músico, além de promover práticas de ensino, aprendizagem e performance musical conscientes, fluidas e saudáveis.

Este Programa abordará e brincar com as diversas possibilidades e atravessamentos dos corpos que se conectam ao violino. Agora, por que o brincar neste produto? Rufino (2021, p.49) afirma que:

A brincadeira invoca um reposicionamento do ser via corpo, memória, afeto, comunidade, partilha e inacabamento de si. Brincar não é apenas algo reduzido de uma determinada experiência, mas uma libertação da regulação submetida a esses aspectos que compõem o seu ato. Para um mundo que investe na dominação e alteração das formas de se usar o corpo, invocar a memória, sentir o afeto, viver a comunidade e tecer a partilha, a brincadeira como expressão da liberdade do ser é um ato de descolonização.

Sendo assim, este produto visa contribuir para que a comunidade violinística, sendo alunos ou profissionais, professores e/ou *performers*, possam refletir, entre tantos aspectos, que é possível transformarmos este sistema bloqueador de corpos em um sistema que nos permita “disponibilidade para transitar” (Rufino, 2021, p.45), que agregue ao invés de excluir, que vise o amor à violência.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, S.S. **A consciência corporal na interpretação pianística**. 1992. 68 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.
- AUER, L.; AMATO, L.; SUETHOLZ. **O violino segundo meus princípios 1**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. 148 p.
- BARTZ, Guilherme Furtado. Identidade profissional e música erudita: músicos de orquestra, trabalho flexível e os dilemas da profissão. *Opus*, v. 26 n. 1, p. 1-23, jan./abr. 2020.
- BENNET, R. **Instrumentos da orquestra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. 76 p.
- BURROWS, J.; WIFFEN, C. **Guia ilustrado Zahar: Música Clássica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. 512 p.
- COSTA, Cristina Porto. Contribuições da Ergonomia à saúde do músico: considerações sobre a dimensão física do fazer musical. **Música Hodie**, Goiás, v. 5, ed. 2, p. 53-63, 2005.
- FARIAS FILHO, M.C.; ARRUDA FILHO, E.J.M. **Planejamento da Pesquisa Científica**. 2. ed. 2013: Atlas S.A., 2012. 157 p.
- FRAGELLI, Thais Branquinho Oliveira; CARVALHO, Gustavo Azevedo; PINHO, Diana Lúcia Moura. Lesões em músicos: quando a dor supera a arte. **Revista Neurociência**, São Paulo, v. 4, ed. 16, p. 303-309, 2008.

FRANCK, Annemarie; MÜHLEN, Carlos Alberto von. Queixas musculoesqueléticas em músicos: prevalência de fatores de risco. **Revista Brasileira de Reumatologia**, ano 2007, v. 47, ed. 3, p. 188-196, 2007.

GALAMIAN, I. **Principles of violin**: Playing and teaching. [S. l.]: Prentice-Hall, 1962. 115 p. v. 1.

GAMA, Teneddy Aynaht Maggiorani Mollegas. **Uma abordagem aos problemas de postura no violino e na viola de arco baseada no método Rolland**. Orientador: José Francisco Bastos Dias de Pinho. 2016. 233 p. Dissertação (Mestrado (Ensino da Música, especialização Viola de Arco e Classe de Conjunto) - Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2016.

HALL, Susan J. **Biomecânica Básica**. 7.ed.Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017.

LOWEN, A. **A espiritualidade do corpo**: Bioenergética para a beleza e harmonia. São Paulo: Pensamento-cultrix ltda, 1990. 231 p.

QUEIROZ, L. R. S. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. **Proa: Revista de Antropologia e Arte**, v. 10, ed. 1, p. 153-199, 14 jun. 2020.

MESQUITA, Maria Clara de Melo. A construção da consciência do movimento corporal nas aulas de violino. **CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**, XXIV, 2019, Campo Grande - MS. Educação musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos, 11-14 nov, 2019.

MONTEFUSCO, Camila Mendes. Estudos sobre a didática de Paul Rolland no ensino de violino para crianças. Orientador: Eliane Tokeshi. 2016. 6 p. - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MORAES, S.; PERFETTO, A. P. Avaliação ergonômica do Trabalho dos Violinistas da Orquestra Sinfônica da Universidade Estadual de Londrina. *Anais IX SIMCAM*. 2013.

PEDERIVA, Patrícia. A aprendizagem da performance musical e o corpo. **Música Hodie**, Goiás, v. 4, ed. 1, p. 45-61, 2004.

RUFINO, Luiz. Vence-demanda: educação e descolonização. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2021. 74 p.

SUETHOLZ, R.J.; MACIENTE, M.N. Cuidado essenciais de saúde física e psicológica para músicos: em busca do aperfeiçoamento da performance e da qualidade na produção artística. **XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**, Belo Horizonte, 14 jun. 2016.

SALLES, M.I. **Arcadas e golpes de arco**: a questão da técnica violinística no Brasil. Proposta de definição e classificação de arcadas e golpes de arco. Brasília: Thesaurus Editora, 1988. 143 p.

STOROLLI, Wânia. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. **Revista da ABEM**, Londrina - Paraná, v.19, p. 131-140, 2011.

VEZZÁ, F. M. G. **Afinar o movimento:** educação do corpo no ensino de instrumentos musicais. Orientador: Pereira, B; Teixeira, M.I. 2013. 171 p. Tese (Doutorado) - Unicamp, São Paulo, 2013.

O som que vem das folhas: uma abordagem poético-musical na escola de educação básica

Sonyra da Silva Bandeira

Prof-Artes/UFPA

E-mail: bandeirasonyra@gmail.com

Resumo: Trata-se de um recorte de dissertação de mestrado em andamento sobre práticas inovadoras que geram um terreno de criação fértil e afinado com a Música, Poesia e Arte. A problemática consiste em observar que forma as práticas inovadoras propostas incorporam no desenvolvimento dos alunos – partindo das miudezas e daquilo que é simples, delicado como o ato de fazer os primeiros escritos poéticos em folhas de árvore; seguindo uma linha de produção, estes são musicados por compositores com o objetivo de propor uma relação inédita no processo criativo artístico e o meio ambiente -, compreendendo quais contribuições e acontecimentos podem ser alcançados a partir dessa ação. Esta é uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa. Com os resultados desta pesquisa, é esperada uma rede de transmissão permeada de reflexões a partir de cada produção feita, além da generosa contribuição alcançada através do fazer artístico.

Palavras-chave: Poemas Musicados, Práticas Inovadoras, Música, Escola, Folhas de Árvores

INTRODUÇÃO

Estamos diante de um recorte de pesquisa em andamento, onde paira o QUERER proporcionar experiências no ramo de CRIAÇÃO poético-musical, nutrido por insumos existentes na disciplina Ensino da Arte e suas linguagens, este universo que se incorporou em minha caminhada artístico-pedagógica há quase cinco anos atuando em escolas de educação básica, lugares estes em que busco diariamente aplicar um olhar transgressor no sentido de realizar práticas didáticas interdisciplinares que ultrapassem as paredes da escola e os corpos envolvidos. O projeto objetiva, por meio da música e poesia, ações didáticas que mobilizem os alunos a produzirem seus próprios POEMAS escritos em FOLHAS de ÁRVORE, para que em seguida possam ser MUSICADOS por compositores convidados da cena musical da cidade de Belém, Pará.

O projeto se originou em uma escola particular de educação básica situada no GUAMÁ, que é considerado um bairros dos mais populosos da cidade, e acomoda-se junto à margem do rio Guamá com a oportunidade de lecionar na rede pública. Esta iniciativa se move para outra escola, onde é acolhido pelos alunos que residem no CURIÓ-UTINGA, também conhecido como o bairro VERDE

de Belém, o motivo se dá por abrigar o parque ambiental do Estado, o Parque Ambiental do Utinga, com uma ampla área de floresta e mananciais.

Considerando os trilhares na minha carreira de professora-artista, organizei minhas atividades sensibilizadoras com enfoque nas FOLHAS de árvore pelo caminho que me leva até as ESCOLAS que leciono, atenta ao movimento da NATUREZA no meio da selva de pedra, senti a imensa vontade de ressignificar aquelas árvores e suas folhas em várias tonalidades, compondo um papel *in natura* cheio de cores.

Outro ponto importante no projeto é a abordagem histórica do bairro onde a escola é localizada, juntamente com suas transformações, das quais podemos citar: contexto histórico, impacto ambiental, urbanização e poluição sonora, causando um maior envolvimento das crianças com as idiossincrasias do local onde moram e estudam.

Neste sentido, o uso de metodologias ativas que auxiliam no processo criativo é uma ferramenta importante nessa empreitada, e para a eficácia no trabalho fiz a utilização de um repertório de poemas do poeta matogrossense MANOEL DE BARROS, musicados por Márcio de Camillo, uma material musical bem elaborado e que facilmente se encaixa numa narrativa lúdica e convidativa para aguçar a criatividade coletiva. Todo esse processo faz parte de um animado e bonito capítulo que vem sendo escrito e desdobrado a cada passo em que a pesquisa vem sendo feita dentro do Mestrado Profissional em Artes – Prof-Artes/UFPA.

Problemática

Ao propor um estudo em música, inúmeras implicações se apresentam enquanto problemáticas numa pesquisa-ação. A argumentação que permeia é o cuidado em desenvolver uma concepção ampla de música, poesia e arte no ensino de alunos da escola pública na contemporaneidade.

Folhas na rede

O objetivo deste estudo é proporcionar o encadeamento no processo de execução das atividades em uma escola pública na cidade de Belém, é oportuno mencionar que este projeto foi orientado pelo professor Dr. Paulo Vieira,⁸, no projeto de pós-doutorado **“Entre livros e rios: jovens da floresta lendo (n)a natureza, Amazônia, Pará, Brasil**. Esse processo que já foi iniciado em outra instituição oferece bons frutos e visa oferecer um novo olhar no ensino da Arte no ensino público.

⁸ Paulo Roberto Vieira - Doutor em Literatura. Professor na Faculdade de Etnodiversidade da UFPA, campus de Altamira.

O público-alvo para a implementação deste trabalho, em primeiro momento, será de alunos do quarto ano do ensino fundamental I, cerca de 15 estudantes entre 10 e 12 anos de idade, em média. O projeto se propõe em desenvolver inovações didáticas que consideram o letramento musical e literário, oferecendo chance para exercitar o eu lírico dos alunos por meio de suas criações e intervenções diante da imagem crítica e artística do seu local de origem.

Figura 1 – Aluno confeccionando sua poesia em folhas de castanhola



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023)

Práticas como essa representam um avanço significativo na vida escolar e pessoal do aluno, evidenciando o compromisso com a Arte-Educação, e a valorização diante da sua contribuição no conhecimento e na consciência ecológica. A partir da abordagem poético-musical, o projeto demanda uma energia que, por vezes, a pesquisadora enfrenta como um episódio desafiador e, neste escopo, as folhas de árvore de castanhola⁹ são a força motriz para seu desenvolvimento. Em outras palavras, a educadora Maura Penna (2008, p. 91) defende como uma educação musical que contribua para a

9 *Terminalia catappa* Linn - popularmente conhecida como castanhola e a partir deste ponto, referimo-nos a ela somente como castanhola.

expansão – em alcance e qualidade – da experiência artística e cultural de nossos alunos, onde cabe adotar uma concepção ampla de música e de arte.

A literatura, por sua vez, com sua nobreza, oferece uma criatividade tão ampla quanto as águas que compõem um oceano, permitindo ensinar e aprender sobre a vida e o mundo. Dito isso, este estudo apresenta um caminho bonito e prazeroso, onde os alunos criaram uma relação afetiva com a leitura tendo o ambiente escolar com referência de forma efetiva, ambicionando sempre um resultado “permanente”, que possa influenciar de forma considerável a vida futura.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para o presente estudo, é de suma importância construir reflexões sobre práticas didáticas inovadoras no ensino da música e arte dentro das escolas de ensino regular na cidade de Belém, lugar onde se encontra o esboço e o projeto complexos. Edgar Morin nos ensina: “o que se busca aqui é ao mesmo tempo a unidade da ciência e da teoria da mais alta complexidade humana. É um princípio de raízes profundas cujos desenvolvimentos se diversificam cada vez mais rumo à frondescências.” (Morin, 2005, p. 17).

Ao ouvir canções, ler poemas, conhecer conceitos, acontecimentos sociais, locais, urbanos e, em seguida, refletir e ser levados para um ambiente mais orgânico, os alunos têm a oportunidade de presenciar certos preceitos em atividade, transformando o aprendizado em algo mais extraordinário e profundo. Pelo sentido musical, Helena Loureiro (2022, p. 109) também ensina que a música é quase onipresente nas sociedades urbanas.

Nesse contexto, refletimos sobre as ações imediatas dos envolvidos; os quais são convidados a pensar – mesmo que de forma involuntária – à medida que o organismo vivo responde às influências ambientais com mudanças estruturais, essas mudanças, por sua vez, alteram o seu comportamento futuro. Em outras palavras, o sistema que se liga ao ambiente através de um vínculo estrutural é um sistema que aprende (Capra, 2002).

Assim sendo, para obter sucesso na aplicabilidade dessas inovações didáticas, o projeto seguirá um planejamento que envolve e proporciona, com consciência, um ensino que também considere a subsistência da natureza. Sobre isso, Edgar Morin aventa: “o planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro” (Morin, 2000 p. 104).

Essa simetria entre música, poesia, arte e natureza nas escolas urbanas pode proporcionar que cada pessoa envolvida neste projeto se torne uma árvore de castanhola com raízes fortes que ultrapassem as paredes das salas de aulas e se conectam com a realidade de cada indivíduo. Pensamos que essa abordagem soma na preservação do meio ambiente, fortalece o sentimento de curiosidade e criatividade, alimenta o conhecimento cultural, local e planta sementes de afeto com a natureza.

Figura 2 – Aulas ao ar livre



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2023)

METODOLOGIA

Este projeto é uma pesquisa-ação e sua metodologia é qualitativa, com base em aulas experimentais, provocativas, reflexões e ações artísticas realizadas coletivamente. Sobre a abordagem qualitativa: “não constitui exagero que boa parte dos conhecimentos obtidos nos últimos três séculos se deve ao emprego do método experimental” (Gil, 2008, p. 8).

Outro ponto importante é a análise de dados recolhidos no decorrer desta pesquisa, bem como a investigação de aspectos práticos do aluno, como a sua interpretação diante das práticas didáticas como ferramentas, e até mesmo de seu envolvimento nas aulas. A pesquisa qualitativa se configura como modelo metodológico que sistematiza estudos sobre fenômenos sociais, na busca de

compreender e interpretar processos sociais que ocorrem no meio da história, da cultura, dos comportamentos, dentre outros, inerentes à formação e condição humana (Triviños, 1978).

Na vontade de prestigiar a música, poesia e arte nas minhas aulas, o uso de metodologias terá enfoque em atividades artísticas que irão para além do papel e lápis de cor, promovendo perspectivas e indagações a respeito dessa temática, dando o impulso necessário para fomentar um estudo que contempla a prática da liberdade dentro do sistema de ensino regular.

A prática da liberdade, como preconiza Freire (1981), “Esta postura, em si mesma, implica – às vezes mais, às vezes menos explicitamente – numa concepção dos seres humanos e do mundo. E não poderia deixar de ser assim. É que o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado”. Esta pesquisa vem contribuir para que esta tenha mais alcance, pedindo licença e adentrando em outras instituições de ensino, nutrindo o repertório de intervenções artísticas que propõe a interação da comunidade escolar.

RESULTADOS ESPERADOS

A pesquisa se fundamenta em alguns pontos como: música, poesia, descrição de fenômenos alcançados durante o projeto, história local. Esses pontos são importantes para a integração da teoria e prática artísticas presentes nesta investigação, tais como: produção de canções a partir dos poemas, oficinas de pinturas em folhas, saraus, exposições da produção dos alunos. Esses tipos de ferramentas possuem diferentes efeitos e impactam a inovação nas organizações e no engajamento de uma ideia na prática, e neste caso específico, o que está em voga é a mostra da produção artística e criativa dos alunos que foram convidados para participar do projeto.

Um resultado esperado desta pesquisa é a comprovação de que os poemas musicados possam ser utilizados em projetos que visam o alcance de outras crianças e jovens oriundas do ensino público. Para isso, o produto final desta pesquisa pretende organizar um material audiovisual que reúne os poemas musicados e vídeos sobre o processo criativo até o momento em que a devolutiva é feita aos alunos envolvidos, com o intuito de mostrar o resultado da atividade, além de facilitar a aplicação do projeto pelas mãos de outros educadores.

Com certeza, esse é um ato em que, como educadora, posso propor uma prática inovadora utilizando a abordagem poético-musical com auxílio da natureza para as crianças de nossos tempos, que em sua maioria vivem reféns da tecnologia e de uma sociedade que limita o indivíduo por raça,

cor e classe social. O contrário do que Bell Hooks (2017, p. 25) nos ensina sobre a prática da liberdade: um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender, de forma que respeite o tempo e espaço de cada aluno. Tal processo se torna fácil para professores que também creem que o trabalho não se limita em partilhar informação, mas sim em participar do crescimento intelectual e espiritual dos alunos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Aneide Oliveira; OLIVEIRA, Marcelle Colares. Tipos de pesquisa. São Paulo, 1997.
BARROS, Manoel de. O livro das ignoranças. Ed. Alfaguara. Lisboa. 2000.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Apresentação-Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.2, n.91, p.351-360, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://scielo.br/pdf/es/v26n91>. Acesso em: 31 de agosto de 2024.

