



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

MICHELE GIRARDI

ARNOLD JACOBS À LUZ DA PROPOSTA
MUSICOPEDAGÓGICA CDG:
DO ENSINO INDIVIDUAL À APRENDIZAGEM COLETIVA DE
INSTRUMENTOS DE METAL

Salvador

2020

MICHELE GIRARDI

**ARNOLD JACOBS À LUZ DA PROPOSTA
MUSICOPEDAGÓGICA CDG:
DO ENSINO INDIVIDUAL À APRENDIZAGEM COLETIVA DE
INSTRUMENTOS DE METAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Música, área de concentração Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Helena Müller de Souza Nunes

Salvador

2020

Ficha catalográfica elaborada pela
Biblioteca da Escola de Música - UFBA

G521 Girardi, Michele

Arnold Jacobs à luz da Proposta Musicopedagógica CDG: do ensino individual à aprendizagem coletiva de instrumentos de metal. / Michele Girardi. - Salvador, 2020.

395 f.

Orientador: Helena Müller de Souza Nunes.

– Universidade Federal da Bahia. Escola de Música, 2020.

1. Música – instrução e estudo. 2. Educação – instrução e estudo. 3. Instrumento Musical. I. Nunes, Helena Müller de Souza. Universidade Federal da Bahia.

CDD: 780.7

MICHELE GIRARDI

**ARNOLD JACOBS À LUZ DA PROPOSTA
MUSICOPEDAGÓGICA CDG:
DO ENSINO INDIVIDUAL À APRENDIZAGEM COLETIVA DE
INSTRUMENTOS DE METAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Música.

Aprovada em 29 de setembro de 2020

Banca examinadora

Helena Müller de Souza Nunes - Orientadora, UFBA _____

Doutora em Filosofia pela *Universität Dortmund*, UNIDO, Alemanha.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Universidade Federal da Bahia

Fabrizio Dalla Vecchia _____

Doutor em Música pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Heinz Karl Novaes Schwebel _____

Doutor em Trumpet Performance pela Catholic University of America, Estados Unidos

Universidade Federal da Bahia

Joel Luís da Silva Barbosa _____

Doutor em Music Arts pela University of Washington, Estados Unidos

Universidade Federal da Bahia

Diana Santiago da Fonseca _____

Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Dedico esta tese a todos os Professores/as e Educadores/as de Instrumentos de Metal do Brasil, presentes e futuros, que acreditam em uma formação integral como sempre, temporariamente definitiva e definitivamente temporária!

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelos conselhos e apoio constantes em todas minhas escolhas formativas e de vida, em Música.

À minha querida orientadora Professora Helena Müller de Souza Nunes, pela confiança e dedicação, pela competência e sinceridade, pelos profusos ensinamentos e pela Proposta Musicopedagógica CDG.

Ao meu maestro e amigo Professor Andrea Bandini, pelo exemplo como professor e *performer*, pelos ensinamentos e trocas de conversas, e por me introduzir ao ensino de Arnold Jacobs.

Aos colegas e amigos do Grupo de Pesquisa GP_CDG, pelo acolhimento no grupo e pelos saberes compartilhados.

Aos professores componentes da banca examinadora, por terem aceitado o convite, pela disponibilidade e compreensão, e pelas contribuições à tese.

À Universidade Federal da Bahia, seus professores e funcionários, pela oportunidade de cursar um Doutorado em Educação Musical e, com isso, ampliar meus horizontes.

Ao Programa NEOJIBA e à OSBA, por me oferecerem, plenamente, por intermédio de suas atividades, a possibilidade de trazer minhas contribuições, como Músico e como Professor de Música, às sociedades baiana e brasileira.

Aos integrantes do Curso de Extensão *Formação para Professores de Instrumento de Metal* e a Professora Ingrid Zur, pela participação e pela generosa contribuição ao estudo desta tese.

À Jasmim e família, pelo carinho e apoio familiar, em terra baiana.

Aos meus alunos, pela paciência, compreensão e amizade.

Aos meus colegas, pela amizade e pelo fazer Arte e Música, em conjunto.

A todo aqueles que irão querer ler e se inspirar nesta tese, obrigado!

What piece of work is a man, how noble in reason, how infinite in faculties, in form and moving how express and admirable, in action how like an angel, in apprehension how like a god: the beauty of the world, the paragon of animals. (SHAKESPEARE, 2003, p. 556).

Le seul véritable Voyage, le bain de Jouvence, ce ne serait pas d'aller vers de nouveaux paysages, mais d'avoir d'autres yeux, de voir l'univers avec les yeux d'un autre, de cent autres, de voir les cent univers que chacun d'eux voit, que chacun d'eux est. (PROUST, 2018, p. 307).

La Musique contribue à la communication et à la compréhension entre les peuples. (MUTI, 2012, p. 9).

GIRARDI, Michele. **Arnold Jacobs à luz da Proposta Musicopedagógica CDG: do ensino individual à aprendizagem coletiva de instrumentos de metal**. Orientadora: Helena Müller de Souza Nunes. 2020. 395 f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

Nesta tese, o anseio do pesquisador é buscar possibilidades de diálogo entre universos próprios ao ensino de instrumentos musicais da família dos metais. De um lado, os moldes tradicionais e tutoriais, cujo foco principal do ensino-aprendizagem é a performance instrumental individual, com tudo que implica; do outro, uma abordagem didático-pedagógica, que traz em si uma proposta mais ampla, de inclusão, de participação e de cooperação ao fazer musical, num contexto coletivo. Nesse segundo, há esforço intencional de formar alunos que se tornem sujeitos ativos e reflexivos, ao longo do processo de aprendizagem. Visando contribuir com ofertas de formação de professor específicas à realidade coletiva de ensino, o desenvolvimento dessa investigação é norteado pelo Objetivo Geral de disponibilizar, à comunidade da área, fundamentos teóricos pertinentes a uma Performance de Professor focada no desenvolvimento do virtuoso e, concomitantemente, no fortalecimento do *si mesmo* do aluno, por meio da prática musical, em contexto coletivo de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de natureza Básica com enfoque Qualitativo e Exploratório. O texto apresenta uma divisão em três capítulos, cada um atendendo a um dos Objetivos Específicos, mediante três abordagens metodológicas, a saber: 1) Pesquisa Bibliográfica, apresentando os princípios didático-pedagógicos de Arnold Jacobs, associados ao conceito de Comunidade de Prática, da Teoria da Aprendizagem Situada, em linha com os fundamentos teóricos da Proposta Musicopedagógica CDG; 2) Pesquisa-Ação, com o desenvolvimento de uma experiência prática de formação inspirada no Modelo Teórico CDG, visando a uma Performance de Professor capaz de promover equilíbrio entre habilidades musicais e humanas dos alunos, devidamente integradas à dimensão social da Música; e 3) Análise Textual Discursiva, sustentando o enunciado de princípios teóricos e caminhos pertinentes a um ensino coletivo de instrumentos de metal, que promovam o desenvolvimento integral do aluno, numa perspectiva que associa Arnold Jacobs à Comunidade de Prática, por intermédio da Proposta Musicopedagógica CDG. É à luz do CDG, que os fundamentos teóricos escolhidos como norteadores desta investigação e a análise dos dados reunidos por meio da experiência formativa ministrada conduziram o pesquisador à elaboração de uma arquitetura pedagógica e de aprendizagem, capaz de amparar propostas destinadas à formação, inicial e continuada, presencial e, sobretudo, a distância, de professores dedicados, ou aspirantes, ao Ensino de Música por meio da prática instrumental/musical coletiva. Com isso, espera-se contribuir à afirmação de uma figura ressignificada de professor de instrumento, capaz de conduzir-se, em sala de aula, com foco no desenvolvimento integral do aluno, por intermédio de uma Performance de Professor e de um ensino musical de qualidade e útil para a vida.

Palavras-chave: Proposta Musicopedagógica CDG. Modelo Teórico CDG. Ensino Coletivo de Instrumentos de Metal. Arnold Jacobs. Teoria da Aprendizagem Situada.

GIRARDI, Michele. **Arnold Jacobs in the light of the CDG's Music Pedagogical Proposal: from individual teaching to collective learning of brass instruments**. Thesis advisor: Helena Müller de Souza Nunes. 2020. 395 f. Thesis (Doctorate in Music) - School of Music, Federal University of Bahia, Salvador, 2020.

ABSTRACT

In this thesis, the researcher wants to find out some opportunities for dialogue between the brass musical instruments' teaching worlds. On the one hand, the traditional and practical models, whose focus of teaching-learning is the individual instrumental performance with all its implications. On the other hand, a didactic-pedagogical approach, which has a deeper proposal: integration, participation and cooperation in making music within a collective context. In this regard, there is an intentional effort to train the students to become active and thoughtful individuals, throughout the learning process. Aiming at offer to professors a training specific to the collective teaching reality, the development of this research refers to a general objective: making accessible to the community of this area the theoretical foundations of a Teacher Performance focused on both the development of the virtuous and the empowerment of the student's self-consciousness through the musical practice in a collective learning context at the time. It is a basic research with a qualitative and exploratory aim. The work is divided into three chapters, each of which deals with one of the specific objectives through three methodological approaches: 1) Bibliographic Research, presenting the didactic-pedagogical principles of Arnold Jacobs. They are associated to the concept of Community of Practice of the Situated Learning Theory, in line with the CDG's Music Pedagogical Proposal theoretical foundations; 2) Action Research, with the development of a practical training experience inspired by the CDG's Theoretical Model, aiming at a Teacher Performance able to promote balance between students' musical and human skills, properly integrated into the social dimension of Music; 3) Discursive Textual Analysis, supporting the statement of theoretical principles and paths relevant to a collective teaching of brass instruments, which promote the student's overall integral development in a perspective that associates Arnold Jacobs with the Community of Practice through the CDG's Music Pedagogical Proposal. In the light of the CDG, the theoretical foundations chosen to lead this research, together with a deep analysis of the data gathered through the administered training experience, let the researcher to elaborate a particular pedagogical and learning architecture that represents a groundwork to elaborate training proposals at different stages (initial as well as continued) and mode (in person and, above all, remotely). They would involve teachers already engaged or aspiring to the Music Education through collective instrumental / musical practice. It is expected thereby to contribute to the affirmation of a redesigned figure of a musical instrument's teacher, able to lead himself in the classroom with a focus on the students' overall development, through a Teacher Performance and a high-quality musical teaching useful for life.

Keywords: CDG's Music Pedagogical Proposal. CDG's Theoretical Model. Collective Teaching of Brass Instruments. Arnold Jacobs. Situated Learning Theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Síntese da Metodologia de Pesquisa.....	19
Figura 2	Componentes de uma Teoria Social da Aprendizagem: um inventário inicial..	58
Figura 3	Os dois eixos principais das tradições relevantes.....	59
Figura 4	Dimensões da prática como característica de coerência de uma comunidade...	64
Quadro 1	Paralelismo entre prática e identidade.....	69
Figura 5	Modalidades de pertencimento.....	72
Quadro 2	Marcos históricos da Proposta Musicopedagógica CDG.....	83
Quadro 3	Exemplos de produtos oferecidos pela PropMpCDG, conforme as três categorias indicadas.....	84
Figura 6	Modelo Teórico CDG atual - PropMpCDG.....	87
Quadro 4	Princípios da PropMpCDG.....	90
Quadro 5	Aspectos que compõem o Processo de Criação CDG.....	92
Quadro 6	Os seis Princípios CDG para a oferta de Repertório.....	96
Figura 7	Modelo CDG como articulador dos três fundamentos teóricos apresentados...	108
Figura 8	Abordagens fundamentais da Pesquisa-Ação, conforme Creswell (2005)	116
Figura 9	Etapas cíclicas da Pesquisa-Ação, conforme Kurt Lewin (1946)	118
Figura 10	Os movimentos da Pesquisa-Ação propostos por Kemmis (1989)	118
Quadro 7	Planejamento do Curso de Extensão.....	121
Quadro 8	Plano de Aula.....	123
Figura 11	Introdução ao Formulário de Inscrição.....	132
Figura 12	Página principal da pasta compartilhada pelo Drive.....	138
Figura 13	Página inicial do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle da UFBA.....	140
Figura 14	Espaço Moodle dedicado ao Curso.....	140
Figura 15	Modelo estrutural das aulas: Slides, Texto explicativo, Vídeos, Tarefas e/ou comunicações.....	141
Quadro 9	Sistematização das componentes do Curso, conforme o Modelo Teórico CDG.....	156
Figura 16	I Encontro Integrador: a palestrante, Profa. Ingrid Zur.....	164
Figura 17	Os pulmões.....	166
Figura 18a	Estrutura dos músculos respiratórios.....	168

Figura 18b	Músculos do Tórax e Parede Abdominal: camada superficial.....	168
Figura 19	Exemplos musicais das maneiras de aplicação dos números na didática de Tabuteau.....	172
Figura 20	II Encontro Integrador: atividade de transcrição em conjunto.....	174
Figura 21	VII nervo craniano.....	176
Figura 22	Músculos da mímica facial. Em círculo, o musculo orbicularis oris.....	177
Figura 23	Momento de elaboração coletiva do Mapa do Guia preliminar.....	179
Figura 24	Jogo 4: composição coletiva e desenvolvimento do fraseado musical.....	188
Figura 25	Atividade de prática musical em conjunto: escuta, protagonismo e respeito do outro.....	189
Quadro 10	Roteiro do Recital Musicopedagógico CDG.....	194
Figura 26	Mapa de Palco.....	196
Figura 27	Composição coletiva do material musical do Recital Mp_CDG.....	197
Figura 28	Melodia acompanhada criada em coautoria com os participantes do Curso, para o Recital.....	199
Figura 29	Momento de experimentação do material musical produzido.....	200
Figura 30	Página musical da partitura elaborada para o Recital.....	201
Figura 31	Momento de ensaio geral do Recital Musicopedagógico CDG.....	204
Figura 32	Disposição dos instrumentos de metal como elemento cenográfico do Recital.....	205
Figura 33	Prólogo: apresentação instrumental dos alunos do Curso.....	206
Figura 34	Momento de prática do Grupo 1, Harmonia (esquerda) e do Grupo 2, Melodia (direita).....	207
Figura 35	Momento de prática do Grupo 3, Ritmo (direita).....	208
Figura 36	Momento Gente: a performance coletiva da peça.....	209
Figura 37	Apresentação dos componentes da turma do Curso de Formação.....	210
Figura 38	Professor e Alunos participantes do Recital Musicopedagógico CDG.....	211
Figura 39	Encerramento do Curso: momento avaliativo coletivo.....	217
Figura 40	Gráfico indicando a faixa etária atendida com a oferta do Curso de Formação.....	218
Figura 41	Gráfico indicando a profissão dos alunos participantes do Curso.....	219
Figura 42	Gráfico indicando o desempenho dos alunos como professores de um conjunto de metais: 7 respostas afirmativas; 4 respostas negativas.....	219
Figura 43	Visão unânime da proposta inovadora do Curso oferecido.....	220
Figura 44	Gráfico a respeito do parecer sobre a dinâmica das aulas ministradas.....	221

Figura 45	Gráfico referente ao parecer dos alunos sobre os conteúdos abordados.....	222
Figura 46	Gráfico a respeito do parecer sobre a efetivação do Guia para Formação de Professores.....	224
Figura 47	Gráfico a respeito do parecer sobre o formato de Recital Mp_CDG.....	224
Figura 48	Gráfico a respeito da ideia do formato Recital Mp_CDG, conforme o público.....	226
Figura 49	Gráfico mostrando que, para seis dos sete participantes, o Recital Mp_CDG viabilizou experiências de aprendizagem musical.....	227
Figura 50	Gráfico a respeito do parecer sobre a dinâmica geral do Recital Mp_CDG.....	228
Figura 51	Gráfico mostrando o parecer dos alunos a respeito do domínio dos assuntos apresentados durante o Curso, por parte do professor.....	230
Figura 52	Gráfico de autoavaliação dos integrantes, com relação à participação no Curso.....	231
Figura 53	Gráfico de autoavaliação dos integrantes: comprometimento com as Tarefas.....	231
Quadro 11	Tarefa n.º 1: elementos musicais e de técnica instrumental presentes no Repertório analisado.....	236
Quadro 12	Tarefa n.º 1: considerações vindas da Análise de Métodos de ensino Individual e Coletivo.....	237
Figura 54	Momento de discussão coletiva a respeito dos dados realçados através da atividade: Análise de materiais didáticos.....	237
Quadro 13	Dificuldades encontradas pelos alunos do Curso, ministrando aulas coletivas para metais.....	241
Figura 55	No EC, o professor cuida individualmente do aluno, que se torna referência para os colegas.....	243
Figura 56	Troca de papéis: alunos mais experientes se tornam professores dos colegas novatos.....	243
Quadro 14	Os Fios Condutores de uma Performance de Professor de Música, no PROLICENMUS e no Curso de Extensão ministrado.....	250
Quadro 15	Atos Didáticos vinculados à Performance de Professor de Música.....	258
Quadro 16	Experiências vivenciadas no Curso, por meio de Atos Didáticos específicos.....	266
Figura 57	Ciclo da Análise Textual Discursiva.....	270
Quadro 17	Paralelismo dos três Fundamentos Teóricos, afinados com os Princípios CDG.....	277
Quadro 18	As três categorias das <i>Life Skills</i>	292
Figura 58	Mapa do Guia.....	312

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACDG	Associação Cultural Cante e Dance com a Gente
AJ	Arnold Jacobs
ATD	Análise Textual Discursiva
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAEF	Centro de Artes e Educação Física da UFRGS
CDG	Cante e Dance com a Gente
CdP	Comunidade de Prática
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CSO	Chicago Symphony Orchestra
DVD	Digital Versatile Disc
EaD	Educação a Distância
EAD	Educação Aberta e a Distância
EC	Ensino Coletivo
ECIM	Ensino Coletivo de Instrumento Musical
EMUS	Escola de Música da UFBA
EUA	Estados Unidos da América
GP_CDG	Grupo de Pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG
IdM	Instrumentos de Metal
MAaV	Musicalização de Adultos através da Voz
MAB	Museu de Arte da Bahia
MEC	Ministério da Educação
Mp_CDG	Musicopedagógico CDG
NEOJIBA	Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
PDF	Portable Document Format
PPG	Programa de Pós-Graduação

PPT	PowerPoint
PROLICENMUS	Licenciatura em Música, no Programa Pró-Licenciaturas do MEC
PropMpCDG	Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente
PVC	Policloreto de Vinila
SEB	Secretaria de Educação Básica
TAS	Teoria da Aprendizagem Situada
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UE	Unidade de Estudo
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WHO	World Health Organization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
METODOLOGIA	18
1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	25
1.1 ARNOLD JACOBS: ousadia de uma proposta docente.....	27
1.1.1 <i>Song and Wind</i>	31
1.1.2 Figura do professor e seu legado.....	42
1.2 TEORIA DA APRENDIZAGEM SITUADA: sobre a experiência coletiva.....	53
1.2.1 Comunidade de Prática.....	60
1.2.2 Figura do educador na CdP.....	73
1.3 CANTE E DANCE COM A GENTE: uma Proposta Musicopedagógica.....	80
1.3.1 Modelo Teórico CDG e seus Princípios.....	86
1.3.2 Professor CDG, sua formação e sua performance.....	96
2 CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: uma experiência prática	111
2.1 PREPARAÇÃO E ELABORAÇÃO.....	113
2.1.1 Plano de Curso.....	119
2.1.2 Metodologia.....	130
2.2 DESENVOLVIMENTO.....	143
2.2.1 Momento do Curso.....	149
2.2.2 Recital Musicopedagógico CDG.....	190
2.3 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	211
2.3.1 Impressões de músicos e público.....	216
2.3.2 Avaliação da Experiência.....	233
3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE UM GUIA	245
3.1 RESULTADOS EMERGENTES DE UMA PRÁTICA.....	247
3.1.1 Sistematização de Atos Didáticos verificados.....	257
3.1.2 Experiências e sentidos vivenciados no Curso.....	264
3.2 DISCUSSÃO.....	269
3.2.1 Retorno aos Fundamentos Teóricos.....	276
3.2.2 Crítica de conteúdos veiculados por Atos Didáticos.....	297

3.3	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	311
3.3.1	Professor Ressignificado.....	317
3.3.2	Programas de Formação Docente.....	322
	CONCLUSÃO.....	325
	REFERÊNCIAS.....	327
	APÊNDICES.....	348
	ANEXOS.....	388

INTRODUÇÃO

Este documento apresenta uma Tese de Doutorado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia (PPGMUS/UFBA). A pesquisa aqui proposta concerne à Área de Concentração Educação Musical, vinculada à linha de pesquisa Processo, Práticas e Métodos para a Formação em Música, do PPGMUS. Outrossim, integra a linha de pesquisa Modelo Teórico CDG, do Grupo de Pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG - PropMpCDG (Diretório CNPq, 1999 - atual), motor desta investigação, cujo objetivo é explicitar aspectos teórico-conceituais das ideias e experiências vinculadas à PropMpCDG, com vistas à sua crítica, atualização e desenvolvimento permanentes. Com o título **Arnold Jacobs à luz da Proposta Musicopedagógica CDG: do ensino individual à aprendizagem coletiva de instrumentos de metal**, esta investigação se caracteriza por uma abordagem Qualitativa, é de natureza Básica, tem objetivos Exploratórios, e procedimentos conduzidos por meio da utilização de três métodos distintos, quais sejam: Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa-Ação, Análise Textual Discursiva. O texto foi redigido conforme as normas da ABNT, de acordo com o *Manual de Estilo Acadêmico* de Lubisco e Vieira (2019).