DUARTE, Mônica de Almeida. Objetos musicais como objetos de representação social: produtos e processos da construção em música. Revista em Pauta, Porto Alegre, v.13, n.20, p.123 - 142, jun.2002.
FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 1983.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas em pesquisa social. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

GADOTTI, Moacir. Ecopedagogia, Pedagogia da terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania Planetária. Centro de Referência Paulo Freire, 2009. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000137> . Acesso em: 02 de setembro de 2024.

LOUREIRO, Helena. Música e Poesia em Canções para Crianças: Musicalização como letramento musical e inclusão cultural. Curitiba: Appris, 2022.
MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

PENNA, Maura. Música (s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2008.

RUFINO, Luiz. Vence-Demanda: educação e descolonização. Rio de Janeiro. Ed. Mórula, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Educação musical através do violino baseada na teoria de Edwin Gordon: relatos a partir da observação de uma prática

Susan Hagar Apolinário de Moura
Conservatório Pernambucano de Música
hagarviolin@yahoo.com

Thaynah Patrícia Borges Conceição
EA - UFPA
PPGArtes/UFPA
thaynahb@gmail.com

Resumo: O presente artigo traz um relato de experiência sobre as atividades de educação musical por intermédio do violino, as quais ocorreram no laboratório do Grupo de Pesquisa “Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem” (GP-TDDA/UFPA) do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (PPGArtes/UFPA). O objetivo aqui foi descrever as atividades das intervenções propostas por uma educadora musical neste contexto, baseado nos escritos de Gordon (2000, 2012, 2015); e refletir brevemente sobre conceitos refletidos durante este processo de descrição. Foi possível perceber, ao longo das observações, que as atividades propostas baseadas na teoria de Gordon incorporadas ao ensino de violino podem ser eficazes, na medida em que as crianças expostas a este fazer tiveram bom desempenho durante as observações.

Palavras-chave. Educação musical, Edwin Gordon, Ensino do violino.

INTRODUÇÃO

Estes escritos se referem às observações de duas pesquisadoras, ocorridas durante o período de observação no Laboratório Experimental de Educação Musical (LEEM/UFPA), no âmbito do Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA/UFPA) do Programa de Pós Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (PPGArtes/UFPA), que investigou a prática de uma professora de música na perspectiva da educação musical por intermédio do violino utilizando a teoria de Edwin Gordon e justifica-se por identificar a importância de um fazer musical ativo e prazeroso no aprendizado da música, além do comprometimento com o processo deste fazer.

Ao longo das observações e participações ativas no contexto do Laboratório no período de 23 de março a 1 de junho de 2024, conduzido pela professora Amanda Alencar, foi possível perceber a utilização de sequência de aulas que perpassam por ensino da música baseado na teoria e aprendizagem musical de Edwin Gordon, considerando a própria peculiaridade de ensino no laboratório. Este laboratório visa uma prática pedagógica pautada na inclusão, violino e criatividade,

e foi possível identificar que, nas aulas de música, estes fatores foram considerados pela educadora. Isso nos direciona a relacionar as atividades desenvolvidas nesse espaço ao fazer musical baseado em Gordon como fonte primordial, uma vez que o autor ressalta a importância de ouvir, cantar, se mover, criar e improvisar antes de ler, escrever e teorizar, tendo o aluno como protagonista do seu próprio desenvolvimento de habilidades musicais.

A proposta de inserir o violino durante a prática do fazer musical baseado em Gordon despertou curiosidade, porém confiança, na medida em que, ao adentrar nos escritos de Gordon, percebemos que seus estudos são valorizados sobretudo pela amplitude da sua base teórico-metodológica. É uma abordagem de ensino de música dedicada a crianças e tem como embasamento a maneira como elas associam e incorporam a música e interagem com ela.

Para melhor explicar o desenvolvimento das atividades que serão aqui descritas, é importante entender o processo da teoria da aprendizagem musical de Gordon. As descobertas e conclusões de Gordon se encontram condensadas no que ele chamou de Music Learning Theory (Gordon, 2012) - MLT, ou Teoria de Aprendizagem Musical, de acordo com a tradução portuguesa de sua obra (Gordon, 2000).

A TEORIA DE EDWIN GORDON

Ao observar os escritos de Gordon (2012), é possível identificar que o conceito de teoria na MLT apresenta dois pontos importantes: (1) não considera que para a aprendizagem de leitura e escrita de partitura seja necessário domínio de teoria musical; (2) teoria musical, para Gordon (2012, p. 140), remete a explicar o porquê de significamos os sons da forma que significamos ou qualquer outra informação que ajude a explicar a nível intelectual com o que o aluno está lidando ao estar fazendo música. Desse modo, verificamos que todas as atividades propostas durante as observações no laboratório percorreram caminhos que favoreceram o aprendizado musical amplo e específico (violino).

A teoria de aprendizagem musical é uma explicação da forma como aprendemos, [...] não confundamos teoria de ensino com teoria de aprendizagem musical. A teoria de aprendizagem musical, pelo fato de se preocupar com o processo de aprendizagem, dá naturalmente ênfase à aprendizagem e, portanto, à expansão do espírito do aluno. Uma teoria de ensino, pelo contrário, preocupa-se sobretudo com as técnicas e os materiais usados para incluir competências e conhecimentos; dá naturalmente ênfase ao ensino, e, portanto, à contenção do espírito do professor (Gordon, 2015, p. 42).

Gordon tinha preocupação em entender como as diferenças musicais entre as pessoas eram importantes e como os professores poderiam desenvolver ao máximo o potencial musical de cada

indivíduo. Para isso, fez uma série de testes dos quais foram possíveis posteriormente elaborar a sua teoria (MLT), cujo ponto alto apresenta de maneira minuciosa a audiação. O autor conceitua o termo audiação como a capacidade humana para ouvir e compreender música, basicamente pensar musicalmente.

O processo de aprendizagem musical da criança a partir da MLT de Edwin Gordon perpassa por vários estágios, e esse aprendizado musical vem antes do aprendizado formal. A criança primeiro ouve, canta, se movimenta, compõe, improvisa, lê, e seu desenvolvimento chega no estágio da escrita musical e mais tarde, no aprendizado do instrumento musical.

Considerando que o conceito fundamental dentro da teoria é o conceito de audiação, sendo este, portanto, identificativo desta teoria, oito tipos e seis estágios de audiação foram desenvolvidos por Edwin Gordon procurando entender os processos cognitivos. Ressaltamos que o autor enfatiza a audiação como a base para a apropriação musical, o que não inclui um ensino baseado apenas em processos de imitação, e destaca a importância de uma aprendizagem idêntica à da própria linguagem.

Nesse sentido, o principal objetivo em se desenvolver uma audiação tonal rítmica nos estudantes é que eles sejam capazes de alcançar um maior significado da música que, que interpretam, que improvisam e compõem. Com isso, pode-se audiar enquanto se escuta, evoca, executa, interpreta, cria ou compõe, improvisa, lê ou escreve (Oliveira, 2021. p. 175).

Faz-se necessário, então, conhecer em Gordon (2012), os tipos de audiação que podem ocorrer de forma simultânea, os quais são: (1) Escutar - música familiar ou não familiar; (2) Ler - música familiar ou não familiar; (3) Escrever - música familiar ou não-familiar ditada; (4) Recordar e executar - música familiar memorizada; (5) Recordar e escrever - música familiar memorizada; (6) Criar e improvisar - música não-familiar, durante a execução, ou em silêncio; (7) Criar e improvisar - leitura de música não familiar; (8) Criar e improvisar - escrita de música não-familiar. Os estágios ocorrem de forma sequencial, e são: (1) Retenção momentânea; (2) Imitação e audiação de padrões tonais e rítmicos, e reconhecimento e identificação de um centro tonal e dos macrotempos; (3) Estabelecimento da tonalidade e da métrica, objetiva ou subjetiva; (4) Retenção, pela audiação, dos padrões tonais e rítmicos organizados; (5) Relembração dos padrões tonais e rítmicos organizados e audiados noutras peças musicais; (6) Antecipação de padrões tonais e rítmicos.

De acordo com Rodrigues (1995), uma das características mais importantes do modelo de ensino musical baseado na TAM de Edwin Gordon é o uso de padrões tonais (sons sem ritmo) e ritmos (sem alturas) como elementos básicos na aquisição do vocabulário da linguagem musical. Assim, esses padrões tonais ou rítmicos são utilizados por meio de jogos e brincadeiras musicais,

normalmente, após a execução de pequenas canções ou recitados nos mais diversificados modos (maior, menor harmônico, dórico, frígio, lídio, mixolídio, eólio) ou métricas (duplas, triplas, múltiplas, irregulares pares ou ímpares) e a realização de jogos e brincadeiras musicais durante todo esse processo, tornam a participação da criança mais intensa e prazerosa.

O método de Gordon enfatiza também a importância da família no processo de educação musical, sendo esta a primeira responsável pelo desenvolvimento do potencial inato musical, que em cada caso ocorre de maneira diferenciada a depender do contexto familiar, podendo ou não favorecer o contato inicial da criança aos elementos sonoros. O autor destaca também que, por isso, se o nível da aptidão musical com que uma criança nasce não for constantemente incrementado por um bom ambiente musical, diminuirá.

Deste modo, o teórico destaca a importância de priorizar durante o fazer musical atividades que busquem dar maior significado à música que as crianças escutam, movimentam e expressam, dando destaques para atividades que respeitem também seu processo de desenvolvimento.

MÉTODO, DESCRIÇÃO E REFLEXÃO DAS ATIVIDADES

As observações das atividades que serão aqui descritas ocorreram no espaço do auditório na sede do Programa de Pós-graduação em Artes (PPGArtes) da Universidade Federal do Pará, localizado na Avenida Magalhães Barata, nº 611, bairro de São Brás, Belém - Pará, aos sábados, com 45 minutos de intervenção. Entre os participantes estão: 1 professora pesquisadora, 1 pesquisadora auxiliar, 1 voluntária auxiliar e 12 crianças entre 7 e 10 anos, entre eles 3 crianças atípicas. Os dados coletados para esta pesquisa ocorreram durante o período de 23 de março de 2024 a 1 de junho de 2024. No total, somam-se 10 intervenções.

As intervenções ocorrem em um espaço amplo, refrigerado, com pouca iluminação, com tapetes (tipo tatame) à disposição dos alunos para melhor conforto durante as atividades realizadas no chão, sendo a maioria delas realizada desta maneira. O laboratório disponibiliza instrumentos (violinos) para serem utilizados durante as aulas, e a professora que conduz as atividades leva seu próprio material físico, que utilizará em cada atividade (caixa de som, instrumentos pequenos de musicalização, objetos diversos como bonecos, lenços, arcos, entre outros).

Nas intervenções, as crianças são acolhidas com uma canção de saudação executada no instrumento ukulele e na voz e são conduzidas ao som dessa canção desde o espaço de recepção, onde estão com os pais, até a sala onde ocorrem as atividades. A música de acolhida e saudação é importante para marcar a hora de início das aulas, dando sinalização às crianças que a aula vai começar, além de

reforçar a presença da música em todos os momentos da intervenção, gerando também conexão entre alunos, professora e colaboradores.

Ao adentrarem à sala, continua-se a música de acolhida, seguida de uma atividade de entrosamento, porém logo são trabalhadas alternadamente as atividades rítmicas e canções em diferentes métricas e modos musicais. É importante perceber que, em alguns momentos, as músicas são cantadas sem acompanhamento de instrumento, dando ênfase ao processo de escuta somente da melodia.

De pé, a professora usa a canção de saudação para trabalhar alguns conceitos antagônicos entre si, como movimento estacionário e locomotor, e conceitos que se complementam, que é o caso do micropulso e macropulso¹⁰. Este último refere-se ao pulso da canção, enquanto o micropulso refere-se às subdivisões desse pulso. Ambos são marcados com os pés, e se a marcação é feita marchando no mesmo lugar, é o movimento estacionário. Ao caminhar ou correr em um desses pulsos, temos o movimento locomotor. A professora pede para cada aluno fazer o seu movimento, escolhendo entre micropulso ou macropulso, e vai perguntando a eles sobre esses conceitos, para reforçá-los. Destaca-se aqui a diversidade de movimento corporal e sonoro.

A música é constante, enquanto a professora fala, ela continua tocando o ukulele, e por vezes canta os comandos. O conceito de plano também é trabalhado nesta atividade: pode ser plano alto, ao ficar de pé e levantar as mãos; plano médio, ao se abaixar um pouco; plano baixo, ao sentar ou deitar no chão. Durante as atividades, são criados padrões tonais e rítmicos para a imitação e repetição das crianças. Há momentos para exploração vocal dos alunos, e as percepções destes sempre são estimuladas no que se refere às diferenças dos conteúdos musicais (altura, duração, intensidade, timbre). Ostinatos são comuns durante as atividades vocais e rítmicas.

Percebe-se um movimento claro da professora para fortalecer a audição, ao utilizar muitas vezes canções sem palavras para auxiliar nesse processo. Há também diversidade musical onde inclui-se ao menos: métrica dupla e tripla, modos maior e menor (eólio e menor harmônico), um modo extra e/ou métrica irregular durante as atividades.

¹⁰ Segundo Oliveira (2021), macropulso são aquelas batidas que arbitrariamente consideramos mais longas. Na maioria dos casos, os macropulsos são emparelhados: um macropulso naturalmente “vai com” um macropulso bem-sucedido de duração igual ou desigual. Ao dançar ao som da música, as pessoas normalmente caminham naturalmente em cada par de macropulsos com um pé seguido do outro. Micropulso são mais curtos que os macro pulsos e são derivados da divisão temporal igual dos macropulsos. Na maioria dos casos, os micropulsos são divididos em dois ou três micropulsos de igual duração.

É aprendendo a escutar e a identificar padrões na música que os alunos se preparam para ouvir e executar com compreensão o repertório musical comum, em vez de simplesmente aprenderem de cor e imitando ou memorizando, sem lhe atribuírem significado musical (SOUSA, 2003, p. 116).

Durante os momentos das atividades, é possível perceber claramente alguns estágios da MLT, principalmente os estágios da assimilação – “Introspecção” e “Coordenação”. Destacamos durante alguns momentos das aulas o estágio de coordenação, onde a criança coordena seu próprio canto com seus movimentos corporais e sua respiração (Gordon, 2000). Nota-se ainda aspectos claros da Introspecção, onde as crianças observam de alguma forma a falta de coordenação entre o seu canto, sua entoação, sua respiração e seu movimento e começa a tentar executá-los ao observar os exemplos demonstrados pela professora, mostrando claramente que ao fazer isso, começam a realizar a coordenação do padrão tonal ou rítmico com os movimentos corporais e a respiração.

O trabalho com a nota de repouso e atividades para desenvolver o ouvido interno são sempre prioridade e posteriormente são trabalhadas no instrumento (violino). Para trabalhar a nota de repouso, um dos recursos utilizados foram saquinhos de tecido preenchidos com bolinhas de isopor, que são agradáveis de se manipular. Os alunos brincam com os saquinhos enquanto a professora canta com eles, e apertam o saquinho com o indicador (como se estivessem apertando um botão) na hora de cantar a nota de repouso, que é a nota tônica da canção. O gesto da professora é importante neste caso, pois enfatiza o momento em que eles devem cantar a nota, usando a sílaba “pam”. Depois, ela canta arpejos e intervalos na mesma tonalidade, mas já diferente da canção, e eles continuam cantando a mesma tônica. Também são utilizados como instrumento de auxílio dessas atividades lenços, bolas, sinos, pandeiros, bichos de pelúcia, entre outros. O dedochê - pequeno fantoche em forma de animal que é colocado no dedo indicador de cada criança - é um dos recursos que são mais queridos por elas. Os bichinhos são responsáveis por cantar a nota de repouso e a dominante da canção, dentro do pulso. Cada canção pode ter um objeto diferente como auxiliar, e algumas canções podem utilizar compasso simples ou compasso composto.

Além das canções na voz cantada, também se utiliza o recitado na voz falada, explorando ritmos apenas. Nas atividades com o recitado trabalha-se pulso e padrões rítmicos. A professora, por vezes, pede para que os alunos imitem o ritmo da canção, ou o ritmo que ela cria no momento. Também pede que improvisem os seus próprios padrões rítmicos utilizando o próprio corpo (com palmas, batidas na perna), ou o pandeiro. Em alguns momentos, foi passado um bichinho de pelúcia de mão em mão, e os alunos tinham que fazê-lo dentro do pulso. A percepção do pulso é sempre

reforçada durante a aula toda, nas canções ou recitados, seja utilizando as mãos batendo em alguma parte do corpo, batendo no chão, ou utilizando algum instrumento de percussão.

No que diz respeito à parte das aulas onde o violino é incluso, são feitas atividades que trabalham a postura, partes físicas do instrumento, utilização do pizzicato e do arco. O violino é apresentado aos alunos, mostrando suas partes e os seus nomes, com cada etapa realizada de forma lúdica, com jogos de perguntas e respostas e músicas associadas ao ato de segurar o violino ou o arco.

O trabalho sonoro começa com todos colocando o instrumento no colo numa posição semelhante ao violão. As cordas são apresentadas a eles, como corda número 1 (mi), número 2 (lá), número 3 (ré) e número 4 (sol). São instruídos a tirar som do violino com o polegar, fazendo pizzicato na corda número 3. As atividades que foram feitas antes trabalhando pulso e nota de repouso são feitas no violino, utilizando a nota ré. O ré é a nota de repouso que sempre é repetida (anteriormente eles cantavam a sílaba “pam”). Eles marcam o macropulso das canções com essa mesma corda. Ao trabalhar tônica e dominante, eles tocam a *pizzicato* nas notas ré (tônica) e lá (dominante) acompanhando a canção que é cantada, mudando de nota quando apropriado. No pizzicato, a criatividade é trabalhada estimulando os alunos a fazerem ritmos diferentes, a professora faz um ritmo e todos imitam, e cada um cria o seu próprio ritmo e todos têm que imitar.

O trabalho de postura do violino começa com a posição de descanso, onde o violino é colocado embaixo do braço direito, e é sustentado pelo braço sem o auxílio das mãos. Depois vem a colocação do violino no ombro, com a mão esquerda. As crianças pegam no braço do violino, estendem o próprio braço para a frente, depois trazem o violino para o ombro. Alguns alunos apresentaram dificuldades com a identificação da mão direita e esquerda, e para solucionar este problema, a professora precisou virar de costas para eles e fazer com que eles imitassem os movimentos dela. As atividades que foram feitas com o violino no colo são realizadas com o violino em sua posição correta, no ombro. O polegar da mão direita é apoiado no cavalete, enquanto o indicador faz o pizzicato. O violino, além de ser o objetivo final da prática, já que o objetivo é aprender a tocá-lo, também serve como um veículo para a musicalização. O ensino da postura da mão direita, segurando o arco, vem depois. A professora usou o recurso didático de comparar a mão com a forma de um coelho, e os alunos conseguiram segurar o arco da forma correta ao longo das aulas. A mão esquerda é usada para auxiliar, com ela os alunos seguram o arco no meio da vareta enquanto montam a posição da mão direita no talão do arco. Não houve tempo hábil para fazer som com o arco, já que essa postura da mão direita exige um tempo até a sua solidificação.

Atividades de improvisação são essenciais nesta proposta. A professora também os incentiva a responderem os estímulos segundo o seu modelo, e em outros momentos criando de forma

espontânea, sendo este momento da aula realizado tanto com o violino como sem ele, garantindo que esse momento seja sempre presente durante as aulas de forma lúdica, prazerosa e eficaz.

Para garantir o direito de aprendizagem musical efetiva das crianças, é preciso priorizar espaços e formas de interação na construção do ensino, o saber conduzir e mediar as etapas do processo de aprendizagem musical proporciona o espaço necessário para que elas explorem, brinquem, se movimentem, acompanhem e participem de seu processo de aprendizagem musical espontaneamente (Oliveira, 2021. p.187).

Durante o processo de desenvolvimento das atividades, observa-se a ênfase da professora ou auxiliar em avaliar a dificuldade de execução de cada criança em todas as atividades. Ao identificar alguma dificuldade, seja na execução de canções com a voz, ou execução rítmica, no momento da improvisação, ou até mesmo no momento do ensino específico do violino, as crianças são encorajadas a realizarem todas as atividades, mesmo com ajuda de algum adulto, sendo este ato importante para evitar frustrações e garantir que a criança realize todas as atividades.

Ao final, realiza-se a canção de despedida, onde todos cantam e se despedem do grupo, com o acompanhamento do ukulele. O nome de cada criança, da professora e dos auxiliares são cantados na canção, reforçando o senso de pertencimento do grupo. Ao retornar para a sala onde os pais estão aguardando, as crianças são sempre conduzidas com música, neste caso, a canção de despedida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou um novo modo de observar as possibilidades do ensino do violino com crianças, através das vivências musicais realizadas de maneira lúdica e assim disponibilizar um leque de oportunidades para que as crianças desde cedo iniciem o fazer musical, e assim possibilitá-lo a partir de brincadeiras, jogos, escutas e execução musical.

As atividades aqui descritas, que foram fundamentadas na Teoria Musical de Gordon, exemplificam na prática algumas atividades que podem ser realizadas com as crianças durante o processo de educação musical do violino. Destacamos que para que a aprendizagem musical ocorra à luz dos estudos de Gordon, deve-se priorizar atividades que busquem dar maior significado à música que as crianças escutam, movimentam e expressam, o que ocorreu de maneira visível durante as observações das aulas.

Considerando as orientações de Gordon, que enfatiza que cada criança aprende música à sua própria maneira, em ritmos e tempos individuais no seu processo de aprendizagem, identificou-se que

as particularidades e subjetividades do desenvolvimento musical de cada criança foram respeitadas durante as observações.

Foi possível observar, durante as intervenções, o claro desenvolvimento musical das crianças e engajamento durante as atividades, com ou sem o uso do violino. Destacamos a melhora na emissão vocal, desenvolvimento da escuta refletido em sua execução sonora e precisão rítmica, melhor postura para tocar violino e melhor execução neste. Todas essas melhorias foram evidentes durante a apresentação, feita exclusivamente para os familiares das crianças.

Os pontos negativos observados durante o período das intervenções foram: a evasão, pois ao final do período só contamos com 5 crianças; a falta de disciplina para cumprir a agenda das aulas (horário de chegada e ausências) ;e o fato das crianças não poderem levar seus violinos para praticar em casa, fazendo com que elas tivessem contato com o instrumento somente durante as aulas. Todos esses pontos estão sendo avaliados pela equipe do projeto, a fim de traçar melhorias para diminuir ocorridos como estes nas intervenções vindouras.

Reafirma-se a importância de cada criança exposta a este contexto de educação musical continuar suas atividades, seja no projeto aqui apresentado ou em outro local, fato este conversado com todos os responsáveis das crianças envolvidas nas intervenções aqui descritas.

REFERÊNCIAS

GORDON, Edwin E. **Teoria de aprendizagem musical: competências, conteúdos e padrões**. 4.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2015.

GORDON, Edwin E. **Learning sequences in music: skill, content, and patterns**. 8. Ed. Chicago: GIA Publications, 2012.

GORDON, Edwin E. **Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, Conteúdos e Padrões**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012. 352p.

OLIVEIRA, Rafael Galvão de. **Proposta de implementação da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon na Educação Infantil de acordo com os parâmetros da BNCC**. 2021. 92 p. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

RODRIGUES, H. Música para os pequeninos: Elementos da perspectiva de Edwin Gordon. **Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical**, 1997. 16-18. Disponível em [RUN: Música para os pequeninos - Elementos da perspectiva de Edwin Gordon \(unl.pt\)](#). Acesso em 30/08/2024.

SOUSA, Alberto B. **Educação pela arte e artes na educação: música e artes plásticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

Ensino de flauta doce para crianças: uma análise metodológica de estudos realizados no Brasil

Thaynah Patricia Borges Conceição
UFPA
thaynahb@gmail.com

Olivia Misae Kato
UFPA
oliviakato77@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo fazer uma análise metodológica de estudos realizados no Brasil sobre o ensino da flauta doce para crianças, considerando a necessidade crescente de desenvolver metodologias de ensino da flauta doce que possam promover a inclusão de crianças com autismo neste contexto. Como primeiro critério de busca, selecionou-se teses e dissertações do período de 2014 a 2024 que continham as palavras chaves: ensino de flauta doce para crianças, em seguida buscou-se também artigos em anais de eventos e revistas científicas. Para subsidiar ainda mais a pesquisa, buscou-se então a análise dos manuais (métodos) de ensino da flauta doce mais procurados e utilizados no Brasil. Foram então consideradas para análise as variáveis de participantes, local de ensino e procedimento de ensino. Após a análise dos dados, conclui-se que pesquisas sobre procedimentos de ensino com a flauta doce ainda precisam ser mais exploradas no Brasil, haja vista o grande número de publicações na área da educação musical estarem mais voltadas para os resultados que se referem à execução de um determinado repertório em apresentações musicais.

Palavras-chave: Ensino para crianças, Flauta doce, Procedimentos, Métodos.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a flauta doce tem ganhado espaço de forma bastante variada no cenário da educação musical no Brasil. Sua presença pode ser constatada em diversas situações de ensino e aprendizagem, que incluem desde ações destinadas ao público infantil até a terceira idade, em contextos tão diversos como as escolas específicas de música, as escolas de ensino regular, os projetos sociais, cursos superiores, pós-graduações em música e festivais de música do país. Apesar dessa tendência de expansão, há ainda escassez de publicações quando se trata do ensino de flauta doce para crianças autistas.

O presente artigo traz ao leitor uma análise metodológica no que diz respeito ao ensino de flauta doce para crianças. A partir de uma busca nos arquivos da biblioteca de teses e dissertações e outros acervos digitais, foi possível constatar que algumas informações acerca deste tema podem ser encontradas em importantes trabalhos produzidos no Brasil. O material que está disponibilizado em

plataforma digital consiste em trabalhos apresentados em eventos científicos da área da música e pesquisas em educação musical, disponíveis em bibliotecas digitais de instituições de ensino superior brasileiras. Assim, este cenário nos impôs a necessidade de agrupar, conhecer, analisar e compreender esta produção.

O objetivo inicial foi realizar uma análise em artigos, teses e dissertações sobre o ensino de flauta doce para crianças em diferentes contextos de aprendizagem como projetos sociais, escolas de música e escolas de educação básica, a fim de subsidiar uma pesquisa vindoura de ensino de flauta doce para crianças autistas, considerando que para este público, os caminhos metodológicos de ensino, seja musical ou outros, devem ser bem planejados, com objetivos claros e procedimentos criteriosamente sistematizados.

Sendo assim, esta pesquisa justifica-se na medida em que pretende investigar se os estudos sobre flauta doce no Brasil apresentam uma sequência de procedimentos claros, com objetivos de ensino e resultados bem definidos e se os métodos ou manuais utilizados pelos professores são seguidos na íntegra durante esse processo de ensino. Deste modo, a análise metodológica dos estudos aqui descritos pode contribuir para identificar formas de adaptar o ensino de flauta doce para crianças autistas, considerando suas especificidades.

SOBRE A FLAUTA DOCE E SEU USO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Há grande preferência por esse instrumento para iniciar um processo de ensino da música, as justificativas variam em manuseio e a facilidade de emitir sons, o custo financeiro para a aquisição, entre outros. Investigações de Paoliello (2007), Cuervo (2009) e Stori (2008), têm revelado que ao longo do tempo, a flauta doce tem sido problematizada de diversas maneiras e perspectivas. Em algumas destas, nota-se a discussão acerca da flauta doce como uma espécie de “instrumento de passagem” ou “um brinquedo” (Paoliello, 2007), ou seja, algo como uma preparação, um acesso para o ingresso em um instrumento dito “mais sério”. Em outras situações, a flauta é um instrumento capaz de estar à altura dos desafios da Educação Musical na sala de aula, mas em outras surge a realidade da flauta como um instrumento minimizado quanto às suas possibilidades técnicas e artísticas, que são inúmeras.

A autora Cuervo (2009), comenta que no Brasil, a flauta doce passou a ser utilizada como instrumento musicalizador a partir do século XX, segundo ela isso aconteceu pelos seguintes pontos: 1) Fácil iniciação técnica de execução e memorização; 2) é acessível financeiramente; 3) pode ser

utilizada com outros instrumentos musicais em sala de aula na construção de arranjos; 4) possibilita acesso a diferentes culturas, períodos e gêneros e, 5) reúne um grande repertório de valor artístico.

Amplamente utilizada em diferentes contextos de ensino da música, a flauta doce demonstra uma grande possibilidade de execução no fazer musical tocando um instrumento, o que é uma forma de democratização do ensino da música, dada sua importância para o desenvolvimento global do indivíduo.

METODOLOGIA

Para subsidiar de forma acadêmica e científica, o início da análise metodológica, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, em busca no site da biblioteca brasileira de teses e dissertações - BDTD. Nesta busca, foram utilizadas as seguintes palavras: ensino de flauta doce e ensino de flauta doce para crianças, refinando-a para o período entre os anos 2014 a 2024. Foram encontrados 20 trabalhos, entre eles, 13 dissertações e 7 teses. Ao analisar os resumos dos documentos, foram descartados os que envolviam somente performance instrumental, pesquisa histórica ou que não tinham relação direta com o ensino, deste modo observou-se que os estudos que continham pesquisas de ensino para crianças, além de estudos experimentais de ensino, foram somente 4 (quatro), dentre os quais constatou-se que não há possibilidade de realizar uma análise metodológica entre os mesmos, pois apresentam poucos ou nenhum dado para tal.

Neste sentido, nos trabalhos que abarcam teses e dissertações, os elementos que viabilizaram ações metodológicas que envolveram a flauta doce em situações de aberturas nas escutas, apreciações e elaborações, demonstraram práticas de execução musical que destacam apresentações e impacto social, sem nenhuma descrição detalhada do ensino do instrumento. Embora existam publicações e pesquisas que fundamentam e discutem sobre práticas de educação musical a partir da flauta doce em diferentes contextos de ensino, poucos trabalhos envolvem ações metodológicas viabilizadoras para o manuseio do instrumento, como segurar a flauta, emitir o som correto, entre outros, deste modo, a análise proposta para este artigo pode colaborar, em sua particularidade, para o alargamento ou aprofundamento dos estudos de processos e procedimentos de ensino da flauta doce em diferentes contextos. Foi então necessário excluir os trabalhos que não continham dados específicos sobre procedimentos de ensino.

Nos periódicos *scielo* e *google acadêmico*, como critério de busca, selecionou-se artigos do período de 2014 a 2024 que continham as palavras chaves: ensino de flauta doce, refinando para pesquisas que foram realizadas em território nacional. A busca inicial apontou 476 trabalhos, porém, após leitura de títulos e alguns resumos, foi necessário excluir a maioria destes, selecionando somente

os artigos onde foram encontrados dados para uma análise sobre ensino de flauta doce para crianças, sendo então selecionados somente 03 (três) artigos em periódicos e 06 (seis) em anais de eventos científicos, conforme serão expostos e analisados no item abaixo.

ANÁLISE METODOLÓGICA

O estudo aqui levantado e analisado tornou-se mais explicativo criando-se 2 (duas) tabelas que se referem a variantes de participantes (uma tabela para artigos em revistas e outra para anais de evento); em seguida, são apresentados mais 02 (dois) quadros relacionando os procedimentos das sequências de ensino que foram encontrados nos artigos e mais outro quadro descrevendo a sequência de ensino de manuais (métodos) de flauta doce mais utilizados no Brasil. Segue então, a tabela 1, que se refere às variáveis de participantes encontradas nos artigos analisados.

Tabela 1 — Caracterização das variáveis de participantes de artigos encontrados em anais de evento

Nome dos autores	Artigos em anais	Onde acontece	Faixa etária (anos)	Número de participantes	Grupos (turmas)
GARBOSA Guilherme Sampaio (2018)	Encontro ABEM-regional Sul	Projeto social	7 a 13	25	2
CORDEIRO, Rosely Lima e SCARPELLINI Máira Andriani. (2016)	Encontro regional norte da ABEM	Projeto social	8 a 14	20	2
Alvarenga, Gabrielle e Joly, Ilza (2017)	Congresso nacional da ABEM	Escola de música pública	10 a 15	7	1
Silva, Lucas Nascimento Braga e Anders, Fernanda (2018)	Encontro regional sul da ABEM	Escola regular	6 e 12	30	2
Cuervo, Luciane. (2014)	Mostra Internacional de flauta doce	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
Freixedas, Claudia; Callegari Paula e Grossmann, Cesar Marino (2015)	Congresso da ABEM	Escola de música particular	7 a 12 anos	Não informado	2

Fonte: criada pelas autoras (2024)

Os artigos listados na tabela 1, que se referem especificamente a participantes, apresentam crianças submetidas ao ensino do aprendizado da prática da flauta doce em grupo, refletindo a realidade em 2 projetos sociais, 1 em escola de educação básica, 1 em escola de música pública e 1 em escola de música privada. Em relação à idade dos participantes nos projetos sociais, é possível verificar a grande abrangência no que se refere a faixa etária e divisão em poucos grupos, o que impacta em um maior número de crianças atendidas ao mesmo tempo. Esse número de alunos é menor nas escolas de música, onde o objetivo de ensino é bem mais específico musicalmente. Na escola regular, apesar de apresentar um número grande de alunos por turma, a faixa etária varia pouco em razão da especificidade de cada série escolar.

Tabela 2 — Caracterização das variáveis de participantes de artigos encontrados em Revistas

Nome dos autores	Nome da Revista	Participantes	Faixa etária (anos)	Número de participantes
Paiva, Ullisses Areias de e Alvarenga, Claudia Helena (2018)	Perspectivas em educação básica	Crianças do Ensino Fundamental 2	12 a 13	35
Sant'Ana, Edson Hansen (2017)	Prática docente	Crianças de escola pública	11 a 16	Não especificado
Gums, Luana Moína e Kandler, Maira Ana (2014)	Educação artes e inclusão	Crianças atendidas por projeto social	8 a 12	30

Fonte: criada pelas autoras (2024)

Na tabela 2, podemos observar a variedade do contexto de ensino da música (educação básica e projetos sociais). No que se refere à faixa etária, nas escolas públicas há idades aproximadas entre os participantes do ensino fundamental 2, e na linha que se refere a faixa etária do artigo de Sant'Ana (2017), esta amplitude na faixa etária é verificada devido ao mesmo procedimento ser realizado em diferentes séries da educação básica. Na coluna referente à idade da última linha, refere-se a projetos sociais, onde a variação de idade é maior. Verifica-se também que o número de participantes é aproximado nos diferentes relatos.