O trabalho aqui apresentado tem seu embrião em quinze anos de pesquisa e experiências próprias na área de ensino instrumental e da performance musical, desenvolvidas e vivenciadas pelo pesquisador em países da Europa e, nos últimos anos, no Brasil. Vindo de uma realidade de formação acadêmica e atuação profissional mediadas pelo formato de aula individual, ao chegar no Brasil, este pesquisador se deparou com a riqueza do País, em possibilidades alternativas de formação musical e pessoal dos envolvidos. Convidado, em 2013, para atuar como professor de trombone e coordenador pedagógico da área nos Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (NEOJIBA), programa de política pública do Governo do Estado da Bahia (NEOJIBA, 2020), o autor dessa pesquisa procura, desde então, aprimorar seu conhecimento sobre o contexto de ensino coletivo de Música, principalmente, por meio da prática de instrumentos da família dos metais, e sua viabilidade intrínseca à formação e ao aprendizado dos envolvidos nos processos. Em busca de possibilidades de diálogo entre os dois universos, individual e coletivo, possibilitando uma prática musical que almeja tanto o desenvolvimento musical quanto o de um si mesmo, procura-se aqui formular os fundamentos teóricos de um Guia para professores que já atuam ou desejam trabalhar nesse cenário.

Isso posto, justifica-se a escolha e o desafio de enfrentar um curso de doutorado na área de Educação Musical, ensejo para articular a visão do *performer*-educador, com a do educador-*performer*. Em particular, de realizá-lo na Universidade Federal da Bahia (UFBA), que, de

acordo com Cruvinel (2017), é o *locus* pioneiro no Brasil, na institucionalização acadêmica das metodologias e das práticas de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM). Conforme a autora, isso foi possível “por meio da criação das Oficinas de Música, Projeto de Extensão ligado à Escola de Música, em 1989, sendo essa experiência, a responsável pela sua aceitação [do ECIM] no meio acadêmico e científico” (CRUVINEL, 2017, p. 9). Ademais, a UFBA se tornou a universidade brasileira com maior número de teses e dissertações relacionadas ao tema, desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação da Escola de Música (CRUVINEL, 2017), “tornando-se referência na construção do conhecimento ligado ao tema e na sua consolidação como campo de pesquisa” (CRUVINEL, 2017, p. 10). Assim, a presente pesquisa almeja chegar à altura de dialogar com autores deste PPG, ocupados com temas afins, tais como Prof. Dra. Alda Oliveira, Prof. Dra. Cristina Tourinho, Prof. Dra. Diana Santiago, Prof. Dr. Joel Barbosa, Prof. Dr. Celso Benedito.

Procurando oferecer à sociedade brasileira um estudo acessível à toda comunidade, sem limitações por conta de idiomas estrangeiros, o desenvolvimento dessa pesquisa é norteado pelo Objetivo Geral de disponibilizar, à comunidade da área, fundamentos teóricos pertinentes a uma Performance de Professor focada no desenvolvimento do virtuoso e, concomitantemente, no fortalecimento do si mesmo do aluno, por meio da prática musical, em contextos coletivos de aprendizagem. Na parte de Metodologia, um panorama do Contexto introduz o leitor no campo do estudo, trazendo as duas modalidades de ensino instrumental atualmente utilizadas: a Individual e Coletiva. Em seguida, a tese apresenta uma divisão em três capítulos, cada um subdividido em três subcapítulos, nos quais se procura atender aos três objetivos específicos da presente investigação, recorrendo, para isso, à diversas metodologias de pesquisa consideradas como as mais adequadas a cada assunto abordado. Na Conclusão, obtém-se enunciados pertinentes a uma Performance de Professor de instrumentos de metal, focada no desenvolvimento integral do aluno, em ambiente coletivo, e própria à realidade brasileira, emergente da combinação entre as ideias de Arnold Jacobs e as da Comunidade de Prática, devidamente articuladas pelo Modelo Teórico CDG.

METODOLOGIA

Em seu conjunto, como já dito, esta investigação tem abordagem Qualitativa, é de natureza Básica, tem objetivos Exploratórios, e o procedimento técnico geral é o de uma Pesquisa-Ação, à medida que associa teoria e ação, envolvendo pesquisador e participantes de modo cooperativo, em busca de compreender e explicar uma determinada situação. No caso, este procedimento geral foi conduzido por meio da utilização de três métodos distintos, quais sejam: Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa-Ação, Análise Textual Discursiva. Ela considera as possibilidades intrínsecas ao ensino de Música, no coletivo de Instrumentos de Metal, e busca promover uma Educação Musical que, para além de orientar a profissionalização de músicos/musicistas, contribua com o desenvolvimento da personalidade do sujeito como um todo. Conforme a Proposta Musicopedagógica CDG, trata-se tanto de um sujeito Aluno, como de um sujeito Professor, uma vez que ambos, como veremos, precisam entender a si mesmos como obra de referência aberta, estudiosos em mudança contínua. De acordo com o compositor e educador musical Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), fundador em 1954 da Escola de Música da UFBA,

Trata-se de fato - como diz Karl Marx -, de substituir o “homem fragmentado” pelo “homem integral”. Trata-se de formar um tipo de ser humano que não mais será representante de sua classe, de seu ofício, de sua profissão, religião ou mesmo de seu partido. E sim um homem de tipo novo, pronto a contribuir para a transformação cultural que se processa dinamicamente em nosso tempo. Um homem que, internamente livre e aberto, seja capaz de viver com os conflitos desencadeados por essa transformação cultural. Totalmente oposto ao técnico perfeito, que domina **tão somente** o seu campo, o oposto ao especialista unilateral, que não se preocupa com qualquer problema fora de sua especialidade. Um homem de mentalidade aberta, que renuncie à mentalidade mecânica e à segurança presunçosa, pronto a enriquecer a plenitude da vida. (KOELLREUTTER, 2018b, p.116-117).

Para tratar do assunto em estudo sob tal perspectiva, foi necessário construir um caminho metodológico próprio, Figura 1, o qual harmoniza suas partes menores, estabelecidos pelos objetivos específicos, com suas correspondentes metodologias, ao procedimento geral. Assim, cada capítulo seguiu um caminho particular e próprio, a ser detalhado em cada respectiva introdução. Antes, contudo, explicita-se o contexto do tema de estudo, exigência metodológica de qualquer investigação que se proponha a vislumbrar novas possibilidades, como é o caso desta tese: um olhar diferenciado sobre o ensino coletivo de Instrumentos de Metal, pois não se cria o novo, sem reconhecer o que lhe foi anterior.

Figura 1 - Síntese da Metodologia da Pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor

Ao tratar sobre ensino de instrumento musical em âmbitos heterogêneos, atualmente, nos deparamos com duas distintas realidades ao redor do mundo: o designado Ensino Individual (EI), ou tutorial, tradicional e comum principalmente em contextos acadêmicos nacionais e internacionais, quais Universidades e Conservatórios de Música; e o Ensino Coletivo (EC), habitualmente adotado em realidades sociais como Filarmônicas, Bandas Marciais e Fanfarras Escolares, Projetos Sociais e Igrejas (CORDEIRO, 2017). As principais distinções entre os dois formatos de ensino têm a ver com a relação estabelecida entre aluno-professor, com os materiais didáticos comumente empregados, e com o contexto e o tempo, nos quais se efetiva a própria aprendizagem. No formato de aula individual, o processo de aprendizagem acontece por meio da vivência particular do aluno com seu professor, cuja função é transmitir os conhecimentos necessário ao domínio do próprio instrumento musical (CORDEIRO, 2017); logo, nos moldes tradicionais, o foco principal é a performance instrumental. Esse modelo é bastante presente em cursos atuais e “considerado por muitos como único meio de se promover uma iniciação e formação musical consistente” (DANTAS, 2017, p. 122). Generosa e bastante fácil de se encontrar, a produção de materiais didáticos destinada ao ensino individual inclui: métodos específicos para cada instrumento (majoritariamente de origem estrangeira), vídeos-tutoriais *online* e, recentemente, cursos a distância, além de uma ampla escolha de repertório.

Sob outra visão, num movimento de quebra de paradigmas (DANTAS, 2017), o Ensino Coletivo de instrumentos musicais, além de possibilitar o atendimento simultâneo de um maior número de alunos, inclusive, por exemplo, na crescente demanda de ingressos nos cursos de graduação (TOURINHO, 2014), constitui-se numa abordagem que viabiliza com maior intensidade, aos estudantes, tornarem-se sujeitos ativos e reflexivos ao longo do próprio processo de ensino e aprendizagem (CORDEIRO, 2017). Isto é possível mediante a constante relação “do indivíduo com o professor, os colegas e o ambiente de aprendizagem, acreditando que as metodologias são criadas e adequadas de acordo com os objetivos específicos de cada etapa da aprendizagem do instrumento musical” (SODRÉ e TOURINHO, 2017, p. 87). Logo, pode-se afirmar que a abordagem de ensino em formato coletivo “traz uma proposta de inclusão musical, capaz de proporcionar o acesso à aprendizagem musical em contextos diversos, com finalidades que vão desde a formação musical à inclusão social” (DANTAS, 2017, p. 122). Transcendendo espaços de formação como lugares de competição, realidade frequente e consoante, de fato, com a maioria das instituições acadêmicas de ensino, o EC favorece mais o reconhecimento e a valorização do outro, em sua totalidade de saberes (CORDEIRO, 2017).