Ao observarmos as tabelas 1 e 2, referentes a variantes de participantes, verifica-se que o ensino da flauta doce é utilizado em diferentes contextos, a idade menor encontrada para tal prática é de 6 anos de idade na escola regular, onde os alunos encontram-se cursando o primeiro ano do ensino fundamental, a idade máxima encontrada na tabela é 16 anos, onde a prática também ocorre em

contexto de escola regular, que neste caso é o Ensino Médio, dados que demostram que este instrumento musical poderá ser utilizado para o ensino de pessoas em diferentes faixas-etárias.

O tipo de análise que inclui os itens contidos na tabela 1 e 2 é necessário para compreendermos melhor o contexto em que ocorreram atividades de ensino da flauta doce e assim prosseguirmos com a análise metodológica. Nos próximos quadros, serão detalhados os procedimentos de ensino que estão expostos nas tabelas 1 e 2. Para análise dos quadros 1, 2 e 3, considerou-se de que maneira é realizada a sequência metodológica com a flauta doce, identificando padrões ou diferenças.

Quadro 1 — Caracterização das variáveis de procedimentos de ensino encontradas nos artigos

Nome dos autores	Procedimento iniciais (seqüências)					
	1	2	3	4	5	6
Garbosa Guilherme Sampaio (2018)	Trabalho direcionado à percepção auditiva	Exploração do instrumento físico	Adaptação ao corpo (embocadura)	Aprendizado da sonoridade correta	Aprendizado das notas; Sí, Lá, Sol	Ensino de repertório
Cordeiro, Rosely Lima e Scarpellini Maíra Andriani. (2016)	Segurar a flauta	Aprender a soprar	Aprendizado da sonoridade	Aprendizado posição das notas	Ensino de Repertório	Gravação
Alvarenga, Gabrielle e Joly, Ilza (2021)	Postura corporal e do instrumento	Dedilhado (posição das notas)	Exercício de escalas	Leitura de partitura	Aprendizado de aspectos estruturais de música	Prática de repertório e apresentação
Silva, Lucas Nascimento Braga e Anders, Fernanda (2018)	Atividades de apreciação musical	Exploração do instrumento físico	Aprendizado das notas Si e Lá	Prática de repertório	Apresentação	
Cuervo, Luciane (2014)	Não apresenta sequencia definida, somente explica o que é necessário para uma boa prática instrumental, sonoridade, fraseado, fluência na execução musical – seja ela de ouvido ou na leitura de partitura, improvisação musical e interação/comunicação.					
Freixedas, Claudia; Callegari Paula e Grossmann, Cesar Marino (2015)	Exploração do instrumento físico	Jogos de escuta	Sonorização de histórias e paisagens com a flauta	Aprendizado das primeiras notas	Práticas de improvisação, composição e registro	Prática de repertório contemporâne o

Fonte: criado pelas autoras (2024)

Em Garbosa (2018), o procedimento de ensino está baseado em Sloboda (2002) que enfatiza que ninguém consideraria ensinar uma criança normal a ler enquanto ela estiver no estágio inicial de aprendizagem da língua falada, deste modo, o som deve vir antes do símbolo, e a criança primeiramente precisa desenvolver a audição, ter uma conscientização sonora, para depois entrar na simbologia e na notação musical. O autor destaca que em sua experiência no ensino da flauta doce, as crianças aprendem a desenvolver a percepção auditiva a partir de reconhecimento sonoro, seguida de soprar o instrumento, a entender o quanto de ar é preciso para produzir som no instrumento a partir de noções básicas de respiração. O próximo passo é o manuseio do instrumento, verificando onde ficam os orifícios, como eles serão fechados, qual a parte do dedo que será utilizada, qual a posição e ângulo da mão para fechar os orifícios. A partir disso, fazem uma série de exercícios para desenvolver o controle dos dedos e sentir a relação dedo-orifício. Segue então com os primeiros sons no instrumento, começando com as notas da mão esquerda, notas Si, Lá, Sol, Dó e Ré, nesta sequência, é enfatizada a articulação com o uso da língua, fundamental na emissão das notas nos instrumentos de sopro. Em Cordeiro e Scarpanelli (2016), os autores nos dão poucos detalhes precisos dos procedimentos de ensino e relatam de maneira geral os caminhos percorridos para o ensino do instrumento.

Ao observar no quadro 1 os dois primeiros artigos de Garbosa (2014) e Cordeiro e Scarpellini (2016) é possível destacar que ambos os trabalhos descrevem rapidamente a prática com a flauta doce ocorrida em contextos de projetos sociais, cujas metodologias de ensino preveem inicialmente um trabalho direcionado ao som destacando o aprendizado de músicas de ouvido, trabalhando assim a percepção auditiva. Assim, as aulas do instrumento nos projetos seguem esta metodologia de trabalho, ou seja, o som antes da notação musical. Há um foco na exploração do instrumento, da sonoridade, dos dedilhados, da embocadura, da dinâmica e no cantar as melodias, possibilitando o desenvolvimento musical antes da inserção dos aspectos teóricos.

Os autores Alvarenga e Joly (2017), destacam os processos educativos no ensino de flauta doce por meio do método Suzuki: formação musical e humana. Referente especificamente ao ensino, destacam a postura adequada para tocar, aprendizado de repertório e o ato de ouvir a si e ao outro. As autoras dão destaque aos aspectos sociais e ao vínculo professor-aluno, com poucos detalhes no processo de ensino-aprendizagem. Descrevem que o método Suzuki enfatiza de forma essencial a técnica adequada para tocar o instrumento, como postura corporal, posição adequada de segurar o instrumento e desenvolvimento mais refinado da técnica de soprar, articular e desenvolver aspectos técnicos necessários para uma boa emissão sonora e musical. O método não deixa de lado a leitura de partitura que acontece de forma paralela, além de destacar aspectos importantes como forma, estilo

e concepção do repertório aprendido. Nesse trabalho, as autoras utilizaram o livro Suzuki para flauta doce.

No artigo de Silva e Anders (2018), não é relatado o procedimento de ensino, os autores focam suas descrições na importância da prática em conjunto, apesar de descreverem ações muito importantes na prática instrumental, dando destaque para as atividades de apreciação musical baseada em Keith Swanwick. O início do aprendizado no instrumento propriamente dito é focado nas notas Si e Lá e em seguida, já partem para ensino de repertório.

Em se tratando da construção da performance com a flauta doce, em Cuervo (2009), é possível descrever a identificação que a autora faz de alguns indicadores observáveis no processo de tocar flauta doce: sonoridade, fraseado, fluência na execução musical – seja ela de ouvido ou na leitura de partitura, improvisação musical e interação/comunicação. A autora apresenta três grandes pilares na técnica do instrumento: sopro, articulação e digitação. Dá ênfase a aspectos como apreciação, técnica (postura, embocadura e respiração), motivação, apresentações musicais. A autora aponta que essas são ideias e caminhos possíveis na construção de uma performance expressiva, seja do ponto de vista da qualificação pedagógica do professor de flauta doce, seja do intérprete.

Freixedas, Callegari e Grossmann (2015), analisam que o aprendizado da flauta doce poderá ser conduzido a partir de exploração sonora com o instrumento dando oportunidade de conhecê-lo e de explorá-lo livremente, descobrindo sons e ações diferentes para produzir estes sons sem a mediação de regras, posturas ou diretrizes. Em seguida, sugerem jogos de escuta com a intenção de dar continuidade ao trabalho de exploração sonora com a flauta doce desenvolvido logo no início do aprendizado e, ao mesmo tempo, realizar exercícios de escuta, usando as sonoridades recém-descobertas pelos alunos. Exploram, em seguida, a sonorização de histórias e paisagens, que é também explorada a partir da flauta doce, e em seguida realizam trabalhos mais direcionados com práticas de improvisação paralelas ao ensino das primeiras notas musicais e suas posições no instrumento, para em seguida realizar composição e registro, registro esse convencional (partitura) e não convencional (desenhos e códigos criados pelos próprios alunos).

A partir da breve análise realizada nos artigos aqui explorados, é possível identificar algumas etapas dos procedimentos de ensino onde todas elas conduzem ao aprendizado de um repertório escolhido pelo professor para uma mostra musical para a comunidade. É possível perceber que todos foram eficazes quanto ao que se propõem em relação ao aprendizado de um repertório, porém demonstram poucos ou nenhum dado científico sobre sua eficiência quanto ao ensino do instrumento, especificamente no que se refere a avaliação do aprendizado correto de segurá-lo, emitir som, digitação, entre outros, seguindo uma sequência específica para garantia de tal aprendizado.

Os dados observados no quadro 2, referentes aos artigos encontrados em revistas científicas, são bem parecidos quanto aos procedimentos de ensino, contendo basicamente os mesmos itens do quadro 1, como poderemos constatar a seguir.

Quadro 2: - Caracterização das variáveis de procedimentos de ensino encontradas nos artigos

Nome dos autores	Procedimentos de ensino (sequência)					
	1	2	3	4	5	6
Paiva, Ullisses Areias de e Alvarenga, Claudia Helena (2018)	Tocar a melodia principal	Professor a segunda voz	Apresentação da partitura	Divisão em dois grupos	Reflexão do processo	Tocar duas vezes simultaneamente
Sant'Ana, Edson Hansen (2017)	Representação imagética e simbólica na Arte	Análise do gênero musical	Gesto, movimento e controle do pulso	Gesto-imagem	Leitura musical	Posição dos dedos
Gums, Luana Moína e Kandler, Maira Ana (2014)	Apresentação da flauta doce e suas partes	Exploração do som	Postura corporal e embocadura	Articulação e respiração	Digitação das Primeiras notas	Exercícios de Ostinato

Fonte: criado pelas autoras (2024)

No que se refere à análise metodológica dos relatos dos artigos do quadro 2, destacamos que no primeiro artigo do quadro, na linha 1, dos autores Paiva e Alvarenga (2018), *o Ensino de flauta doce nas aulas de música da Educação básica – um relato de experiência*, visa apresentar estratégias utilizadas no contexto dos processos pedagógicos integrantes da matriz curricular do ensino de música no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que busca a experiência musical a partir do contato direto como fenômeno sonoro. No caso do 7º ano, como sequência do trabalho iniciado no ano anterior, busca-se uma prática constante da leitura musical de repertório por meio da flauta doce com vistas a desenvolver habilidades técnicas, afetivas e cognitivas em música: amplia-se o uso da flauta doce, acrescentando os sons da segunda oitava e as notas alteradas; aprimora-se a qualidade sonora de execução instrumental por meio da conscientização da escuta, observando afinação, qualidade do sopro, articulações na abordagem do sopro e outros aspectos que refinam a performance em música, a prática de conjunto e as apresentações em público, mas não descrevem como é avaliada esse processo.

Os autores descrevem brevemente o processo de ensino em: 1. Tocar a melodia principal da música proposta na flauta doce, convidando os alunos a tocarem juntos em uníssono. 2. Em seguida,

o professor toca na flauta doce a segunda voz da música, e solicita aos alunos que reconheçam a melodia tocada; espera-se que não ocorra o reconhecimento da segunda voz isoladamente por ser um elemento ainda não apresentado em aula. 3. Apresentar aos alunos a partitura e tocar novamente a segunda voz e perguntar se os alunos notam alguma relação entre esta nova melodia e a melodia principal. 4. Dividir a turma em dois grupos e solicitar que um grupo toque a primeira voz, e em seguida o outro grupo toque a segunda voz. 5. Conduzir uma reflexão na turma a respeito dos efeitos de duas ou mais falas simultâneas na linguagem verbal (confusão e não entendimento), contrastando com a linguagem musical. 6. Solicitar à turma, ainda dividida em grupos, que agora toque as duas vozes simultaneamente. Apesar da riqueza do artigo em relação a prática instrumental em grupo, não é relatado o procedimento de ensino de como tocar a flauta doce.

O artigo de Sant’Ana, Edson Hansen (2017), de título: *Gesto e imagem no ensino coletivo de flauta doce: conteúdos múltiplos na disciplina de artes*, discorre sobre o ensino de flauta doce cujo método foi anteriormente concebido para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Em geral, essa prática aconteceu em cursos que se desenvolveram em um período de 12 a 18 meses em diversas instituições e projetos de ensino sob contextos socio escolares diferentes. A proposta teórico-metodológica das quatro atividades é desenvolvida nos termos de uma íntima ligação a aspectos visuais, e tais aspectos se definem como: 1) representação imagética e simbólica na História da Arte; 2) análise do gênero musical por meio de som, imagem e movimento; 3) gesto, movimento e controle do pulso na rítmica; 4) gesto-imagem como informação e controle-regência da experiência coletiva do ensino de flauta doce. Os autores explicam que para o crescente aprendizado em flauta doce, as noções teóricas musicais são introduzidas a partir das necessidades inerentes ao cumprimento do repertório. A leitura musical é desenvolvida pelos símbolos musicais tradicionais em concomitância com a descrição cursiva dos nomes das notas (Do, Ré, Mi, etc). As durações das figuras (ritmo) na melodia são auxiliadas por descrições numéricas e/ou outras simbologias particulares do aluno, contanto que, estas facilitem a indicação dos valores e durações destas figuras, viabilizando assim, o controle interpretativo musical que soma a altura (notas) e duração (ritmo). As “posições dos dedos” no instrumento são demonstradas por uma ‘ênfase visual’ dada pelo professor, que indica o ‘momento atual’ da nota na sequência melódica. Isso também acontece durante o momento de execução de uma música e o professor, ao executar a regência o faz utilizando estes gestos.

O artigo de Gums e Kandler, (2014), *oficina de flauta doce: relato de experiência do processo de musicalização de crianças*, tem como objetivo relatar sobre a experiência pedagógico-musical para crianças de 8 a 12 anos. experiência foi realizada junto ao Programa de Extensão do Grupo de Pesquisa Música e Educação, que oferece oficinas de Música dentro do espaço da Universidade para

crianças. Neste relato foi apresentada a prática realizada junto à turma da oficina de flauta doce. As primeiras aulas são dedicadas à apresentação da flauta doce e suas partes (pé, corpo e bisel) e à exploração dos sons que podem ser realizados por cada uma dessas partes. Outros aspectos abordados no artigo foram o aprendizado da postura corporal apropriada para a execução da flauta doce e a articulação necessária para tocar o instrumento. Neste mesmo período, são introduzidas as primeiras notas musicais e suas respectivas digitações, partindo de atividades de eco desenvolvidas com a percepção sonora. Inicialmente foram adotadas músicas com três notas: Si, Lá e Sol. Na descrição do procedimento, os autores destacam que para o aprendizado e a prática de novas notas são realizados com bastante repetição, onde o professor toca e o aluno repete dentro de uma determinada pulsação (ostinato) para em seguida ser escolhido um repertório, optando sempre em arranjos a duas e três vozes.

Entre as descrições dos artigos aqui expostos, faz-se necessário considerar que, independente do contexto onde a flauta doce estiver inserida, se o objetivo for musicalizar a partir de um instrumento musical, o educador deve estar atento, no mínimo, aos aspectos básicos da técnica da flauta doce (controle do ar, articulação e dedilhado) e se o contexto for o da aula de instrumento, o estudo mais aprofundado dos aspectos citados não exclui nem impede o desenvolvimento da musicalização e da leitura da notação musical, por exemplo.

No caso da presente pesquisa, foi investigada a flauta doce no contexto da educação musical e do seu ensino por educadores/as musicais. A observação desses dois aspectos, por si só, já revela uma série de questões, como os limites, as possibilidades e os objetivos desse ensino. Sendo assim, ressaltamos que o olhar analítico das pesquisas aqui expostas, considerou os procedimentos de ensino do instrumento musical.

Deste modo, por falta de um processo claramente metodológico no ensino da flauta doce, observou-se que não há um consenso quanto as fases e sequências utilizadas pelos professores, cabendo a cada um deles analisar o contexto e escolher de que forma é mais prudente ou significativo iniciar o ensino do instrumento. Sendo assim, além da análise realizada nos artigos acima citados, buscou-se também conhecer quais os manuais (métodos) mais utilizados pelos educadores musicais que utilizam a flauta doce.

Ao realizar uma busca no *Google*, utilizando: “Métodos de flauta doce mais utilizados no Brasil”, com objetivo de verificar os métodos mais acessados por este meio, aparecem na sequência, os mais visualizados e procurados pelos usuários, conforme listados no quadro 3.

Quadro 3 — Caracterização dos métodos (manuais) de flauta doce

Autor e ano	Livro	Sequência de ensino							
		1	2	3	4	5	6	7	8
MASCARENHA S, Mário (1972)	Minha doce flauta doce	Teoria musical	Posição	Nome das notas na flauta	Embocadura	Respiração	articulação	Nota si	músicas
PROSSER, Elizabeth(1995)	Vem comigo tocar flauta doce	Como segurar a flauta	Lábio e dedos	Embocadura	articulação	Teoria musical	Nota lá	músicas	
Sopro novo Yamaha	Caderno par aflauta doce soprano	Sopro e respiração	articulação	Posição	História da flauta doce	Partes da flauta	Postura	Teoria musical	Nota lá
SUZUKI. Shinishi (2019)	Recorder School	Postura	Sopro	articulação	Fechar orifícios	Posição	Nota ré e fa#	Músicas	
Drumond, Elvira (2011)	Minha flauta não pode falar	Postura	Articulação	história	Ensino de notas	Nota si	músicas	Teoria musical	

Fonte: criado pelas autoras (2024)

O livro *Minha doce flauta doce* é de uma edição antiga (1972), demonstrando o ensino da teoria musical antecedendo o ato de tocar; ilustrativa, com a questão da posição corporal e posição dos dedos, demonstra a embocadura, a articulação e inicia o repertório a partir da nota Si. Aparece como primeiro da lista no momento da busca, o que o caracteriza como uma referência no ensino de flauta doce. Nele, a sequência de ensino inicia com o aprendizado da teoria musical, para em seguida ensinar o manuseio do instrumento.

Em se tratando do livro *Vem comigo tocar flauta doce*, inicia com o processo de ensino da posição de como segurar a flauta, suas ilustrações são feitas manualmente, apesar de ser uma edição do ano de 1995, é um livro bem convidativo visualmente ao ato de tocar, e o aluno aprende as notas paralelas a pequenas canções de acordo com as posições de notas na flauta doce que vai aprendendo. Inicia o processo de ensino de notas a partir da posição da nota lá na flauta, porém, antes de se chegar ao aprendizado de canções, há o aprendizado de posição corporal, como segurar a flauta, posição dos lábios e dedos, para então iniciar o aprendizado das notas.

Outro livro em que aparece entre os mais buscados está o *Sopro Novo Yamaha* que inicia com o processo de respiração, sopro e articulação das notas, e em seguida traz informações sobre a história da flauta doce, e somente após essas informações começa a tratar sobre postura e posição das notas.

Explica rapidamente algumas noções de teoria musical e parte ao ensino de músicas a partir da nota Lá, seguindo com canções para cada nota aprendida.

Em se tratando do *Método Suzuki para Flauta Doce*, apesar de ser um livro na língua inglesa, é muito utilizado no Brasil. Traz informações sobre postura e articulação, com imagens, e inicia o aprendizado da flauta com o aluno já segurando-a com as duas mãos e iniciando pela nota Ré e Fa#. Para cada nota musical aprendida, também é ensinada uma canção.

Outro livro bastante popular no ensino da flauta é o da autora Elvira Drummond, chamado *Minha Flauta não pode faltar – histórias para contar e tocar*, devido a descrição e mistura equivalente da junção entre teoria e prática sugerida pela autora, onde esta demonstra que é possível aprender a teoria juntamente com a prática.

Os autores dos livros mencionados acima não trazem explicações sobre determinado procedimento de ensino ou como e por que é mais apropriado começar o ensino da flauta por determinada nota, porém demonstram serem importantes referências para o ensino da flauta. Apesar das informações contidas em cada manual, vale ressaltar que os mesmos não são seguidos na íntegra pelos educadores musicais, como foi possível constatar na análise dos quadros 1 e 2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A breve busca e sistematização dos trabalhos acadêmicos, artigos e manuais aqui apresentados mostrou que há uma variedade de procedimentos em relação ao ensino da flauta-doce. Contudo, apresentamos uma preocupação que consideramos relevante em relação ao registro desses procedimentos. Percebe-se que os manuais apresentam uma determinada sequência, porém, os professores a colocam em prática adaptando de acordo com o contexto de ensino e em todos os artigos analisados há ênfase no resultado (repertório) e apresentações musicais, e não há informações precisas sobre os procedimentos de ensino e o registro, o que não demonstra evidência científica da eficiência desses métodos. Até o momento, os estudos e análises das teses, dissertações e artigos não abarcaram discussões desta natureza. Há uma gama de trabalhos que dizem respeito a importância da música, bem como ao ato de tocar um instrumento, mas ainda não há estudos em que os procedimentos são devidamente mensurados, talvez por considerarem o fim musical (prática de repertório) mais relevante que o processo de ensino.

O que é encontrado na maioria das pesquisas sobre flauta doce e educação musical aqui expostas é o processo educativo que emerge de uma prática social, buscando fazê-la por meio do diálogo, da convivência, da aproximação ao ambiente sonoro e não especificamente do ato de tocar. Ainda há de se considerar a discussão na área da música sobre a sua utilização da flauta doce como

meio e como fim, o que revela uma suposta dicotomia entre uma “modalidade” e outra. De maneira geral, a concepção da flauta doce como meio está ligada à ideia da sua aprendizagem servir para musicalizar, alfabetizar musicalmente, iniciar o/a alunos/a para a aprendizagem de outros instrumentos de sopro, entre outras. Já na concepção da flauta doce como fim, está a ideia da aprendizagem do instrumento como um fim em si mesmo, sem pretensões secundárias.

Dessa maneira, esperamos ter contribuído com a produção acadêmico científica das áreas da educação e educação musical. Acreditamos que os pontos mencionados no que diz respeito aos procedimentos de ensino podem ser melhorados e servem também como uma espécie de diagnóstico, demonstrando o que ainda é ausente ou mais urgente na educação musical com a flauta doce em diferentes contextos de ensino.

Finalmente, apesar de todas as limitações e possíveis falhas, considera-se que estudos nesta direção, como este aqui descrito, podem auxiliar o início de uma busca que parte de uma inquietação sobre a falta de análise dos registros de procedimentos de ensino da flauta doce no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Gabrielle e JOLY, Ilza. Processos educativos no ensino de flauta doce por meio do Método Suzuki: formação musical e humana. *In: XXV Congresso Nacional da ABEM. Online. Anais ABEM*, 2021.
- CORDEIRO, Rosely Lima e SCARPELLINI, Maíra Andriani. Refletindo sobre ensino de flauta doce. *In: IX Encontro Regional Norte da ABEM 2016. UFRR, Boa Vista, Anais ABEM*. 2016
- CUERVO, Luciane. A Expressão da Musicalidade com a Flauta Doce: Reflexões e Estratégias. *In: Encontro nacional da associação brasileira de educação musical e congresso regional da Isme na américa latina, XVI, 2007. Anais. Mato Grosso do Sul: ABEM*, 2009.
- CUERVO, Luciane. Contribuições das neurociências para a aprendizagem musical: possibilidades no estudo da flauta doce. *In: Mostra internacional de flauta doce: performance e didática 2013. UDESC -Florianópolis. Anais*. 2014.
- DRUMMOND, Elvira. Minha flauta não pode faltar v. I/ Elvira Drummond; ilustrações Elvira Drummond. – Fortaleza: LMiranda Editora, 2011. 52 p.: Il. color.; 30 cm. – (coleção Flauta)
- FREIXEDAS, Claudia; CALLEGARI Paula e GROSSMANN, Cesar Marino. O desenvolvimento de aspectos humanos e técnicos através do ensino da flauta doce. *In: XXII Congresso nacional da ABEM. Natal. Anais ABEM*.2015.
- GARBOSA, Guilherme Sampaio. O ensino de flauta doce em um projeto social de Santa Maria. *In: XVIII congresso nacional da associação brasileira de educação musical, 2018 Santa Maria. Anais. ABEM*. 2018.
- MASCARENHAS, Mário. **Minha Doce Flauta Doce**. Irmãos Vitale, 1977.

GUMS, Luana Moína e KANDLER, Maira Ana. *et.al.* Oficina de flauta doce: relato de experiência do processo de musicalização de crianças. **Revista Educação, artes e inclusão**. V.9. n.1. 2014.

PAIVA, Ullisses, AREIAS de e ALVARENGA, Claudia Helena. *et.al.* Ensino de flauta doce nas aulas de música da Educação básica – um relato de experiência. In: **Revista Perspectivas em educação básica**. n. 2 . Dez. de 2018

PAOLIELLO, Noara. **A flauta doce e sua dupla função como instrumento artístico e de iniciação musical**. 2007. 48 p. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música), Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em A Flauta Doce e Sua Dupla Função Como Instrumento Artístico e de Iniciação Musical | PDF | Flauta doce | Flauta (scribd.com) Acesso em 30/08/2024.

ROSSER, Elizabeth Seraphim. **Vem comigo tocar flauta doce**. Brasília-DF. Musimed. 1995.

SANT'ANA, Edson Hansen. *et.al.* Gesto e imagem no ensino coletivo de flauta doce: conteúdos múltiplos na disciplina de artes. **Revista prática docente**. Vol. 2. N. 1. Junho de 2017.

SOPRO NOVO YAMAHA. **Caderno de Flauta Doce Soprano**. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 2006.

SILVA, Lucas Nascimento Braga; ANDERS, Fernanda. Aprendendo a ensinar flauta doce: relato de uma atuação no contraturno escolar. In: Encontro regional sul da ABEM 2018. Santa Maria. RS. **Anais ABEM**, 2018.

STORI, Regina. A Flauta Doce no Ensino Superior: Um Relato de Experiência. In: Simpósio Acadêmico de Flauta Doce 2008, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Escola de Belas Artes do Paraná, 2008.

A utilização do encadeamento comportamental na educação musical de alunos autistas: o ensino coletivo da habilidade de segurar o arco do violoncelo

Thaynah Patricia Borges Conceição
UFPA
thaynahb@gmail.com

Susan Hagar Apolinário de Moura
Conservatório Pernambucano de música
hagarviolin@yahoo.com

Resumo: Trata-se de um estudo com ênfase em educação musical para pessoas com o Transtorno de Espectro Autista (TEA) no âmbito da prática do violoncelo em grupo, que tem como foco a habilidade de segurar o arco, considerando a importância de tal habilidade no contexto desta prática instrumental. Baseado na ABA - Análise do Comportamento Aplicada, o procedimento de encadeamento comportamental foi utilizado para o ensino desta habilidade aos alunos. Por meio da literatura da ciência comportamental contida em Skinner (1970) e Catânia (1999), foi possível compreender conceitos e analisar a partir disso os dados coletados. Como procedimento de coleta de dados, foram utilizadas filmagens das atividades musicais desenvolvidas por meio de observação livre. Para coleta de dados, foi utilizada a ferramenta *Sociautism*, aplicativo onde é possível registrar todas as respostas do treino da habilidade, bem como o tipo de ajuda que foi utilizado para o ensino. Depois de aplicados os treinos a partir do encadeamento, os dados foram analisados e mensurados, mostrando resultados que indicaram que o ensino por encadeamento é eficaz e tem potencial para ser empregado no âmbito do ensino de um instrumento musical.

Palavras-chave: Análise do comportamento, encadeamento comportamental, ensino de violoncelo.

INTRODUÇÃO

No ensino de habilidades a pessoas com TEA (Transtorno do Espectro Autista)¹¹, é comum e de muita relevância a utilização de procedimentos e técnicas oriundas da Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Segundo Hubner (2014), o que difere a ABA de outras ciências que estudam o comportamento humano são o foco, os objetivos e os métodos utilizados no ensino de habilidades. O profissional que utiliza os procedimentos da ABA irá intervir para melhorar os comportamentos em

¹¹Autismo é um transtorno complexo do desenvolvimento que envolve atrasos e comprometimentos nas áreas de interação social e linguagem, incluindo uma gama ampla de sintomas emocionais, cognitivos, motores e sensoriais (Ajuruaguerra, 1977).

estudo ao demonstrar uma relação confiável entre suas intervenções e as modificações comportamentais, utilizando-se de descrição objetiva, quantificação e experimentação controladas.

Em se tratando de conceitos básicos da Análise do Comportamento, destaca-se aqui o conceito de comportamento, definido por Postalli (2003), que compreende o comportamento como uma relação ou interação entre eventos ambientais (estímulos) e atividades de um organismo (resposta). Segundo ele, comportamento é qualquer atividade muscular, glandular ou elétrica de um organismo. Sendo assim, o conceito de comportamento refere-se a um fenômeno relacional e interativo, onde todas as respostas que emitimos ocorrem em determinados contextos e o alteram.

O comportamento é, pois, a interação organismo-ambiente, que deve sempre especificar três aspectos: a ocasião em que a resposta ocorre; a própria resposta, e as consequências da resposta. As inter-relações entre elas são as contingências de reforço, instrumental de análise de um behaviorista skinneriano. O Comportamento, então, é produto de três histórias: a filogenética – que responde pelos reflexos e padrões típicos da espécie, a ontogenética – a história de vida de cada um, os operantes modificados e a cultural – práticas culturais exercidas pelas sociedades. Um evento comportamental seria a confluência dos três níveis e um indivíduo é considerado pelo behaviorista como único, em constante construção de sua história (Hübner; Souza 2014, p. 377).

A definição de comportamento é complexa pois esta palavra tem sido usada de diferentes maneiras na ciência e também na linguagem cotidiana. Porém, vale destacar que qualquer instância de comportamento é um processo, ocorre no tempo, tem duração, começo, meio e fim. Diferentes tipos de interação definem diferentes classes de comportamento, dependendo da relação funcional entre comportamento e ambiente.

Dentro da ABA, existem alguns procedimentos de ensino de habilidades ou novos comportamentos, ou até mesmo de modificação destes. A maioria de nossos comportamentos envolvem cadeias de respostas que constituem nossas rotinas comportamentais (Spradling, 1999). Uma cadeia ou encadeamento comportamental consiste em uma sequência de estímulos e de respostas que conduzem a um reforçador final. Entre esses procedimentos, temos o encadeamento. Trata-se de um procedimento gradual de ensino para novos comportamentos. O conceito surgiu inicialmente no livro “O comportamento dos organismos”, de Skinner (1953/1998, p. 101). Tal procedimento pode ser empregado para o ensino de diversos comportamentos, principalmente em situações aplicadas, por exemplo, o ensino de música para pessoas com TEA.

Os estímulos da cadeia são os elos que ligam uma resposta a outra, exercendo uma dupla função: a de estímulo reforçador (SR) da resposta anterior e a de estímulo discriminativo (SD) para a

resposta subsequente (Spradling, 1999). Portanto, cada resposta na cadeia produz o SD que especifica a próxima resposta.

As cadeias comportamentais podem ser instaladas por procedimentos de ensino de encadeamento de respostas que geram pouco ou nenhum erro. O procedimento de encadeamento de respostas pode ser programado de trás para frente, iniciando o ensino pela última resposta e de frente para trás ou para frente, iniciando o ensino pela primeira resposta. Pode também ser ensinada pela apresentação da tarefa total (Martin; Pear, 2018). No procedimento frente para trás, no qual queremos nos deter nestes escritos, as respostas já ensinadas também serão exigidas à medida que novas respostas são ensinadas, aumentando gradualmente a cadeia até que a última resposta seja de fato ensinada.

Quanto à aplicação desses procedimentos de ensino, Martin e Pear comentam que o encadeamento para frente e a apresentação da tarefa total são de uso cotidiano mais frequente, devido parcialmente ao fato de que estes seguem uma ordem natural das ações. A organização de como será delimitado o ensino da habilidade que se quer ensinar, garantirá a eficiência do resultado.

O método do encadeamento para frente ensina primeiro a etapa inicial da sequência para ensinar e unir a primeira e a segunda etapas, e então juntando as três primeiras etapas, e assim por diante até toda a cadeia ter sido adquirida. Entre os numerosos exemplos que podem ser citados para ilustrar o encadeamento para frente, considere o modo como uma criança poderia ser ensinada a pronunciar uma palavra como “leite”. A criança primeiramente poderia ser ensinada a dizer “le”, então “lei” e, por fim, “leite”. (Martin; Pear, 2018, p. 32)

Segundo Martin e Pear (2018), a começar pela primeira, cada etapa deve ser dominada antes de seguir para a próxima. O instrutor fornece comandos e um reforçador para cada etapa que está sendo ensinada. Em cada tentativa, todas as etapas previamente dominadas são exigidas. Nesse sentido, uma etapa é aprendida de cada vez, avançando rumo à última. Para a máxima efetividade do encadeamento comportamental, a sequência de comportamentos deve ser dividida em componentes controláveis e a ordem apropriada desses componentes sempre mantida.

Para além do próprio conceito de encadeamento, devemos também considerar a divisão de uma tarefa em etapas menores ou respostas componentes para facilitar o aprendizado, a qual é denominada “análise de tarefa”. Na seleção das etapas ou componentes do encadeamento da análise de tarefa, os componentes devem ser simples o suficiente para serem aprendidos sem grande dificuldade. Os autores explicam em seus escritos como cada encadeamento deve ser ensinado ao aprendiz, descrevem um exemplo de treinamento da seguinte forma:

O treinamento deve começar com uma solicitação para iniciar o trabalho e completar a(s) etapa(s) da tarefa. Se em qualquer etapa o aprendiz parar de responder ou parecer distraído, o instrutor deverá primeiramente fornecer um comando, como “Qual é a próxima?” ou “Continue”. Se o aprendiz der uma resposta incorreta ou não responder em uma dada etapa qualquer dentro de um período de tempo razoável, você deverá dar prosseguimento à correção do erro. Forneça a instrução ou orientação física necessária para ajudar o aprendiz a realizar a etapa corretamente. Corrigido o erro, siga para a próxima etapa. Dependendo dos detalhes da análise de tarefa, pode ser necessário fornecer alguma instrução extra ou assistência física na correção de erros. (Martin; Pear, 2018, p. 33)

Em situações práticas, o encadeamento para frente pode ocasionar dois tipos de mudança comportamental: a aquisição de novas respostas e o aprimoramento de um repertório já existente. Porém, para que o procedimento seja efetivamente aplicado, ele deve ser bem planejado. Inicialmente, é necessário definir precisamente a resposta - alvo final, descrevendo-a em termos de topografia, duração, magnitude, etc. Com isso, o instrutor pode estruturar cada passo de sua intervenção e, ao final, determinar se e quando o comportamento está devidamente instalado. Além disso, para que o procedimento possa ser realizado, é essencial selecionar o estímulo reforçador que será utilizado.

Esse procedimento é vantajoso para o ensino da habilidade de segurar o arco do instrumento musical violoncelo, pois seria pouco provável que o indivíduo a quem se quer ensinar essa habilidade específica apresente a habilidade-alvo de maneira “espontânea” para que se possa reforçar. Desta maneira, com a utilização do encadeamento para frente, é possível aumentar a probabilidade de aprendizagem até que o aprendizado fique estável.