No Brasil, de acordo com Cruvinel (2017), com o surgimento das Organizações Não Governamentais (ONGs), a partir da década de 1990, o Ensino Coletivo de Instrumento Musical

(ECIM) se propagou em larga escala, uma vez que a prática musical se tornou elemento impulsionador das atividades dessas entidades. Conforme Lima, “[...] a maioria dos países latino-americanos desenvolve um trabalho musical que vê na música condições bem favoráveis ao desenvolvimento da personalidade humana” (LIMA, 1998, p. 94), tema inerente ao presente trabalho, como veremos a seguir. Aproximando o foco à realidade própria dos instrumentos da família dos metais, argumento relacionado a esta investigação, cabe observar a crescente proposta, no continente americano, de modelos didáticos destinados ao ensino em conjunto de tais instrumentos, frequentemente, associados ao naipe dos instrumentos de percussão.

A produção de materiais didáticos destinados à realidade própria de ensino coletivo de Instrumentos de Metal (IdM) está, na maioria das vezes, vinculada a métodos destinados ao ensino coletivo de, simultaneamente, instrumentos de sopros e percussão, cuja literatura nacional e, sobretudo, internacional é mais abrangente. O trabalho de doutorado de Vecchia (2012) apresenta uma análise dos principais métodos comumente utilizados nesse formato e, atualmente, de fácil acesso. Ainda, conforme Vecchia (2012) e Vecchia e Barbosa (2017), desde a década de 1920, as editoras publicam métodos para ensino coletivo de sopros e percussão (formato Filarmônica/Banda Sinfônica). Seleção e análise desse material podem ser encontradas nos trabalhos de referência anteriormente indicados. Ao citar alguns exemplos, cabe lembrar: *Standard of Excellence* (PEARSON, 1993), *Essential Elements 2000* (LAUTZENHEISER *et al.*, 1999), *The Boosey Woodwind and Brass Method* (MORGAN, 2001, 2003), *Accent on Achievement* (O'REILLY e WILLIAMS, 2006), *Sound Innovations for Concert Band* (SHELDON *et al.*, 2010, 2011), *Tradition of Excellence* (PEARSON e NOWLIN, 2012, 2013). No Brasil, atualmente, há possibilidade de utilizar o método *Da Capo* (BARBOSA, 2004) e *Da Capo Criatividade* (BARBOSA, 2010), elaborado pelo autor para atender realidades de ensino coletivo de instrumentos de sopro no País, com base nos moldes estadunidenses, com utilização de repertório de tradição cultural brasileira.

Em 2012, no Brasil, o Projeto Guri (1995 - atual) lançou uma coleção de livros didáticos voltadas para educadores e elaborada de acordo com as particularidades de ensino coletivo de música. Coerente com a realidade do Projeto, esta publicação apresenta um método de ensino coletivo específico para instrumentos de metal, em nível básico. O livro didático do Projeto Guri *Metais* (SCHEFFER, 2011) representa, provavelmente, a única publicação de material didático destinado à realidade coletiva própria dos instrumentos de metal. Com relação a obras principalmente destinadas à formação de professores/educadores que atuam ou desejam trabalhar com conjuntos de instrumentos de metal, destacam-se, na literatura estrangeira, os seguintes livros: *A Complete Guide to Brass*, de Scott Whitener (1997); *The Teaching of*

Instrumental Music, de Richard J. Colwell e Thomas Goolsby (1992); *Wind Talk for Brass*, de Marck C. Ely e Amy E. Van Deuren (2009) e *Brass Band: beginner's Training Manual*, de Friedmann Gerson Awaseb-Schilling (2017). Na literatura em Língua Portuguesa, cabe citar o livro de Angelino Bozzini (2006), *A Arte do Sopro: desvendando a técnica dos instrumentos de bocal*. Consoante com Vecchia (2008) e Serafim (2014), as referências aqui mencionadas oferecem, aos professores, amplo esclarecimento a respeito dos fundamentos técnicos/mecânicos dos instrumentos da família dos metais. Entretanto, carecem de informações inerentes às características próprias do Ensino Coletivo e suas possibilidades com relação ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, aluno e professor, por meio de uma prática musical em conjunto.

Estando o leitor situado no contexto que abriga a presente pesquisa, apresenta-se a estrutura de seu documento final, esta tese. Em seu Primeiro Capítulo, ela tem como objetivo apresentar os três fundamentos teóricos aqui adotados, isto é, os princípios didático-pedagógicos de Arnold Jacobs (1915 - 1998), associados ao conceito de Comunidade de Prática, da Teoria da Aprendizagem Situada (LAVE e WENGER, 2006; WENGER, 2006), em linha com os fundamentos teóricos da Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente (1991 - atual). A fim de alcançar tal propósito, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica baseada em material já elaborado e publicado (GIL, 2008); isto é, tornado público por meio impresso ou digital (PENNA, 2015), constituído essencialmente de livros e artigos científicos em Língua Estrangeira e em Português. A revisão de literatura que, de acordo com Penna, “é um processo de pesquisa bibliográfica, envolvendo localizar, selecionar, ler, estudar, analisar e refletir sobre trabalhos publicados a respeito do seu problema/questão de pesquisa” (PENNA, 2015, p. 74), permitiu identificar e dimensionar boa parte da produção existente e relacionada ao problema de pesquisa abordado, bem como “detectar conceitos-chave que não havíamos pensado [...] [alem de] melhorar o entendimento dos dados e aprofundar as interpretações” (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013, p. 381).

No Segundo Capítulo, descreve-se uma experiência de aplicação prática, com vistas a sistematizar, empregar e observar ideias referentes ao ensino individual de qualidade associado à dimensão social da Música, visando a uma Performance de Professor capaz de promover equilíbrio entre as habilidades musicais e humanas dos alunos. Para cumprir este segundo objetivo específico, realizou-se uma pesquisa-ação, que “envolve sempre uma ação sistemática desenvolvida pelo próprio pesquisador” (PENNA, 2015, p. 38), incluindo, desse modo, a intervenção do presente pesquisador, no contexto da pesquisa (THIOLLENT, 1986; GIL, 2008). Logo, procura-se aqui descrever, em sua preparação/elaboração, o desenvolvimento

prático, seguido de sistematização e análise de dados pertinentes a uma experiência formativa, pedagógica e artística. Tal experiência foi vivenciada por meio da proposta e realização de um curso de Extensão Universitária oferecido pelo pesquisador na Escola de Música da UFBA, durante o segundo semestre de 2018, entre os meses de setembro até dezembro (GIRARDI e NUNES, 2019a). Destinada à formação de professores de instrumento de metal e aspirantes a esta função, que atuam, principalmente, em uma realidade de prática musical coletiva, tal experiência possibilitou coletar dados úteis à presente investigação. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio, o propósito fundamental da pesquisa-ação é “trazer informação que oriente a tomada de decisão para programas, processos e reformas estruturais” (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013, p. 514). Além do mais, cabe lembrar o caráter cooperativo e participativo favorecidos por esta abordagem investigativa (THIOLLENT, 1986), uma vez que “o pesquisador descobre que na pesquisa-ação [...] não se trabalha *sobre* os outros, mas e sempre *com* os outros” (BARBIER, 2007, p. 14), em linha, como veremos, com nossas convicções pedagógicas e com os propósitos almejados.

No Terceiro Capítulo, procura-se enunciar princípios teóricos e caminhos pertinentes à Performance de Professor, no âmbito específico do ensino de instrumentos de metal em contexto coletivo, sobre o qual se relata no Segundo Capítulo, dando suporte a reflexões e decisões eficazes e afins. O terceiro objetivo específico será atingido por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), aplicada às contribuições dos participantes do curso experimental exploratório, conforme relatado no segundo capítulo. A ATD é “uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MORAES e GALLIAZZI, 2016, p. 13). Descrita pelos autores como uma ferramenta de análise cíclica, caracterizada pelos três momentos de Unitarização, Categorização e Comunicação (MORAES, 2003; MORAES e GALLIAZZI, 2006, 2016), a ATD “representa um movimento interpretativo de caráter hermenêutico” (MORAES e GALLIAZZI, 2016, p. 13). Nela, o pesquisador precisa se assumir como intérprete e autor, o qual, por meio da produção de metatextos que irão compor o texto interpretativo, torna-se “um sujeito que assume sua própria voz ao mesmo tempo em que dá voz a outros sujeitos” (MORAES e GALLIAZZI, 2006, p. 123).

Com base nos princípios e fundamentos teóricos escolhidos para esta pesquisa e na análise dos dados coletados e sistematizados por meio de experiência prática, procurou-se responder à seguinte pergunta: que enunciados pertinentes a uma Performance de Professor específica, qual seja, referente ao ensino de instrumentos de metal, focada no desenvolvimento integral do aluno, em ambiente coletivo, e própria à realidade brasileira, emergem da

combinação entre as ideias de Arnold Jacobs e as da Comunidade de Prática, associadas pelo Modelo Teórico CDG? Apresenta-se, assim, um estudo que se empenha em formular fundamentos teóricos úteis e ideais à formação de professores e aspirantes a essa função, atuantes na realidade de ensino coletivo com instrumentos da família dos metais. Neste processo, pretende-se, também, considerar particularidades próprias à vivência coletiva, tais como respeito por si mesmo e pelos outros, combate a estelismos e concorrências destrutivas, e valorização integral da pessoa e do próprio grupo.

Destaca-se, que o propósito, ao cabo, não é elaborar um método, em termos convencionais; mas, sim, propor caminhos de reflexão, que possam auxiliar os professores, na busca de soluções adequadas a cada situação, em suas comunidades, aproveitando, como veremos, recursos didáticos e materiais já organizados e disponíveis no mercado, ou criando-os, junto aos alunos, em sala de aula, sempre que necessário. Logo, aspira-se oferecer, ao percurso formativo, subsídios para promover a reflexão e a capacidade de selecionar fatos e recursos capazes de proporcionar segurança docente, além de um ensino coletivo que, valorizando o conhecimento técnico e a qualidade da performance musical, contribua tanto para a valorização integral da pessoa quanto do próprio grupo, favorecendo um convívio saudável entre seus integrantes, a empatia em Música e o engrandecimento de todos. Com isso, espera-se que os achados deste estudo possam subsidiar tanto uma formação inicial como uma formação continuada de professores, possibilitando a abertura de novos caminhos para a pesquisa acadêmica, na área de Educação Musical e Performance. Na sequência desta tese, acredita-se na viabilização de uma oferta ampliada de produtos, cursos e materiais didáticos para a sala de aula e para a formação de professores e educadores musicais, que privilegiam um contexto coletivo de aprendizagem, no qual cada um possa evoluir como ser humano integral, por meio da Música.

1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O primeiro capítulo desta pesquisa apresenta os três modelos teóricos escolhidos como fundamentos norteadores da presente investigação. Inicia-se com Arnold Jacobs. Após revisão de literatura constatou-se que, até o presente momento, não há publicações em Língua Portuguesa sobre a vida e os ensinamentos de Arnold Jacobs (1915 - 1998), tubista e professor de instrumento musical inovador e influente no século XX. Portanto, considerando o presente trabalho pioneiro no Brasil, resolveu-se incluir uma breve biografia de seu percurso dedicado à Música, sendo ele uma personalidade próxima e importante ao cenário dos instrumentos de sopros em geral. São inúmeros os materiais publicados em formato de livros, teses e artigos científicos, todos em Língua Inglesa, inerentes às ideias e aos princípios didáticos e pedagógicos de Jacobs, além de gravações vídeo e entrevistas; entretanto, não resultam em nenhuma publicação de autoria do próprio Jacobs. Foi seu assistente, Brian Frederiksen, e seus ex-alunos que se preocuparam em veicular suas ideias e formas de ensino; por isso, justifica-se a utilização da fórmula *apud*, na maioria das citações incluídas neste primeiro subcapítulo. Tal ausência, como veremos, se relaciona à própria concepção do Ensino de Jacobs, segundo a qual, o fundamental é a plena dedicação do professor ao desenvolvimento de necessidades específicas de cada aluno, que é único, presente em sua sala, naquele determinado instante. Em cerca de sessenta anos de prática docente, Jacobs conseguiu resumir os fundamentos de sua didática na expressão *Song and Wind*, conceito simples e eficaz para se comunicar com o próprio instrumento musical.

A seguir, apresentaremos o conceito de Comunidade de Prática, isto é, um sistema de aprendizagem social que se encontram em todas as partes e as quais nós pertencemos, como por exemplo, em casa, no trabalho, na escola, nos passatempos. Logo, grupos de pessoas que compartilham preocupações, problemas e/ou paixão por um determinado assunto e, interagindo constantemente, aprofundam e trocam seus conhecimentos e experiências na área, constituem Comunidades de Prática. Seu princípio mais importante está na formulação de uma Teoria Social da Aprendizagem, a Teoria da Aprendizagem Situada, proposta pela antropóloga Jane Lave e o teórico educacional Etienne Wenger, na década de 1980, após revisar alguns pressupostos teóricos inerentes ao conceito de aprendizagem. A tese dos autores é a de um processo de aprendizagem resultante de um sistema participativo e colaborativo, não um ato individual, mediado pelas diferentes perspectivas dos coparticipes, professores e alunos, integrantes de uma comunidade e envolvidos na realização de práticas comuns, no que se refere às suas finalidades. A prática é uma forma de conhecimento, conceito que indica o fazer em um

contexto histórico e social capaz de garantir estrutura e promover significado às suas atividades. Na prática, a aprendizagem se dá por meio do relacionamento espontâneo, entre as pessoas, suas ações e o mundo. Uma atividade situada em um contexto comunitário é uma aprendizagem envolvida pela evolução de práticas, inclusão de novos integrantes e desenvolvimento com transformação das identidades.

Finalizando o primeiro capítulo, trataremos a respeito de uma Proposta que permitiu tanto visualizar novos horizontes quanto harmonizar duas realidades, atualmente, aplicadas ao ensino musical/instrumental, individual e coletivo. Escolhida como base de condução do presente trabalho, a Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente, doravante PropMpCDG, de matriz brasileira e reconhecimento internacional, é atual e coerente com a realidade de ensino de Música, no País. Preocupando-se com a formação e com o desenvolvimento de um si mesmo do indivíduo, professor e aluno, os pesquisadores da referida PropMpCDG se empenham na produção intelectual de fundamentos, na criação de materiais didáticos autorais e inovadores, úteis à sala de aula, e também no preparo e no desenvolvimento de profissionais capazes e competentes, destinados a atuar na área de ensino de Música. A PropMpCDG se identifica com um modelo teórico triádico, contemplando, como veremos, mundos internos e mundos externos de cada indivíduo, rumo à sua harmonização com um destinatário final. Seus objetivos, também triádicos, almejam propiciar caminhos para uma formação inicial e continuada de professores, contemplando a capacidade própria do professor de atualização de si e de desenvolvimento integral e harmonioso do aluno, por intermédio da Música, em suas manifestações formativas e apreciativas.

1.1 ARNOLD JACOBS (1915 - 1998): ousadia de uma proposta docente

Arnold Jacobs se tornou, durante as décadas do século XX, uma das maiores referências na área de ensino de instrumento de metal e sopros em geral, sendo reconhecido como músico e professor de excelência por inúmeros alunos. A maioria deles se tornou, como veremos, um referencial no panorama artístico-musical norte-americano e internacional, atuando em importantes instituições musicais, orquestrais e acadêmicas.

Nascido na cidade de Philadelphia, no dia 11 de junho de 1915, Arnold Jacobs foi criado na Califórnia em uma família que, desde os primeiros anos de vida, influenciou sua formação musical e profissional. O pai, Albert A. Jacobs, estudou Medicina, mas nunca a praticou, dedicando-se ao trabalho de contador, enquanto a mãe, Mary Singer Jacobs era, de acordo com Arnold, uma admirável pianista profissional. Foi justamente ela sua primeira professora de Música, assim como afirmado pelo próprio Jacobs, durante uma entrevista com Eileen Meyer:

I would say that at an early age my mother was my most influential teacher. My father bought a trumpet for me when I was young, but he didn't buy me an instruction book. My mother was a very fine pianist, and we figured out the fingerings by playing notes on the piano and then on my trumpet. She was very influential as a musician, and she and I would play many things together that should have been difficult, but nobody told me!¹ (apud MEYER, 1985, p. 1).

Jacobs começou seus estudos musicais na idade de quatro anos, com o piano, lecionado pela mãe, dedicando-se, em seguida, ao *flugelhorn* e ao trompete, instrumentos estes que, por falta de professores na cidade, aprendeu “de ouvido”, imitando sons e simples melodias executadas pela mãe, no piano. Após uma breve vivência com o trombone, instrumento que Jacobs também aprendeu sem métodos e por meio de um processo imitativo, ao ingressar na John Adams Junior High School em Santa Monica, integrou a filarmônica da própria escola. Ali, por falta de outros instrumentos, recebeu um *sousaphone* e, logo depois, uma tuba.

Com quinze anos, Jacobs ingressou no *Curtis Institute of Music* na Filadélfia, um dos mais renomados Conservatórios de Música dos Estados Unidos. Sua formação musical, durante sete anos, contou com o apoio de influentes professores, cujos ensinamentos, além de aprimorarem as habilidades musicais do jovem músico, fundamentaram o desenvolvimento de uma abordagem didática revolucionária e inovadora, que marcou tanto a vida profissional de Arnold

¹ Eu diria que, em tenra idade, minha mãe foi a professora mais influente. Quando era jovem, meu pai comprou um trompete para mim; porém, não comprou um livro com as instruções. Minha mãe era uma ótima pianista e, juntos, descobrimos os dedilhados, tocando notas no piano e depois no meu trompete. Ela era uma musicista muito influente, e ela e eu tocávamos muitas coisas juntos, que deveriam ter sido difíceis, mas ninguém me contou! (Tradução nossa).

Jacobs, quanto a de centenas de músicos ao redor do mundo. Como relatado no livro *Song and Wind* de Brian Frederiksen (1996), e na tese de doutorado de David W. Kutz (2002), Jacobs menciona, entre seus mestres: Philip Donatelli, professor de tuba, “*a fine musician with a beautiful sound, but also a strict disciplinarian*”² (apud FREDERIKSEN, 1996, p. 7); Renee Longy-Miquelle, professora de solfejo, matéria esta que Jacobs considerava como um dos melhores estudos que o músico de metal pode praticar, pois, conforme o próprio Jacobs, “*by assigning a name to a note, a concept of pitch is created in the brain*”³ (apud FREDERIKSEN, 1996, p. 8). Fritz Reiner, regente da orquestra do Instituto, contribuiu com o desenvolvimento musical de Jacobs, durante um período de colaboração de cerca de vinte e dois anos. Conforme Jacobs, “*I grew up with Reiner as my conductor, so everything since then had to be easier. He was a wonderful conductor*”⁴ (apud FREDERIKSEN, 1996, p. 66). Completando, estudou com Marcel Tabuteau, professor do curso de fraseado (*Phrasing*) no *Curtis Institute*, primeiro oboé da *Philadelphia Orchestra* e fundador do departamento de oboé, no próprio Instituto. Conforme McGill (2007), o maior contributo ao mundo da Música oferecido por Marcel Tabuteau consiste no desenvolvimento de um sistema de abordagem a construção da frase musical, universalmente aplicável, utilizando uma simples sucessão de números. Assim, como demonstrado por Tabuteau, “*thinking with numbers from time to time not only create forward motion but can also help define one’s phrasing. This system makes music making more, not less, expressive*”⁵ (apud MCGILL, 2007, p. 71).

Em paralelo ao estudo acadêmico, Jacobs participou em inúmeras experiências profissionais na Filadélfia, que lhe proporcionaram a vivência com diferentes estilos musicais, além do clássico, e o aprendizado de vários instrumentos musicais, entre eles o contrabaixo. Em 1937, tornou-se membro da *Indianapolis Symphony Orchestra*, sob a regência de Fabian Seivitsky, e, no mesmo período, casou-se com Gizella Valfy, mulher que se tornou companheira de uma vida e figura motivadora em suas pesquisas pedagógicas (FREDERIKSEN, 1996). Em 1939, Jacobs foi convidado pelo então diretor musical da *Pittsburgh Symphony Orchestra*, Fritz Reiner, para assumir a função de tuba solo na orquestra, posição que manteve até integrar o naipe de metais da *Chicago Symphony Orchestra* (CSO), terceira orquestra mais antiga dos EUA, em 1944, posição que manteve até sua retirada profissional, em 1988.

² Um bom músico com um som bonito, mas também um rigoroso disciplinador. (T.N.)