Segundo Whitman (2015), são frequentemente observadas dificuldades motoras em pessoas com TEA, sendo a capacidade motora fina a mais afetada. De igual modo, são percebidas dificuldades na capacidade motora grossa. Tais dificuldades afetam questões de atividade de vida diária, como a alimentação autônoma, o vestir-se e a destreza manual geral, bem como afeta o controle postural, falta de jeito, habilidades motoras gerais e mais complexas. Observa-se comportamentos motores repetitivos, baixo tônus motor, anormalidade de contato visual direto e de rastreamento ocular, falta de resistência, dificuldade de sugar/engolir, perturbações no equilíbrio, complicações com a fala e dispraxia. É preciso destacar que a desenvoltura para segurar o arco do violoncelo exige concentração, coordenação motora, tônus muscular adequado, equilíbrio, entre outras habilidades. Como já descrito, essas habilidades são afetadas em pessoas com TEA.

Vale ressaltar que na experiência descrita a seguir, em aulas de educação musical, o comportamento-alvo é “segurar o arco” para tocar um instrumento de cordas friccionadas, o violoncelo, que necessita de uma posição específica para que ocorra uma prática musical mais equilibrada e segura. A habilidade de tocar com o arco é considerada de extrema relevância e

complexidade, pois deverá haver sincronismo entre os movimentos dos braços alinhados à força e ao movimento.

Sabe-se que hoje é necessário o braço direito inteiro para puxar e empurrar o arco, e que este deve se manter tão livre quanto o braço esquerdo. A porção superior do arco se levanta até chegar ao meio do arco e o gesto tem continuidade até a ponta do arco apenas com o uso do antebraço. O peso do arco deve ser distribuído a fim de que seja transferido na medida certa o peso para corda, proporcionando apoio, equilíbrio e liberdade. (Suetholz, 2011, p. 56).

No ensino da habilidade de fazer a posição correta da mão para segurar o arco, o professor apresenta consequências para respostas cada vez mais próximas da habilidade de segurar corretamente e deixa de dar uma consequência para respostas que não correspondem à maneira correta de segurar o arco. No passo a passo orientado pelo professor para a aquisição da habilidade final, algumas respostas emitidas pelo aluno estarão mais próximas da resposta-alvo, outras não. Reforçar as respostas mais próximas da resposta a ser aprendida será provavelmente seguido de respostas ainda mais próximas à habilidade a ser alcançada. Com isso, o reforço poderá ser utilizado para modelar as respostas até que a resposta-alvo ocorra. É uma forma de se aprender uma habilidade pelo contato direto com as consequências de nosso comportamento. Por meio de um processo gradual, o comportamento “sai” de um ponto e “vai” até outro, no ritmo de aprendizagem do próprio aprendiz.

O escopo deste artigo é o de apresentar uma experiência acerca de como pode ser realizado um programa para o ensino da habilidade de segurar o arco do violoncelo, destacando como esta habilidade pode ser ensinada em uma perspectiva da Análise do Comportamento Aplicada. Apresenta-se, também, o resultado parcial da evolução desta habilidade em indivíduos com TEA no contexto das aulas de violoncelo em grupo na Escola de Música da Universidade Federal do Pará (UFPA).

MÉTODO

Participaram deste estudo 3 alunos com transtorno do espectro autista que aqui chamaremos de A1, A2 e A3. Todos eles já eram iniciados no instrumento violoncelo enquanto integrantes de turma coletiva com um total de 7 alunos. Todos os alunos eram do sexo masculino, com idade entre 18 e 30 anos, ativos na participação, assíduos e visivelmente interessados na prática instrumental. O interesse era evidenciado pela pontualidade, entusiasmo e euforia no momento de tocar, porém sem a perda do foco e da concentração.

A observação foi realizada na Escola de Música da UFPA durante o período de estágio supervisionado, atividade complementar do curso de doutorado em artes da Universidade. As aulas

coletivas de violoncelo acontecem uma vez por semana, às sextas-feiras, no horário de 14h às 18h, na sala de violoncelo da escola. Foi objeto de observação o comportamento de segurar o arco para tocar violoncelo durante 6 aulas coletivas do instrumento no período de setembro a novembro de 2023.

Para registro dos dados observados, foi utilizado o *software* “*Sociautism*”¹², inserido no site da Academia do Autismo, onde foi possível registrar todo o procedimento de ensino. Neste *software*, é possível programar o treino de qualquer habilidade que se deseja ensinar, em qualquer contexto de aprendizagem, além de cadastrar grandes quantidades de alunos e avaliar o progresso do desenvolvimento da aprendizagem de cada comportamento e/ou habilidade.

As sessões de coleta de dados foram desenvolvidas por duas pesquisadoras: uma observou o procedimento e realizou o registro das ações em vídeos durante as aulas, e ambas analisaram os registros e alimentaram as fichas de treino de habilidades no *software* “*Sociautism*”. Após cada sessão de coleta de dados, as pesquisadoras assistiam aos vídeos e faziam as inserções necessárias no *software*.

As aulas sempre iniciavam de maneira descontraída, com conversas aleatórias e sorrisos. Cada aluno (do total de 7) pegava seu instrumento, se posicionava em cadeira adequada e se iniciava, então, o ato de tocar, sendo que o primeiro procedimento era tocar algumas lições somente em *Pizzicato*¹³ para em seguida utilizar o arco. O procedimento de ensino para esta habilidade era realizado na seguinte sequência:

- 1 - Segurar o arco com as duas mãos
- 2 - Colocar o arco na corda ré
- 3 - Corrigir a mão direita
- 4 - Verificar se o polegar está na posição correta (buraquinho)¹⁴
- 5 - Colocar a mão esquerda na posição de descanso.

Vale ressaltar que para cada passo da sequência, o professor verifica se o exercício está correto, reforça socialmente (com elogios) as respostas adequadas, oferece ajuda caso haja erro no processo de aprendizagem, e segue para o próximo passo. No *software*, essa sequência aparece com o nome de

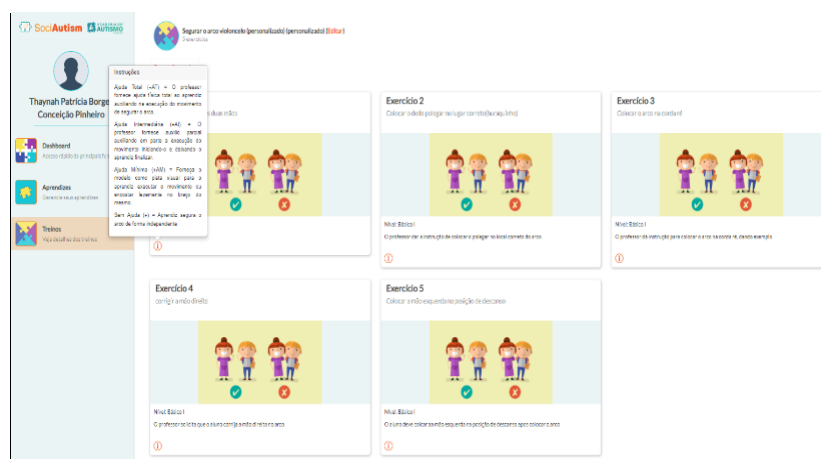
¹² [SociAutism \(ciaautismo.com.br\)](http://SociAutism(ciaautismo.com.br))

¹³ Em instrumentos de arco, tipo de execução em que as cordas são pinçadas, e não friccionadas.

¹⁴ Termo utilizado pelo professor durante as aulas para denominar o local no talão do arco, onde o aluno deve posicionar o polegar, com a falange distal flexionada.

exercício, sendo eles exercícios 1, 2, 3, 4 e 5, com o tema principal descrito: habilidade de segurar o arco. Para cada um dos exercícios, é analisado o nível de ajuda oferecido ao aluno para o qual a habilidade está sendo ensinada. A seguir, a figura 1 apresenta um exemplo de como um exercício é apresentado. Exercício 1: Habilidade de segurar o arco com as duas mãos. Se houver erro na execução desta habilidade, é oferecida: Ajuda Total (+AT) = O professor fornece ajuda física total ao aprendiz, auxiliando na execução do movimento de segurar o arco; Ajuda Intermediária (+AI) = O professor fornece auxílio parcial auxiliando em parte a execução do movimento, iniciando-o e deixando o aprendiz finalizar; Ajuda Mínima (+AM) = O professor fornece o modelo como pista visual para o aprendiz executar o movimento ou encosta levemente no braço deste; Sem Ajuda (+) = Aprendiz segura o arco de forma independente.

Figura 1 — Página do *Sociautism*- Treino de habilidade individual



Fonte: Elaborado pelas autoras utilizando o sociautism (2024)

A figura 1 apresenta a sequência de exercícios, os quais foram divididos para alcançar a habilidade final, que é segurar o arco corretamente. Destacamos que em todos os exercícios sempre aparecem as instruções que o professor utilizava com os aprendizes e também as orientações quanto ao tipo de ajuda.

RESULTADOS

A partir da observação e registro dos dados no *software Sociautism*, tabelas de evolução nos exercícios propostos com dados alimentados em cada área por participante foram geradas pelo

sistema. Essas tabelas são apresentadas nas figuras a seguir, dividindo cada habilidade ensinada no processo de encadeamento para frente.

Habilidade 1 - Segurar o arco com as duas mãos: Na figura 2, apresentamos os gráficos da evolução dos três aprendizes sequencialmente, no que se refere à habilidade 1.

Figura 2 — Evolução do procedimento de ensino, habilidade 1-Segurar o arco com as duas mãos



Na figura 2, percebe-se que os 3 alunos não apresentam grandes dificuldades em segurar o arco com as duas mãos à frente do violoncelo. O item que se refere à execução independente (executado corretamente sem ajuda), aparece mais vezes nos gráficos apresentados.

Em algumas aulas, é possível perceber que foi necessária a utilização de AM (ajuda mínima). A partir dos vídeos observados, o aluno A1 apresentou um pouco de dispersão no momento em que o professor estava solicitando que ele executasse o exercício. Isto gerou o erro na execução, e foi necessário dar ajuda ao aluno. No caso do aprendiz A2, poucas vezes a ajuda mínima foi concedida. Para esse aprendiz, foi necessário somente uma dica visual (o professor olhou para as mãos dele e ele imediatamente corrigiu a sua).

Observa-se também que apesar de A3 ainda precisar de ajuda mínima em alguns momentos, ao final da avaliação do treino, o aprendiz realizou o exercício no último dia observado, sem nenhum tipo de ajuda. Vale ressaltar que com relação ao procedimento de ensino-aprendizagem, o professor dividiu em pequenas partes o ensino da habilidade para segurar o arco. Esta primeira parte, denominada de primeiro exercício, que consiste em segurar o arco com as duas mãos à frente do instrumento, os alunos fizeram sem grandes dificuldades. Observou-se que nas últimas aulas, os

alunos já o faziam sem ajuda, de forma mais natural e precisa. Vale ressaltar que sempre que o aprendiz executa o exercício de forma independente, o professor faz uso de reforço social (elogios, sorrisos e sinais de afirmação) para garantir a consolidação deste.

Habilidade 2 - Colocar o arco na corda Ré: Na figura 3, apresentamos os gráficos da evolução dos três aprendizes sequencialmente, no que se refere à habilidade 2.

Figura 3 — Evolução do procedimento de ensino, habilidade 2: Colocar o arco na corda ré



Fonte: Elaborado pelas autoras utilizando o sociautism (2024)

Na figura 3, percebe-se que os três alunos não apresentam grandes dificuldades em colocar o arco na corda ré do violoncelo. O item que se refere à execução: Independente (executado corretamente sem ajuda) aparece mais vezes nos gráficos apresentados. Somente o aprendiz A3 apresentou a necessidade de ajuda intermediária, onde o professor o auxiliou no ato de colocar o arco na corda ré, segurando sutilmente seu braço. Em cada término de etapa do exercício, o professor faz uso de reforço social (elogio) para avançar para o exercício seguinte. Vale ressaltar que o professor só avança para outra etapa (habilidade) após a anterior ser realizada corretamente (mesmo com ajuda).

Habilidade 3 - Colocar o dedo polegar no lugar correto (buraquinho do arco): Na figura 4, apresentamos os gráficos da evolução dos três aprendizes sequencialmente, no que se refere à habilidade 3.

Figura 4 — Evolução do procedimento de ensino, habilidade 3-Colocar o dedo polegar no lugar certo



Fonte: Elaborado pelas autoras utilizando o sociautism (2024)

A figura 4 apresenta dados bem diferentes em relação às outras figuras. Todos os alunos precisaram de ajuda mínima que para esta habilidade foi feita somente com o professor instruindo por meio da voz, lembrando os aprendizes de colocar o dedo na posição correta. Porém, somente o Aprendiz 1 o faz de forma independente na última aula observada. A ajuda intermediária que aparece nas figuras foi feita pelo professor, auxiliando individualmente cada aprendiz, segurando na mão de cada um para que estes colocassem o dedo na posição indicada.

Esta é uma etapa que ainda precisa ser consolidada, precisando de mais treinos como este para que o processo seja concluído. Como não houve erro, e foi utilizada ajuda (em diferentes níveis) durante as aulas, foi possível que o professor seguisse com o ensino dos demais exercícios. Em cada término de etapa do exercício, o professor faz uso de reforço social (elogio) para avançar para o exercício seguinte.

Figura 5 — Evolução do procedimento de ensino, habilidade 4-Corriger a mão direita



Fonte: Elaborado pelas autoras utilizando o sociautism (2024)

A figura 5 apresenta a evolução do aprendiz A1, com o exercício feito em sua maior parte de forma independente. O aprendiz precisou somente de ajuda intermediária em uma aula, não apresentando mais dificuldade nas posteriores. Não foi possível identificar, por intermédio das observações, as variáveis que o levaram a precisar de ajuda intermediária, que foi dada tocando levemente a sua mão para que o aprendiz, mesmo sozinho, corrigisse a forma da mão no ato de segurar o arco. Ao fazer de forma independente, o professor faz uso de reforço social para garantir a consolidação da habilidade.

Os aprendizes A2 e A3 precisaram de ajuda intermediária e ajuda mínima, sendo esta última mais evidente nas figuras. A ajuda mínima foi dada somente com o professor alertando com o uso da voz para que o aluno corrigisse a mão, e a ajuda intermediária foi o ato do professor tocar levemente a mão dos aprendizes para que eles mesmos, sozinhos, corrigissem a forma da mão. Ao fazer o exercício de forma independente, ou até mesmo com ajuda mínima, o professor faz uso de reforço social para garantir a consolidação ou a execução correta da etapa seguinte.

Figura 6 — Evolução do procedimento de ensino, habilidade 5-Colocar a mão esquerda na posição de descanso



Fonte: Elaborado pelas autoras utilizando o sociautism (2024)

A figura 6 apresenta somente ajuda mínima no início das observações nos aprendizes A1 e A2, sendo posteriormente consolidada com todos eles, como é possível verificar na figura acima, onde todos fazem o exercício de forma independente (sem ajuda) nas aulas observadas. Ao fazer o exercício de forma independente, o professor faz uso de reforço social para garantir a consolidação deste.

Considerando as figuras analisadas, a utilização do encadeamento para frente pode ser eficaz à medida que desmembra em pequenas partes o comportamento e/ou habilidade-alvo. Por este motivo, é possível observar que os aprendizes não apresentam erro total durante o processo de aprendizagem. A emergência da habilidade de segurar corretamente o arco do violoncelo está praticamente consolidada neste grupo observado, podendo ainda ser mais treinada para aumentar a probabilidade de eficácia do ensino por encadeamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho, voltado a descrever o ensino da habilidade de segurar o arco para tocar violoncelo à luz dos procedimentos da análise do comportamento aplicada, foi alcançado com sucesso, à medida que foi possível analisar e visualizar graficamente as evoluções das pequenas partes

nas quais o ensino desta habilidade foi dividido. Trabalhos como este não são comuns junto à literatura em Educação musical, porém as possibilidades de encontrar análises metodológicas como tal nos artigos oriundos da psicologia comportamental são mais comuns. Acreditamos que qualquer proposta de método de ensino ou ações concretas que favoreçam ou aumentem as oportunidades para a inclusão de pessoas com necessidades especiais está assegurada e regulamentada pela Constituição Federal do Brasil.

Sendo assim, os procedimentos que promovem aprendizagem no contexto da educação musical para pessoas com TEA podem ser programados via Análise do Comportamento Aplicada, tanto para instalar habilidades básicas relativamente simples (segurar o arco), como habilidades mais complexas (tocar com o arco) e até a leitura musical, escrita, entre outras.

Deste modo, acredita-se na eficácia de unir a ciência comportamental à educação musical, para refletir sobre os procedimentos de ensino de instrumentos musicais para pessoas com TEA, como expostos aqui. Em conclusão, verifica-se que o procedimento de encadeamento para frente é um meio eficaz de gerar novas respostas ou modificar respostas preexistentes no repertório de um indivíduo, independente da habilidade que se deseja ensinar. No lugar de esperar que uma nova resposta ocorra por acaso para poder reforçá-la, o professor conduz essa resposta em passos que podem auxiliar o comportamento final, reforçando gradual e sucessivamente respostas cada vez mais próximas do alvo. Esse tipo de procedimento pode ser empregado em todas as áreas em que há comportamento: desde a clínica psicológica tradicional aos mais variados ambientes, como no caso aqui descrito.