³ Atribuindo um nome a uma nota, um conceito de afinação é criado no cérebro. (T.N.)

⁴ Eu desenvolvi com Reiner como meu regente, assim, tudo desde então tinha que ser mais fácil. Ele era um maestro maravilhoso. (T.N.)

⁵ Pensar com números de vez em quando, além de criar um movimento para frente, pode ajudar a definir o fraseado. Este sistema torna a música mais expressiva, e não menos expressiva. (T.N.)

Junto à carreira de músico profissional, Jacobs se dedicou também ao ensino de instrumento, tornando-se, em cerca de sessenta anos de ensino, uma das maiores referências no mundo para músicos de instrumento de sopros e cantores, especializado em funções respiratórias e aplicações motivacionais (LEBLANC, 2000; GOODMAN, FLOYD e STILL, 2014). Seu primeiro cargo como professor universitário na *Butler University* foi durante os anos junto à *Indianapolis Symphony Orchestra*. Em 1972, já membro da CSO, tornou-se professor da *Northwestern University* em *Evanston, Illinois*, além de atender os alunos em seu Estúdio particular, conhecido como “*The Jacobs Studio*” (FREDERIKSEN, 1996), instalado, primeiramente, no subsolo de sua habitação, em 8839 South Normal Avenue e, desde 1973, na sala 428 do Fine Arts Building, prédio este situado perto da sala Principal da CSO. Jacobs participou também como professor convidado em inúmeros *workshops* e *masterclasses* nos EUA e no Japão.

Como veremos logo em seguida, a abordagem pedagógica de Arnold Jacobs incluía, além de sua excelente musicalidade, estudos na área das Ciências Humanas, Anatomia, Fisiologia da Respiração e Psicologia (GIRARDI e NUNES, 2019b). Conforme Smith (1993), o interesse geral pela biologia humana surgiu logo depois de ingressar na CSO, em 1944. Seu objetivo era aprimorar os conhecimentos a respeito da função respiratória e seu uso eficiente, para um melhor desempenho de todos os instrumentos de sopro: “*he determined to transform a set of nagging questions into a rigorous quest (something he has later referred to modestly as his “hobby”)*”⁶ (SMITH, 1993, p. 1). Suas pesquisas foram conduzidas, primeiramente, do autodidatismo para, em seguida, incrementá-las com a ajuda de médicos especialistas da área. O estudo da estrutura e do funcionamento do corpo humano foi incentivado, também, pela luta constante ao longo da vida contra problemas respiratórios próprios, que pioraram com a mudança para Chicago e o contato com o ar poluído da cidade. Ao ingressar na CSO, Jacobs contraiu asma bronquial, uma doença que pode ser incapacitante para um músico que toca um instrumento que demanda uma grande quantidade de ar, como de fato, a tuba.

Em 1978, Jacobs chegou a lecionar para uma plateia de cerca de 200 médicos do hospital *Michael Reese*, em Chicago, sobre a utilização da prática de instrumentos de sopro para auxiliar o tratamento terapêutico da asma em crianças (FREDERIKSEN, 1996; LEBLANC, 2000). Como relatado por Roger Rocco, assistente de Jacobs na CSO e um dos poucos músicos que presenciaram e comentaram sobre a palestra,

⁶ Ele decidiu transformar um conjunto de perguntas intrincadas em uma busca rigorosa (algo que mais tarde definiu, modestamente, como seu “lazer”). (T.N.)

Since Jacobs had been fighting his own asthma for years, he could speak from experience. He noted that frequently 'felt lousy' before concerts, but always felt better afterwards. Using an spirometer, he demonstrated how his ability to move air in and out of the lungs would increase as he played. He encouraged the doctors to use wind instruments as therapy for their patients.⁷ (apud FREDERIKSEN, 1996, p. 90).

Em reconhecimento às significativas contribuições na área da Educação Musical, relativas ao ensino de instrumentos de metal e sopros em geral, sua dedicação e amor pelo ensinamento e sua missão como professor em guiar o aluno no desenvolvimento de sua mente musical, Jacobs recebeu inúmeras homenagens. Entre elas, *The Medal of Honor* em 1985, prêmio mais importante da Instituição *Midwest Clinic*. Em 1986, Jacobs foi presenteado com o Doutorado Honorário entregue pelo *VanderCook College of Music* e, em 1995, pela *DePaul University* (FREDERIKSEN, 1996; LEBLANC, 2000).

Henry Fogel, Diretor Executivo da *Chicago Symphony Orchestra*, entre os anos de 1985 até 2003, escreveu sobre Arnold Jacobs:

Your achievements are legendary - something that can be said about few orchestral musicians. As a tubist, as a teacher, as a major influence on generations of brass players, you stand as a model for all who choose to serve the art of music. The excellence of your decades of performing is rivaled by your contributions as an instructor, and the result is that your art will live on forever.⁸ (apud FREDERIKSEN, 1996, p. 88).

Os anos da década de 1980 foram particularmente difíceis com relação à sua saúde, pois Jacobs enfrentou uma operação e um tratamento contra o câncer, um infarto, e foi hospitalizado para cuidar de um problema da vesícula biliar. Como relatado em Frederiksen (1996), em 1984, Jacobs declarou: *"I'm getting old and my lip hasn't felt good in years. I'm on medication for severe lung problems, and the physical comfort I had in playing when I was younger is gone. I'm an old cripple, but I still love to play"*⁹ (apud FREDERIKSEN, 1996, p. 82).

⁷ Dado que Jacobs lutava há anos contra problemas de asma, podia falar por experiência pessoal. Ele observou que, frequentemente, "se sentia péssimo" antes dos concertos, mas sempre melhor depois. Usando um inspirômetro, demonstrou como sua capacidade de movimentar o ar para dentro e para fora dos pulmões aumentaria à medida que ele tocava. Ele encorajou os médicos a usar instrumentos de sopro como terapia para seus pacientes. (T.N.)

⁸ Suas realizações são lendárias - algo que pode ser dito sobre poucos músicos de orquestra. Como tubista, como professor, como grande influência sobre gerações de instrumentistas de metal, você se destaca como um modelo para todos que escolhem servir a arte da música. A excelência de décadas de atuação é legitimada por suas contribuições como instrutor e, como resultado, sua arte viverá para sempre. (T.N.)

⁹ Estou ficando velho e meu lábio há anos está desconfortável. Estou tomando remédios contra graves problemas pulmonares, e o conforto físico ao tocar que tive quando era mais jovem desapareceu. Sou um velho aleijado, mas ainda gosto de tocar. (T.N.)

Em 29 de setembro de 1988, Jacobs se apresentou em um de seus últimos concertos com a *Chicago Symphony*. Quando deixou a profissão orquestral, Sir Georg Solti, então diretor musical da CSO, escreveu:

*His tenure of over forty years with the Chicago Symphony Orchestra represents, to my mind, one of the most important contributions made by any single brass player to the history and development of symphony orchestras in our time. He is that rarest of jewels, a great and devoted musician combined with a warm and generous personality. Through his unstinting support and encouragement of generations of brass players the world over, he has justifiably become a legend in his own lifetime. We are going to miss him terribly, but I wish him many years of happy retirement and I feel sure, if I know him at all well, that these years will continue to be most fruitful for him and for those lucky enough to be his colleagues and friends.*¹⁰ (apud FREDERIKSEN, 1996, p. 72).

Arnold Jacobs seguiu lecionando e atendendo alunos em seu *Studio* no *Fine Arts Building*, até o dia da morte, em 7 de outubro de 1998. Como afirmado pelo seu assistente, Brian Frederiksen, e reconhecido por muitos colegas, amigos e alunos, “*Arnold Jacobs did not leave us, he only changed address. His legacy will live forever in every player of wind instrument, all concert halls and music studios throughout the world*”¹¹ (FREDERIKSEN, 1996, p. 84).

1.1.1 *Song and Wind*

Durante a primeira metade do século XX, quando Arnold Jacobs começou sua afirmação como docente, a tendência entre a maioria dos professores de instrumento de metal era lecionar conforme a maneira em que eles mesmos tinham sido educados, legitimando teorias e concepções que foram passando de geração em geração. Conforme Gregory B. Irvine, atualmente professor de metais na *University of Prince Edward Island* no Canadá e ex-aluno de Jacobs,

This approach involved trying to play any given passage in the correct style and musically, but without the benefits of any knowledge which might help the student get

¹⁰ Seu mandato [de Jacobs] de mais de quarenta anos na Orquestra Sinfônica de Chicago representa, em minha opinião, uma das contribuições mais importantes feita por um músico de metal à história e desenvolvimento da orquestra sinfônica, em nosso tempo. Ele é a joia mais rara, um músico excelente e dedicado, combinado com uma personalidade calorosa e generosa. Através de seu incansável apoio e incentivo a gerações de músicos de metal do mundo todo, tornou-se justamente uma lenda em sua vida. Sentiremos terrivelmente sua falta, mas desejo-lhe muitos anos de feliz aposentadoria e tenho certeza, se o conheço bem, que esses anos continuarão sendo mais proveitosos para ele e para aqueles que têm sorte em ser seus colegas e amigos. (T.N.)

¹¹ Arnold Jacobs não nos deixou, apenas mudou de endereço. Seu legado viverá para sempre em cada músico de instrumento de sopro, em todas as salas de concerto e estúdios de música em todo o mundo. (T.N.)

*the desired results in the most efficient - and therefore easiest - manner.*¹² (IRVINE, 2015, p. 11).

O insucesso dos alunos no alcance do resultado esperado era assim considerado como falta de talento ou de prática instrumental; todavia, é bem provável que a maioria deles sofreu por conta de uma incapacidade de utilizar eficientemente ou adequadamente o próprio corpo, na hora da performance musical, conforme igualmente considerado pelo australiano Frederick Matthias Alexander, autor da Técnica homônima (GELB, 1987; ALEXANDER, 1998; ALEXANDER, 2010). O livro compilado por Dee Stewart, em 1985, *Arnold Jacobs: The Legacy of a Master*, corrobora esta triste realidade, reunindo vários relatos de músicos de instrumentos de metal, profissionais e amadores, acerca dos problemas encontrados durante a performance musical, em contraposição à ajuda proporcionada pela abordagem didática proposta por Arnold Jacobs.