REFERÊNCIAS

- AJURIAGUERRA, J. **Manual de psiquiatria infantil**. Barcelona: Toray-Masson, 1977.
- CATANIA, A. C. **Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição**. Porto Alegre, RS: Artes médicas Sul, 1999.
- MARTIN, G.; PEAR, J. **Modificação do comportamento: O que é e como fazer**. 8. ed. Rio de Janeiro: Roca, 2018.
- POSTALLI, Livia Maria Marson. Controle Instrucional e classe de estímulos equivalentes que incluem verbos e ações. **Psicologia reflexão e crítica**, v. 26. n.1, 2013. p. 136-150. Disponível em 15 - Lidia Postalli . OK.pmd (scielo.br). Acesso em 30/08/2024.
- HUBNER, Maria Marta Costa; SOUZA, Arieli Coelho. *et.al*. Uma revisão da contribuição brasileira no desenvolvimento de procedimentos de ensino para a leitura recombinaiva. **Comportamento simbólico: bases conceituais e empíricas**, Marília, v. 1, p. 373-420, 2014. Disponível em Comportamento Simbólico: Bases Conceituais e Empíricas | Oficina Universitária (unesp.br). Acesso em 30/08/2024.
- SKINNER, Burrhus Frederic. **Ciência e comportamento humano**. 10. ed. Tradução de J. C. Todorov e Rodolpho Azzi. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1953].

SUETHOLZ, Robert John. **Estratégias de aprendizagem e preparação da performance musical.** Semantic Scholar. 2011. Disponível em Cuidados essenciais de saúde física e psicológica para músicos: em busca do aperfeiçoamento da performance e da qualidade na produção artística | Semantic Scholar. Acesso em 18/05/2024.

SPRADLIN, J. E. Rotinas: implicações para a vida e para o ensino. *et.al.* **Temas em Psicologia**, v. 7, n. 3. p. 223-234, 1999. Disponível em Rotinas: implicações para a vida e para o ensino (bvsalud.org). Acesso em 30/08/2024.

TODOROV, João C.; MOREIRA, Márcio B. Psicologia, comportamento, processos e interações. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 404-412, 2008.

WHITMAN, Thomas. **O desenvolvimento do autismo.** São Paulo: M. Books, 2015.

Ensino de violino baseado em Edgar Willems para crianças autistas

Vivian Ferreira Pinho

Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC)

vivian.pinho96@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa tem enfoque no processo inclusivo e no aprendizado musical, especificamente do ensino do violino para crianças autistas. Tem por objetivo propor atividades musicais voltadas ao violino e baseadas na pedagogia de Edgar Willems. Sendo assim, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em artigos, dissertações, teses e livros nos idiomas português e espanhol, disponíveis em plataformas on-line como o Google Acadêmico, Scielo e repositórios de universidades federais. 2Como bases teórico-metodológicas serviram de suporte Edgar Willems (1970), Enny Parejo (2011), Carmen Rocha (2013) e Marisa Fonterrada (2016). Como resultado, por intermédio da revisão da literatura baseada na pedagogia Willems, foram elaboradas quatro atividades as quais, se atrelaram aos seguintes pilares do método: a canção, o ritmo, o movimento sonoro (altura do som), a pulsação, a audição e o improviso. Os participantes desta pesquisa são oriundos do Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA), em atividade na Universidade Federal do Pará (UFPA). Espera-se que as atividades adaptadas e propostas para o processo de ensino do violino, com base no método de Willems, tornem o processo de aprendizado prazeroso por serem lúdicas e dinâmicas.

Palavras-chave. Educação musical inclusiva, Edgar Willems, Ensino do violino.

INTRODUÇÃO

Este capítulo trata-se do recorte de uma dissertação de mestrado cujo enfoque é o processo inclusivo e o aprendizado musical, no caso da pesquisa em voga, o ensino do violino para crianças autistas. Para fins da pesquisa, denomina-se típicos ou neurotípicos os indivíduos cujo desenvolvimento ou funcionamento cognitivo, motor ou social incorre em condições disfuncionais específicas no contexto da aprendizagem musical. Assim, características fisiológicas e/ou comportamentais resultantes em diagnósticos como o do Transtorno do Espectro Autista, Síndrome de Down e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade são verificadas em indivíduos atípicos ou neuroatípicos.

O interesse pela temática desponta em 2017, por meio do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) posteriormente publicado como artigo científico voltado à educação musical na perspectiva inclusiva em Belém do Pará e intitulado “Ensino do violino para crianças autistas: uma investigação do processo de aprendizagem musical de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em uma turma com crianças típicas”, os resultados indicaram que os estudantes com TEA, mesmo de forma

diferenciada, apresentaram conhecimento musical após três meses de intervenção, sendo necessário manter uma rotina de aulas, repetição de conteúdo, monitor individual e postura adequada do professor de sala de aula (Pinho, 2022). É importante frisar que o aprendizado dos alunos típicos se deu independentemente da presença e demanda específica dos alunos atípicos em sala.

Por se tratar de uma pesquisa contínua, a qual teve início durante a graduação em música, houve a necessidade de se pensar e adequar uma metodologia ao ensino do violino que permitisse uma aprendizagem mais igualitária entre os participantes. Surge, então, a ideia da aplicação dos métodos ativos em música, pois os pedagogos musicais que os desenvolvem, especificamente Edgar Willems, propõem um ensino de música que se preocupe em formar seres humanos. “(...). O educador deve, com efeito, ter em conta as potencialidades do aluno e, por consequência, a natureza dos elementos primeiros do “dom” musical – instinto rítmico, ouvido musical e inteligência musical, nas suas diferentes manifestações.” (Willems, 1970, p. 205)

Considerando-se que há a necessidade de atendimento educacional por direito garantido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esta pesquisa traz o seguinte questionamento: como a educação musical, por intermédio de vivências baseadas no Método de Edgar Willems, contribui para o processo do aprendizado do violino dos alunos autistas?

O objetivo da pesquisa é propor atividades musicais voltadas ao violino e baseadas na pedagogia de Edgar Willems. Pretende-se, assim, contribuir diretamente para que ocorram transformações no âmbito acadêmico e dessa forma, na sociedade. Visa-se a resolução de uma questão central para as discussões da sociedade contemporânea, sobre como promover a inclusão de crianças autistas por meio de conhecimentos presentes no processo de ensino de artes/música.

Os profissionais da área de música que lecionam e atuam em salas de aula frequentadas por alunos autistas, ao proporem atividades musicais baseadas em determinado método ativo em música e visando alcançar de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual pessoas com autismo têm o direito de ser incluídas e não somente inseridas na comunidade escolar, possibilitam processos educacionais mais embasados e atentos às especificidades de aprendizado deste grupo populacional.

A pesquisa em torno desta temática também poderá colaborar grandemente para a formulação e/ou mudança nas políticas públicas por expandir o acesso ao conhecimento musical, cultural e no âmbito educacional, pois propõe melhorias na questão da inclusão no ensino fundamental por meio do ensino de uma das linguagens artísticas obrigatórias, no caso, a música. A Lei nº 12.764, sancionada em 2012, em seu artigo 3º, fundamenta que são direitos da pessoa com transtorno do espectro autista o acesso à educação e ao ensino profissionalizante.

De igual maneira, a Lei nº 12.764 traz em seu parágrafo único que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”, evidências da relevância de métodos voltados à inclusão para a instrução dos atores do processo educativo escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para identificar o que afirmam os estudos bibliográficos de autores proeminentes em questões sobre a educação musical na perspectiva da educação inclusiva direcionada a pessoas com TEA, foi realizado um aprofundamento em obras relevantes de pesquisadores deste campo. Sobre o autismo, foi constatado que a partir de uma necessidade de sistematização quanto a doenças, especificamente doenças mentais, em 1893 e 1952, respectivamente, foram criados os dois manuais de diagnóstico mais utilizados como referência para os profissionais de saúde mental, sendo ambos excelentes demonstrativos das alterações que o transtorno sofreu em seu entendimento ao longo do tempo: a CID (Classificação Internacional de Doenças) e o DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders / Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais).

Criada em 1893, a CID não menciona o autismo em suas primeiras versões, incluindo-o posteriormente como uma forma de esquizofrenia na 8ª edição e psicose infantil na 9ª edição. Na CID-10, em 1993, finalmente passou a ser considerado um distúrbio global do desenvolvimento. A CID-11 substituiu o código F84.0 pelo 6A02 e passa a afirmar que o TEA pode estar em conjunto ou não com Transtornos do Desenvolvimento Intelectual e estar associado a um leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional, ou mesmo com a linguagem funcional prejudicada e até ausente (Vargas, 2011).

No DSM - V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders / Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5ª edição), foram feitos alguns aprimoramentos quanto aos termos, havendo a fusão do transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista, com essa nova reordenação, considera-se que “os sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos” (American Psychiatric Association, 2014). Considerando essa fusão de transtornos, o TEA foi reorganizado no manual, variando de acordo com a gravidade e características.

As características essenciais do transtorno do espectro autista são o prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D).

Em relação à gravidade do comprometimento dentro do DSM – V, é possível verificar que o TEA se subdivide em níveis, podendo ser de nível 1 (exigindo apoio), nível 2 (exigindo apoio substancial) ou nível 3 (exigindo apoio muito substancial). É também característica do transtorno a hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou o interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas...), além da possibilidade de estar associado ou mesmo ser confundido com outros transtornos como o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), esquizofrenia, entre outros.

Ao investigar a musicalização como suporte para o aprendizado do instrumento, Ezequiel Sieba (2021) propõe a busca por alternativas ao ensino tradicional do violino, sugerindo atividades baseadas nos métodos ativos de Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff e Shinichi Suzuki. Desenvolve, assim, atividades e materiais lúdicos, como o uso de canções para ensinar o movimento do arco e imagens associadas a figuras musicais que relacionam o ensino do violino à musicalização sem deixar de levar em conta o desenvolvimento cognitivo e psicomotor do aluno. O autor conclui que

a apresentação de propostas de ensino do instrumento apoiadas em atividades de musicalização pode trazer mais leveza ao ensino tradicional, que normalmente é enfadonho para as crianças, e contribuirá para um bem-estar entre professor e aluno durante o processo de aprendizado (SIEBA, 2021, p. 9).

Tendo como objeto de estudo as relações entre o desenvolvimento físico-psicológico da criança e o seu desenvolvimento técnico-expressivo no violino, Chantal (2007), ao observar a questão em crianças entre 3 e 7 anos de idade, concluiu que o aprendizado precoce oferece um maior nível de intimidade com o instrumento, porém, deve-se levar em consideração o que é mais relevante de ser trabalhado em cada faixa-etária, além da relação afetiva entre professor e aluno, que corrobora para um melhor desempenho de ambos, e a escolha de um repertório acessível para a idade.

Edgar Willems (1970), destaca os princípios básicos de sua proposta pedagógico-musical: 1. Relações estabelecidas entre a música e o ser humano; 2. Não utilizar recursos extramusicais no ensino musical; 3. Enfatizar as necessidades do trabalho prático antes do ensino musical propriamente dito. Ou seja, respectivamente, é necessário considerar a idade cronológica e fase do desenvolvimento psicológico que se encontra o aluno para planejar as atividades musicais; sugere-se que os elementos

musicais bastam para o aprendizado eficiente, o uso de histórias, por exemplo, somente atrasaria o aprendizado, e por mais que esses elementos teóricos – ritmo, melodia e harmonia – ainda não sejam conceituados, devem ser vivenciados e visualizados.

Para o pedagogo musical, o canto tem papel primário na educação musical, pois consegue unir melodia, harmonia e ritmo. “Ele é o melhor dos meios para desenvolver a audição interior, chave de toda a verdadeira musicalidade” (ibid., p. 23). Willems considera necessário o aprendizado de canções populares, pois o gosto musical deve vir antes das preocupações pedagógicas, sendo possível filtrar posteriormente essas canções de forma minuciosa e escolher as que sejam interessantes do ponto de vista “dos ritmos, dos intervalos, dos acordes ou dos modos” (ibid., p. 24). O ideal é que a criança vivencie, a partir dessas canções, as mudanças de andamento, o primeiro tempo, a subdivisão binária dos tempos, melodias com intervalos de terças, quintas, sextas, sétimas e somente depois tenha contato com o estudo teórico.

Willems não indica o aprendizado do instrumento inicialmente, mas caso seja feito, considera que as canções podem auxiliar nesse começo, mesmo sem nomear as notas, as melodias podem ser testadas em diferentes tonalidades, por exemplo. Também em relação aos improvisos, o uso das canções para “a invenção de melodias simples, (...) pode muito bem fazer-se, sobretudo partindo de certos ritmos corporais, dados ou inventados, ou então, o que é ainda mais natural, partindo de pequenas poesias ou de frases, que podem vir da própria criança” (ibid., p. 27), ou seja, é possível, então, improvisar por intermédio das canções tanto melodicamente quanto com o ritmo.

Edgar Willems, em sua obra *El ritmo musical: estudio psicológico* (1964), observa e estuda o ritmo sob três aspectos. O primeiro, ao fazer distinção entre ritmo, rítmica e métrica; em seu segundo aspecto, integra a tríade ritmo-melodia-harmonia e em terceiro, parte de uma relação musical-humana, na qual o ritmo é tratado como forma de expressão. Sobre os métodos ativos, (Parejo, 2011, p. 13, tradução minha), faz o seguinte comentário:

Toda a nossa atividade artística e pedagógica foi inspirada, desde o início, pelo desejo, primeiro instintivo e depois consciente, de estabelecer princípios e, principalmente, ordens adequadas para reagir contra a anarquia e as contradições que reinam nas teorias. Também tentamos estabelecer laços tão estreitos quanto possível entre a arte e o homem, convencidos de que o progresso da arte, que acreditamos não ter limites, depende do progresso do próprio homem.¹⁵

¹⁵Toda nuestra actividad artística y pedagógica ha sido inspirada, desde el comienzo, por el anhelo, instintivo primero y luego consciente, de establecer principios y, en especial, ordenamientos adecuados para reaccionar contra la anarquía y las contradicciones que reinan en las teorías. Hemos procurado también establecer vínculos tan estrechos como fuera posible entre el arte y el hombre, persuadidos de que el progreso del arte, que creemos que no tiene límites, es tributario del progreso del hombre mismo.

Willems surpreende ao expandir os conceitos e teorias musicais, até então, restritos à função mais “técnica” e “lógica”, associando os elementos musicais à natureza humana e aos parâmetros do aprendizado, por conseguinte, “o discurso de Willems impressiona por sua abrangência e profundidade. O autor teve acesso a todo o conhecimento produzido em sua época, inclusive, à teoria de Piaget – ambos viviam em Genebra” (Parejo, 2011, p. 93)

O autor dialoga com a proposta desta pesquisa pois de acordo com Marisa Fonterrada (2016, p. 138), “Willems estuda a audição sob três aspectos: sensorial, afetivo e mental, repetindo os três domínios da natureza que considera essencialmente diferentes entre si: o físico, o afetivo e o mental”. Enny Parejo (2011, p. 94) reforça que nos estudos de Willems “(...) pode-se depreender as seguintes correlações: ritmo/ fisiologia/ corpo, melodia/ afetividade/emoção, harmonia/cognição/racionalidade”. Mesmo sem o uso do termo psicomotricidade, Willems claramente primava para que o desenvolvimento psicomotor ocorresse como consequência da vivência ocorrida no processo da educação musical, para que antes do entendimento teórico, o ser humano possa crescer espiritualmente, emocionalmente e fisicamente (capacidade motora) por meio da música e sem nunca esquecer quanto arte.

No geral, as metodologias ativas prezam para o que o ensino do instrumento seja posterior ao processo de educação musical; Willems, mesmo não recomendando a prática, sugere qual caminho percorrer caso seja necessário, cita que “(...) a prática inteligente de um instrumento pode permitir um começo bastante normal em vista de uma carreira musical” (ibid., 153). Contudo, tratar como prioridade a técnica instrumental e centralizar a atenção na aula de música para fatores como dedilhados e distância entre os dedos causará uma dissociação com os elementos musicais como instinto rítmico e ouvido musical.

Toda uma prática auditiva e rítmica pode preceder a teoria musical e assegurar as bases sensoriais, físicas e afetivas da educação musical. Estas bases respeitam particularmente ao aspecto “artes” da música, que nós opomos aqui ao aspecto “ciência”; noutros termos: a educação oposta à instrução, distinção que tem uma grande importância do ponto de vista pedagógico (ibid., p. 154).

A problemática do aprendizado instrumental está em dispensar a musicalidade em detrimento do processo digital e visual, mesmo os alunos mais aptos podem aderir por considerar que seja um caminho mais fácil. Mesmo a leitura em partitura pode se tornar perigosa ao ser puramente visão e ignorar a audição interior. O ideal é que o instrumento esteja a serviço da música. O pedagogo sugere tocar o instrumento e cantar o nome das notas simultaneamente, reunindo assim leitura, audição e execução. Willems (1970, p. 158) conclui em relação ao ensino instrumental antecipado que,

portanto, não deve confundir-se a educação instrumental com a educação musical, mas é preciso compreender os elos pelos quais se pode unir estas duas disciplinas. Ora, para chegar a um ensino homogêneo, é necessário adotar princípios psicológicos que ponham no seu lugar respectivo a música e a técnica instrumental.

Willems propõe, para o processo de ensino de música, o uso de um instrumental específico: a flauta de êmbolo e as clavas e as famílias de sinos, visto que

os materiais sonoros e outros materiais didáticos desenvolvidos por Willems, dentre eles a flauta de êmbolo, o carrilhão intratonal, o tubo harmônico e as famílias de sininhos são também dignos de mencionar, pois possibilitam à criança o desenvolvimento refinado da acuidade auditiva (Parejo, 2011, p. 102).