As ideias relativas ao ensino de instrumento de metal que circulavam por volta de meados do século XX, quando o ensino de Jacobs decolou e, sobretudo, relacionadas a conteúdos como embocadura, respiração, articulação e posição da língua, enfatizavam o aspecto físico da produção do som, ao invés do conceitual, com atenção mínima aos objetivos musicais (DUNN, 1954; SHAPIRO, 2009). Em suas pesquisas de doutorado, Irvine (2001) e Loubriel (2005) traçam uma visão panorâmica detalhada sobre as teorias apoiadas, naquela época, e inerentes a conteúdos fundamentais da técnica instrumental dos metais, discutindo, à luz da abordagem pedagógica de Jacobs, o problema de tais propostas formativas. Nos anos de 1940, 50 e 60, havia a tendência a incentivar o aluno a “sorrir” na hora de formar a embocadura, para afinar a superfície vibrante dos lábios, causando limitações de extensão, além da produção de um som estridente. Conforme relatado nas pesquisas de Irvine (2001, 2015), Loubriel (2005) e Rowsell (2018), no mesmo período, encontram-se equívocos em relação ao processo respiratório e ao funcionamento do próprio aparato corporal, sobretudo no que diz respeito à maneira de soprar para produzir sons com instrumentos de metal.

Em seu trabalho, Irvine (2001) relata sobre uma teoria bastante comum e aplicada na época, conhecida como teoria “*Tight Gut*” - abdômen contraído, “*a theory which proposed that after one had inhaled deeply, (meaning distend the lower abdomen) the muscles of the anterior abdominal wall should be held in this position and that somehow, one was then to blow*”¹³

¹² Esta abordagem, envolvia tentar reproduzir os excertos dados no estilo correto e de forma musical, porém, sem os benefícios de quaisquer conhecimentos finalizados em ajudar o aluno a obter os resultados desejados da maneira mais eficiente e, portanto, mais fácil. (T.N.)

¹³ Uma teoria recomendando que, após a inalação profunda (ou seja, distender o abdômen inferior), os músculos da parede abdominal anterior deveriam ser mantidos nessa posição no momento de soprar. (T.N.)

(IRVINE, 2001, p. 41). Na revisão de literatura da área de ensino de instrumento do período em questão, proposta pelo autor, encontram-se também controvérsias relacionadas à maneira de articular, incluindo posicionamento, função e movimento da língua na cavidade oral, além de procedimentos de utilização da garganta como válvula, criando um ponto de resistência para a coluna de ar, e discussões sobre o sistema pressão *versus* não pressão do bocal em cima dos lábios, assim como de sua posição.

Investigando as fontes disponíveis, em termo de produção bibliográfica, métodos e relatos de experiências inerentes às metodologias e recursos didáticos aplicados ao ensino de instrumentos de metal, compreende-se que, antes da influência e afirmação de Arnold Jacobs como professor, havia uma inclinação geral para uma abordagem exclusivamente física e mecânica dos elementos basilares da prática instrumental, isto é, direcionar o foco principal sobre os mecanismos físicos da performance como meio para alcançar o resultado desejado. Conforme Shapiro *“This pedagogical approach presupposes the belief that by engaging the body in a physically correct manner, the player will then produce a satisfying musical outcome”*¹⁴ (SHAPIRO, 2009, p. 8) É nesse âmbito que Arnold Jacobs trouxe suas novas e até então insólitas ideias sobre prática e ensino de instrumento; isto é, princípios didáticos que mudaram muitas das noções, à época, aceitas como válidas. De acordo com Loubriel (2013), tais princípios permitiram o desenvolvimento de um processo simples, eficiente e eficaz, focado em corrigir limitações técnicas e artísticas de músicos profissionais e amadores. A importância de tocar com liberdade, evitando contrações isométricas, além de enfatizar o aspecto artístico da performance musical, como base para o ensino instrumental, foram valorizadas.

A origem da filosofia de ensino de Jacobs se encontra no modelo e nos ensinamentos de Marcel Tabuteau, seu professor no *Curtis Institute*. Um dos conceitos mais importantes e influentes, legitimado pelo professor, diz respeito à necessidade de pensar no belo para tocar lindamente: *“I [Tabuteau] always tell my students that if they think beautifully they will play beautifully. For it is what you have to say in music that determines the quality of your performance”*¹⁵ (apud FREDERIKSEN, 1996, p. 10).

Jacobs acreditava no fato que cada indivíduo possui ideias musicais; sua missão como professor era oferecer ajuda para que cada músico transformasse suas ideias em sons.

¹⁴ Essa abordagem pedagógica implica na crença de que, ao envolver o corpo de maneira fisicamente correta, o músico irá então produzir um resultado musical satisfatório. (T.N.)

¹⁵ Eu digo sempre aos meus alunos que, se eles pensarem lindamente, tocarão lindamente. Dessa forma, aquilo que você tem a dizer em música é que determina a qualidade da sua performance. (T.N.)

Considerando a prática instrumental como uma atividade psicomotora, sua abordagem para o ensino tem fundamento em dois princípios básicos:

1) *To play a brass instrument successfully one must have a strong concept in one's mind of what one must sound like and, 2) One must take a sufficient quantity of air into the lungs and make efficient use of it when blowing.*¹⁶ (IRVINE, 2015, p. 9).

Tais princípios, no decorrer de cerca de sessenta anos de ensino, chegaram a ser resumidos por Jacobs na expressão *Song and Wind*, conceito esse que, em sua simplicidade, é muito importante para comunicar livremente uma mensagem musical para o público. Em 1995, durante uma palestra realizada para o festival *Internacional Brassfest* em Bloomington, Indiana, Jacobs explica assim sua abordagem para a música:

*My approach to music is expressed as Song and Wind. This is very important to communicate a musical message to the audience. Song, to me, involves about 85 percent of the intellectual concentration of playing an instrument, based on what you want the audience to hear. You cannot get anywhere without Wind. If you think of a car, the wheels will not turn without an energy source - the engine. Brass player must have a source of energy as there must be a vibrating column of air for the instrument to amplify and resonate. The musical engine is the vibration of the lips. However, the lips cannot vibrate without wind.*¹⁷ (apud FREDERIKSEN, 1996, p. 139).

Como dito anteriormente, pouco depois de ingressar na CSO, Jacobs dedicou-se a um profundo interesse pelo estudo da Fisiologia e Psicologia Humanas, temáticas estas que chamavam sua atenção desde a infância, tornando-se, também, tópicos de conversa com a esposa Gizelle, mais experiente no assunto (FREDERIKSEN, 1996). Focos de interesse eram a estrutura e o funcionamento do Sistema Respiratório, além de conteúdos da área de Psicologia inerentes à estrutura do cérebro, sua função e seus meios relacionados ao controle do corpo humano. Logo depois, Jacobs procurou a maneira de aplicar seus estudos à performance musical de cantores e músicos de instrumentos de sopro. Conforme Irvine,

Physicians are primarily concerned with the health of the body and its parts, not its applications to playing instruments or singing. Jacobs became a pioneer in

¹⁶ 1) Para ter sucesso com um instrumento de metal é preciso desenvolver na mente um forte conceito de como se quer tocar, 2) É necessário inalar uma quantidade suficiente de ar e utilizá-la com eficiência quando soprar. (T.N.)

¹⁷ Minha abordagem à música é expressa como Canção e Vento. Isto é muito importante para comunicar uma mensagem musical ao público. A Canção, para mim, envolve cerca de 85% da concentração intelectual, durante a prática instrumental, com base no que você deseja que o público ouça. Você não pode chegar a lugar algum sem o Vento. Se você pensa em um carro, as rodas não giram sem uma fonte de energia - o motor. O músico de metal deve ter uma fonte de energia, pois precisa de uma adequada coluna de ar em vibração, que seja amplificada pelo instrumento, gerando sua ressonância. O motor musical é a vibração dos lábios. No entanto, os lábios não podem vibrar sem vento". (T.N.)

*understanding the structure and function of the respiratory system as applied to performance on wind instruments.*¹⁸ (IRVINE, 2015, p. 4).

No final da década de 1950, as pesquisas conduzidas por Jacobs, com relação à fisiologia respiratória, encontraram uma significativa colaboração com especialistas da área. O médico Benjamin Burrows, da Universidade de Chicago, pesquisador em doença pulmonar, fisiologia pulmonar, difusão e epidemiologia pulmonar, que marcou sua reputação internacional como investigador de doenças obstrutivas das vias respiratórias, e o seu aluno de tuba e médico do *Mayo Clinic* em Rochester, Minnesota, Bruce Douglass, especialista em Medicina Interna e Medicina Preventiva tiveram participação importante nas ideias de Jacobs. Foi o próprio Douglass que forneceu o primeiro inspirômetro a ele, um *McKesson Vitalator* (SMITH, 1993).

Apesar da inclusão, no ensino, de suas pesquisas e de seus conhecimentos na área da Fisiologia e Psicologia Humana, o alicerce de sua abordagem pedagógica se encontra no significado que Jacobs deu à Expressão A Forma de Arte da Música (tradução nossa), isto é, “*The Art Form of Music [...] it means that one makes music by thinking artistically not physically or mechanically*”¹⁹ (apud LOUBRIEL, 2013, p. 10). Conforme Loubriel (2013), tal expressão abrange as considerações estéticas que os músicos aprimoram e se esforçam de comunicar em suas mensagens artísticas, incluindo a beleza do som, a articulação e o fraseado musical. De acordo com Jacobs, diversos músicos tocam com qualidade técnica; porém, de maneira muito mecânica, sem transmitir uma mensagem, deixando de comunicar, de contar histórias. Isso porque a Expressão tem sido deixada, na maioria dos modos de ensinar Música, para um momento posterior, quando o aluno já tem alguma habilidade técnica; Jacobs inverte, e subverte, esta ordem. Conforme Jacobs, durante a performance, “*We have to be storytellers of sound. Unlike singers, who use words, we use phrase, emotion, and other such tools. [...] You have all sorts of abilities to communicate and tell a story through sound*”²⁰ (apud FREDERIKSEN, 1996, p. 139).

Em uma entrevista conduzida por Roger Bobo, Jacobs retrata a performance musical como o momento no qual alguém proporciona conhecimento para alguém, comunicando e

¹⁸ Os médicos se preocupam, principalmente, com a saúde do corpo e suas partes, não com suas aplicações para tocar instrumentos ou cantar. Jacobs se tornou pioneiro no entendimento da estrutura e função do sistema respiratório aplicado à performance com instrumentos de sopros. (T.N.)