Carmen Rocha (2013, p. 15), formada pelo pedagogo Edgar Willems, em seu livro Educação musical Método Willems, enfatiza que os princípios do método são baseados na compreensão de que a Música é tanto Arte quanto Ciência, conseqüentemente, Matéria e Espírito. Comumente, como vemos nos métodos ativos, Willems prioriza a prática antes da teoria, sendo natural “viver os fenômenos musicais; senti-los sensorialmente e afetivamente; saber o que vive e mais tarde viver conscientemente” (ibid., p. 21), todos esses fatores circundam o processo de musicalização de acordo com a proposta do autor e por isso esses fatores foram considerados na elaboração e adaptação das aulas. É válido também destacar, considerando a temática dessa pesquisa, que a autora considera a educação no método Willems acessível a todos, podendo influenciar positivamente no desenvolvimento musical de crianças atípicas.

METODOLOGIA

Para identificar o que a literatura trata sobre a educação musical na perspectiva da educação inclusiva direcionada a pessoas com TEA e em relação a proposta pedagógico musical e instrumental de Edgar Willems, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em artigos, dissertações, teses e livros nos idiomas português e espanhol, disponíveis em plataformas on-line como o Google Acadêmico, Scielo e repositórios de universidades federais, especificamente dos Programas de Pós-Graduação em Artes do Pará (PPGArtes/UFPA) e de Minas Gerais (PPGArtes/UFMG). De acordo com Lakatos (2003, p. 158):

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do

trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações”.

A abordagem da pesquisa é qualitativa e quanto ao objetivo, esse estudo se classifica como uma pesquisa exploratória por propor, alterar e adequar atividades baseadas em um método já existente. Segundo Selltiz et al. (1965),

(...) enquadram-se na categoria dos estudos exploratórios todos aqueles que buscam descobrir ideias e intuições na tentativa de adquirir maior familiaridade com o fenômeno pesquisado. Nem sempre há a necessidade de formulação de hipóteses nesses estudos. Eles possibilitam aumentar o conhecimento do pesquisador sobre os fatos, permitindo a formulação mais precisa de problemas, criar novas hipóteses e realizar novas pesquisas mais estruturadas. (Selltiz et al., 1965, apud Oliveira, 2011, p. 20).

As atividades propostas foram baseadas e inspiradas nos ideais do pedagogo musical belga Edgar Willems (1890-1978), o qual em seus estudos deu importância à natureza dos elementos fundamentais da música e às suas relações com a natureza humana. Sendo o ritmo, a melodia e a harmonia os elementos fundamentais, Willems (1970, p. 15) considera que “este triplo aspecto da música, cujo acesso é fácil na prática diária, permite-nos estabelecer paralelos comprovativos com a natureza humana, pois estes três elementos, nos seus momentos característicos, são respectivamente tributários da vida fisiológica, afetiva e mental”.

O autor não desqualificava o ensino tradicional, contudo, enfatizava a importância de compreender que a música favorece o impulso da vida interior, desenvolvendo, além do intelecto, a sensorialidade e a sensibilidade, elementos formadores da personalidade humana.

RESULTADOS

As atividades propostas foram elaboradas por intermédio da revisão da literatura baseada na pedagogia Willems, sendo assim, se atrelaram aos seguintes pilares do método: a canção, o ritmo, o movimento sonoro (altura do som), a pulsação, a audição e o improviso. As canções usadas foram adaptadas do livro Educação musical Método Willems, de Carmem Rocha (2013), onde a autora produziu modelos de planos de aulas baseadas no pedagogo. A prática do violino foi incluída entre as demais atividades mais como um instrumento de suporte para o processo de musicalização do que algo à parte.

É pertinente ressaltar que houve um projeto piloto durante o segundo semestre de 2023, o qual serviu como base para a elaboração e experimentação das atividades musicais que seriam propostas e, portanto, foi possível avaliar se eram consistentes e adequadas aos pilares da pedagogia Willems e aos objetivos da pesquisa, os participantes desta pesquisa são oriundos do Grupo de Pesquisa

Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA), em atividade na Universidade Federal do Pará (UFPA). Quanto aos procedimentos éticos da pesquisa, foi utilizado um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (parecer CAAE nº 71261623.2.0000.0018) em linguagem acessível ao público-alvo.

Atividade 1

Focou-se no aprendizado das partes do violino, características e compreensão da postura. A questão mais teórica nesse processo foi a de ensinar as partes do instrumento (figura 1). Além das partes que estão indicadas na imagem, identificamos também o corpo (a caixa de madeira em si), o braço (em referência à parte de trás do espelho), a alma (madeira de ressonância em formato cilíndrico, localizada dentro do corpo) e as aberturas acústicas, chamadas, individualmente, de “F”. Essas informações foram repetidas e solicitadas em perguntas direcionadas ao longo de todas as aulas.

Figura 1 — Partes do violino



Fonte: <https://blog.planetamusica.net/partes-do-violino-e-do-arco/>

No começo, com eles sentados no tatame, o violino era mantido em posição de descanso, similar à do ukulele, e o comando para emitir o som do pizzicato era o seguinte: mão esquerda no corpo do instrumento, indicador da mão direita no corpo e polegar na corda (fotografia 1).

Fotografia 1 — Posição de descanso



Fonte: Arquivos do GP-TDDA (PPGArtes/UFPA). Belém/PA, 2024.

Mais tarde, a partir da quarta aula, o violino passou a ser posicionado no ombro (fotografia 2). Para que assimilassem, a professora deve ficar de costas para a turma, com todos em pé e com a mão esquerda no corpo do violino. Era dado o seguinte comando: 1 – instrumento à frente; 2 – depois no ombro; 3 – queixo na queixeira. A professora vira de frente para a turma e finaliza: 4 – com a mão direita em cima do violino, polegar no cavalete e indicador nas cordas. Os comandos devem ser repetidos quantas vezes forem necessárias.

Fotografia 2 — Violino no ombro

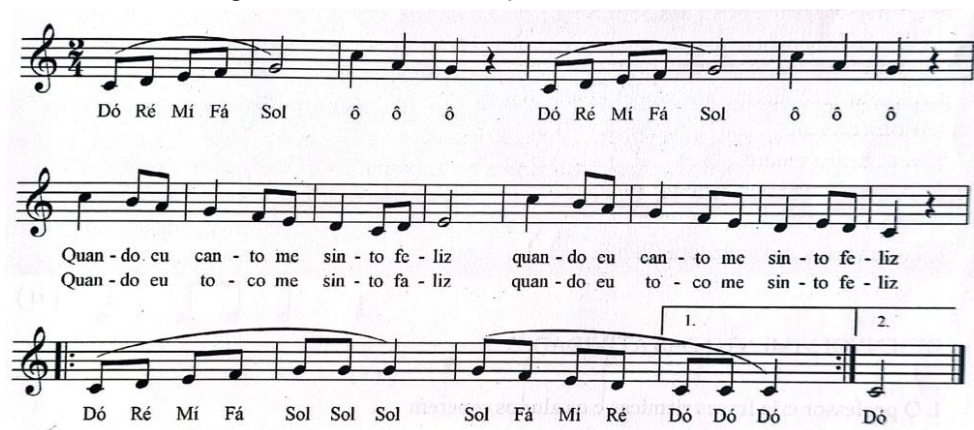


Fonte: Arquivos do GP-TDDA (PPGARTES/UFPA). Belém/PA, 2024.

Atividade 2

Para melhor adequação ao instrumento, chamamos a canção “Dó, Ré, Mi, Fá, Sol” (Figura 2) de “Ré, Mi, Fá, Sol, Lá”, as primeiras cordas tocadas foram a Ré e a Lá. No terceiro e quarto compasso, as notas Dó, Lá e Sol foram substituídas pela nota Lá; igualmente, no sétimo e oitavo, pela nota Ré. Na segunda linha, acrescentaram-se dois compassos após o final de cada frase, também as notas Lá e Ré, respectivamente.

Figura 2 — Partitura da canção “Dó, Ré, Mi, Fá, Sol”



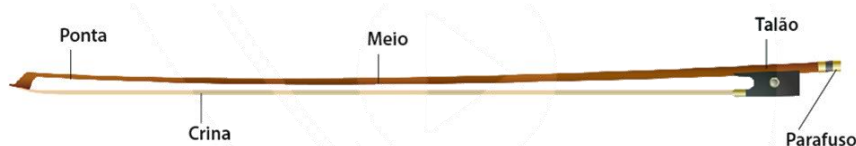
Fonte: Rocha (2013, p. 77)

Com essas adequações, a canção era cantada e tocada simultaneamente por meio do *pizzicato* nas cordas referentes as notas acima. As cordas Mi e Sol foram acrescentadas na atividade de altura por intermédio da canção “O meu cachorrinho”, a sequência de Dó agudo e grave no trecho que se canta “au-au” foi substituída pelas cordas em questão.

Atividade 3

O arco foi adicionado somente para a última avaliação, visto que houve um trabalho minucioso para que houvesse a compreensão da posição da mão direita. Primeiro, foi ensinado o nome das partes (figura 3) e, de forma lúdica, a posição da mão (Figura 4). Primeiramente, era indicado colocar-se a ponta do polegar na entrada do talão, em seguida, comparava-se a mão a um coelho, onde o dedo mínimo e o indicador seriam as orelhas, sendo que uma está em pé e a outra caída, enquanto o dedo médio e anelar foram comparados aos dentes.

Figura 3 — Partes do Arco

Fonte: <https://blog.planetamusica.net/partes-do-violino-e-do-arco/>

Atividade 4

A tentativa de conduzi-los a não tensionar as partes do corpo e mobilizar o pulso com a mão na posição foi desafiante. Duas canções auxiliaram nesse processo, a canção “Dona Aranha” era cantada enquanto a mão subia e descia no arco sem desmontar a posição e a canção “O Reloginho da Mamãe” (figura 5), onde faziam o movimento de pêndulo marcando o primeiro tempo de cada compasso.

Figura 4 — Posição da mão direita



Fonte: <https://atelierdelamusique.com.br/empunhadura-de-arco-violino/>

Figura 5 — Partitura da canção “O Reloginho da Mamãe”



Fonte: Rocha (2013, p. 71)

Espera-se que as atividades adaptadas e propostas para o processo de ensino do violino, com base no método de Willems, tornem o processo de aprendizado prazeroso por serem lúdicas e dinâmicas. Estender o uso das canções, das atividades rítmicas e de improvisação ao ensino do instrumento torna o ensino mais acessível a todos, visto que o violino acaba não sendo o foco ao olhar dos alunos, sendo compreendido como um instrumento complementar à atividade musical.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.
- BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 15 maio 2022.
- CHANTAL, Kenia Adriane Pinto et al. **O ensino de violino no estágio pré-operacional**: Um estudo piloto sobre o desenvolvimento técnico, com considerações da psicologia cognitiva e do desenvolvimento. 2007.
- FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. 1939. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação** / - 2.ed. – São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.
- PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibepex, p. 89-123, 2011.
- PINHO, Vivian Ferreira; DA SILVA, Jessika Rodrigues; DE FREITAS JÚNIOR, Áureo Júnior Deo. Ensino de violino em grupo para crianças com transtorno do espectro do autismo e crianças sem nenhum transtorno. **Nova Revista Amazônica**, v. 10, n. 3, p. 103-118, 2022.
- ROCHA, C. M. M. **Educação musical método Willems**. Salvador: Instituto de Educação Musical. 2013.
- SIEBA, Ezequiel Francisco. Uma busca pela correlação do ensino do violino para crianças com a musicalização. In: **XXV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. 2021.
- WILLEMS, Edgar. **As bases psicológicas da educação musical**. Edição patrocinada pela Fundação Calouste Gulbenkian. Edições Pro Musica. Bienne, 1970.
- WILLEMS, Edgar; HEMSLEY DE GAINZA, Violeta. **El ritmo musical: estudio psicológico**. 1964.

Minibiografia dos Organizadores

Lucian Costa

Violonista, Educador Musical, Professor Assistente I na Universidade do Estado do Pará (UEPA/Licenciatura em Música), Professor credenciado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes (PROF-ARTES) da Universidade Federal do Pará, Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA/UFPA). Pós-Doutorando em Artes (PPGArtes/UFPA - 2024) Vinculado a Linha 3 - Memórias, Histórias e Educação em Artes. Doutor em Artes Pelo Programa de pós-graduação em artes (PPGARTES/UFPA). Mestre em Artes pela Universidade Federal do Pará (2019). Especialista em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho (UFPI/2022) e Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade de Ciências Wenceslau Braz (2017). Graduado em Licenciatura Plena em Música pela Universidade do Estado do Pará (2015) e Bacharel em Música com Habilitação em Violão (2025 - Em andamento). Técnico em Música com habilitação em Violão Clássico pelo Instituto Estadual Carlos Gomes (2019). Tem experiência na área de Artes e Educação, com ênfase na educação Musical e Etnomusicologia, atuando na orientação de trabalhos nos seguintes temas: Educação musical, Ensino de Arte, Formação inicial e continuada de Professores de Artes/Música, música na educação básica, Ensino coletivo de violão, musicalização, e na área da Etnomusicologia estuda as práticas musicais do Pará a partir de Manifestações culturais com ênfase no Carimbó. Pesquisador no Laboratório de Etnomusicologia da Universidade Federal do Pará (LabEtno/UFPA) atuando no Grupo de Estudos Musicais do Pará (GEMPA) e no Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA/UFPA). Na Universidade do Estado do Pará atua como pesquisador no Grupo de Pesquisa em Educação Musical, Memória e Arte na Amazônia (GEMMA).

Áureo DeFreitas

Prof. Titular da Universidade Federal do Pará (UFPA), Áureo DeFreitas possui graduação em Violoncello Performance pela MU - University of Missouri (Columbia, MO, 1989), mestrado em Violoncello Performance pela LSU - Louisiana State University (Baton Rouge, LA, 1992) e Ph.D. em Educação Musical pela USC - University of South Carolina (Columbia, SC, 2005). Atualmente, Dr. Áureo DeFreitas é (a) Pesquisador de Produtividade em Pesquisa (CNPq), (b) professor do Instituto de Ciências da Arte da UFPA (ICA) onde orienta doutorandos(as) e Mestrandos(as) no Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGArtes) e Mestrandos(as) no Programa Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional da UFPA (Prof-Artes). Prof. Áureo DeFreitas é professor da Unidade Especial de Ensino da UFPA onde atua como (a) professor de Violoncelo da Escola Técnica de Música (Emufpa) e (b) orientador de nível de mestrado no Programa Mestrado Profissional em Música da UFPA (Prof-Mus). Atua também como, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Artes em Rede Nacional, polo UFPA. Ressalta-se que o professor supracitado coordenou o Prpf-Artes durante os biênios de 2018 a 2020 e 2020 a 2022. Na extensão universitária, coordena a Orquestra de Violoncelistas da Amazônia (OVA) e Orquestra de Violoncelistas da Amazônia Inclusiva (OVAi). Na pesquisa, coordena o Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA). Seus interesses de pesquisa incluem o desenvolvimento de tecnologias assistivas com o intuito de facilitar o aprendizado musical de pessoas autistas, pessoas com Síndrome de Down, assim como, pessoas neuroatípicas.

O E-BOOK PESQUISA EM ARTES - SEMINÁRIOS AVANÇADOS II É FRUTO DA DISCIPLINA SEMINÁRIOS AVANÇADOS II DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (PPGARTES/UFPA), MINISTRADA PELOS PROFESSORES DOUTORES ÁUREO DEFREITAS E LUCIAN COSTA. ESTA OBRA REÚNE UMA SELEÇÃO DE TEXTOS QUE EMERGEM DAS PESQUISAS EM ANDAMENTO DOS ALUNOS DE MESTRADO E DOUTORADO, EVIDENCIANDO A DIVERSIDADE E A PROFUNDIDADE DAS INVESTIGAÇÕES REALIZADAS NO CAMPO DAS ARTES.

A DISCIPLINA SEMINÁRIOS AVANÇADOS II TEM COMO OBJETIVO PRINCIPAL O FOMENTO AO DEBATE ACADÊMICO E AO DESENVOLVIMENTO CRÍTICO-REFLEXIVO DAS PESQUISAS ARTÍSTICAS, CRIANDO UM ESPAÇO DE INTERLOCUÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA. ESTE E-BOOK É UMA EXTENSÃO DESSA PROPOSTA, OFERECENDO AO PÚBLICO UM PANORAMA DO PENSAMENTO CONTEMPORÂNEO EM ARTES NO CONTEXTO AMAZÔNICO, COM ÊNFASE NOS PROCESSOS CRIATIVOS, METODOLÓGICOS E TEÓRICOS QUE GUIAM OS PESQUISADORES.

CADA ARTIGO AQUI PRESENTE REFLETE O COMPROMISSO DOS ALUNOS COM SUAS INVESTIGAÇÕES, ABORDANDO TEMAS QUE VÃO DESDE A PRODUÇÃO ESTÉTICA CONTEMPORÂNEA ATÉ QUESTÕES RELACIONADAS ÀS ESPECIFICIDADES CULTURAIS E AMBIENTAIS DA AMAZÔNIA. AS PESQUISAS DIALOGAM COM DIVERSAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS, INCLUINDO ARTES VISUAIS, MÚSICA, TEATRO, DANÇA E CINEMA, REVELANDO A RIQUEZA DAS ABORDAGENS INTERDISCIPLINARES E A AMPLITUDE DO CAMPO DAS ARTES NO BRASIL.