¹⁹ A forma de arte da música [...] significa que se faz música pensando artisticamente, não fisicamente ou mecanicamente. (T.N.)

²⁰ Temos que ser contadores de histórias por meio do som. Ao contrário dos cantores, que usam palavras, nós utilizamos frases musicais, emoções e outras ferramentas desse tipo. [...]. Você tem todas as habilidades para se comunicar e contar uma história através do som. (T.N.)

compartilhando com o outro histórias em música, mesmo desde um nível mais elementar. Ao ser perguntado sobre quais pensamentos costuma ter na hora de tocar, Jacobs responde:

I sing in my head what has to go out of the horn. [...]. I don't care how the lip feels; I don't care how I feel. The psycho-motor aspect of playing is a message from one part of the brain that is fed to the lip through the seventh cervical nerve. It goes through a computer activity that you have in the brain, but you are always seeing the message, just as though you had vocal cords but had them in the lips. So, my whole concentration is not on what I feel like or what I sound like, but what I want the audience to hear. It's like telling a story, but instead of words you tell it with concepts of sound.²¹ (apud BOBO, 1981, p. 44).

Jacobs enfatizava a qualidade do canto, em termos de som, afinação, tempo, articulação e dinâmica, que um músico de metal precisa mentalizar enquanto toca seu instrumento. Com o termo “mentalização”, concebido por ele, costumava descrever as imagens mentais do som que o músico elabora em sua própria mente, aprimorando-as, durante toda a vida, por meio de experiências heterogêneas com *performances* e escutas musicais. A respeito do significado e da utilização deste termo, Jacobs assim esclarece:

I coined the word mentalization because I don't think it exists in the English language. Nonetheless, the idea is that you should always play as a singer by mentalizing what you are about to play. The vocal chords receive the message from the brain based on what the singer is communicating to someone else. The embouchure must act like the vocal chords. As long as you are in the music profession, make sure of your mentalizations and not of your physicalizations.²² (apud LOUBRIEL, 2013, p. 4).

Uma analogia entre cantores e músicos de metal, com relação ao desempenho musical, é muito evidente na abordagem pedagógica de Jacobs; eles compartilham dois dos três elementos necessários à produção do som: a força motora (a respiração/o sopro) e a fonte de vibração (cordas vocais e os lábios). O terceiro elemento, a fonte da ressonância, é distinto entre os dois, uma vez que o cantor utiliza o próprio corpo para amplificar uma vibração, enquanto o músico de metal precisa de um instrumento musical (LOUBRIEL, 2013). Tal similitude

²¹ Eu canto na mente o que quero que saia do instrumento. [...]. Eu não me importo como o lábio anda e não ligo como me sinto fisicamente. O aspecto psicomotor do *performer* é uma mensagem originada em uma parte do cérebro que, através do sétimo nervo cervical, alimenta a vibração dos lábios. Passa por uma atividade computacional que você tem no cérebro, contudo, você está sempre vendo a mensagem, como se tivesse cordas vocais, porém, nos lábios. Então, toda a minha concentração não está naquilo que eu sinto ou como estou soando, mas no que quero que o público ouça. É como contar uma história, mas em vez de palavras, você utiliza conceitos de som. (T.N.)

²² Eu cunhei a palavra mentalização porque acho que não existe no idioma inglês. No entanto, a ideia é que você sempre deve tocar como um cantor, mentalizando o que está prestes a executar. As cordas vocais recebem a mensagem do cérebro com base no que o cantor está comunicando para outra pessoa. A embocadura deve agir como as cordas vocais. Enquanto você estiver na profissão musical, certifique-se de suas mentalizações e não de suas fisicalizações. (T.N.)

exemplifica e aproxima o fazer musical de um instrumentista de metal a uma forma mais pessoal, simples e natural, em harmonia com o próprio ser, privilegiando o aspecto humano da performance musical ao invés do mero controle técnico/mecânico. Conforme Arnold Jacobs, “*brass players have within their own body two of the basic elements of tone production, but they don’t have amplification. [...] However, the pitch-vibration and the motor force (a wind column) are up to you*”²³ (apud LOUBRIEL, 2013, p. 6). Em seu livro, *Teaching Brass* (2007), Kristian Steenstrup, atualmente professor de trompete na Royal Academy of Music, Aarhus (DK), aluno de Vincent Cichowicz na Northwestern University em Chicago, que estudou também com Arnold Jacobs e Adolph Herseth, ao descrever mais detalhadamente tal aproximação entre cantores e instrumentistas de metal, afirma:

*One group of instrumentalists, those who play brass instruments, is very close to singers [...] Our lips are vibrating, making us the only instrumentalists for whom the basic oscillatory motion takes place in the player’s own physical structures, under control of the central nervous system and ultimately the brain. Other instrumentalists have to induce vibration in an external structure, such as a reed (wind instruments) or a plucked (or bowed, or struck) string.*²⁴ (STEENSTRUP, 2007, p. 13).

Conforme Jacobs, quando um músico de metal canta, mentalmente, a altura da nota escolhida, as estruturas subjacentes no cérebro coordenam e organizam a musculatura labial através do nervo facial, ou sétimo nervo craniano, permitindo que os lábios vibrem do modo certo para alcançar a nota desejada. Da mesma forma, o cérebro de um cantor coordena os músculos da laringe por meio do nervo laríngeo, regulando a posição das cordas vocais, conforme o som que se deseja emitir. De acordo com esta perspectiva,

*The singer is not concerned with consciously controlling the laryngeal muscles; she (or he) “hears” the music mentally, and in a similar fashion, the brass player does not attempt to manipulate his (or her) lip musculature but lets his (or her) brain organize the precise muscular contraction autonomously.*²⁵ (STEENSTRUP, 2007, p. 14).

²³ Os músicos de metal têm em seu próprio corpo dois dos elementos fundamentais da produção do som, mas não têm amplificação. [...] No entanto, a vibração das notas e a força motora (uma coluna de ar) originam-se em você. (T.N.)

²⁴ Um grupo de instrumentistas, aqueles que tocam instrumentos de metal, está muito próximo dos cantores [...] Nossos lábios estão vibrando, nos tornando os únicos instrumentistas para os quais o movimento oscilatório primordial ocorre nas estruturas físicas do próprio indivíduo, sob controle do sistema nervoso central e, finalmente, do cérebro. Outros instrumentistas precisam induzir a vibração em uma estrutura externa, como uma palheta [instrumentos de sopro] ou uma corda pizzicata (friccionar ou golpeada). (T.N.)

²⁵ O cantor não está preocupado em controlar conscientemente os músculos da laringe; ela (ou ele) "ouve" a música mentalmente e, de maneira semelhante, o músico de metal não tenta manipular sua musculatura labial, mas permite ao cérebro organizar autonomamente e com precisão a contração muscular desejada. (T.N.)

O conceito de *Song*, parte psíquica da disciplina, compreende todos os aspectos musicais inerentes a um produto final que precisa ser concebido, mentalmente, antes e durante uma performance, permitindo ao cérebro coordenar e controlar os movimentos físicos/mecânicos do corpo humano implicados na realização do mesmo. De acordo com Jacobs, o objetivo para o músico tornar mais simples sua maneira de tocar é o estudo do produto final, ao invés do método, das ações e mecanismos envolvidos na prática musical instrumental:

The main reason for this phenomenon lies in the great set of controls that you have in your brain (if we simply order a product, the necessary actions will be executed by the lower level of the brain - the cerebellum).²⁶ (apud IRVINE, 2015, p. 11).

A palavra *Song*, dessa forma, pode ser traduzida como “canção na mente”, representando uma mensagem musical, alimentada por um som conceptualizado, rico em experiências e emoções que o músico desenvolve na própria mente, e compartilha com o mundo externo por meio de seu instrumento (GIRARDI e NUNES, 2019b). Assim, de acordo com Jacobs,

each individual possessed musical ideas [...] We play brass instruments, but we are artists, we are musicians. We use music as a medium to express ourselves with those particular instruments, but they are stupid piece of brass, they don't have any brains.²⁷ (apud IRVINE, 2015, p. 7).

A performance musical se torna uma atividade psicomotora, envolvendo habilidades físicas controladas pelo cérebro; assim sendo, quando um conceito é desenvolvido na mente se torna mais simples e bem-sucedido, ao instrumento, se sob imitação. Jacobs costumava dizer: “*You should have two tubas: one in your thoughts and one in your hands. The tuba in your hands should be a mirror of the tuba in your thoughts. The tuba in your thoughts, that's the important one*”²⁸ (apud GROSE, 2014, p. 3). Lamentavelmente, muitos músicos tocam sem o conceito de produto final. Conforme Jacobs, “*their concept is like the builder with no plans. They play with the instrument in their hand but no instrument in their mind and many mistakes occur*”²⁹ (apud FREDERIKSEN, 1996, p. 137).

²⁶ A razão principal para tal fenômeno se encontra no grande conjunto de controles que você tem no cérebro (se simplesmente pedirmos um produto, as ações necessárias serão executadas pelo nível mais baixo do cérebro - o cerebelo). (T.N.)

²⁷ Qualquer indivíduo possui ideias musicais [...] Tocamos instrumentos de metal, mas somos artistas, músicos. Fruímos da música como meio para nos expressar por meio de instrumentos, que não deixam de ser estúpidos pedaços de metal que não têm cérebro. (T.N.)

²⁸ Você deve ter duas tubas: uma em seus pensamentos e uma em suas mãos. A tuba em suas mãos deve ser um espelho da tuba em seus pensamentos. Mas é a tuba em seus pensamentos que é mais importante. (T.N.)

²⁹ O conceito deles é como o construtor sem planos. Tocam com o instrumento na mão, mas nenhum instrumento em suas mentes, e muitos erros acontecem. (T.N.)

Arnold Jacobs costumava utilizar conceitos-chaves em seu ensinamento, incluindo exemplos simples, para explicar funções complexas. Como seres humanos, as ações relativas ao sistema físico-mecânico do nosso corpo são complicadas; porém, as mesmas respondem a simples estímulos enviados pelo cérebro através do sistema nervoso, isto é, produtos, não processos (HEATH, 2016). Para um melhor entendimento, Jacobs costumava propor em suas aulas a analogia entre o funcionamento do corpo humano e o controle de um automóvel. A viatura é projetada como simples conjunto de controles, os quais operam componentes mecânicos complexos. Para utilizá-la, não é indispensável conhecer ou pensar no desempenho de cada componente, mas, por meio de simples controles, comunicar o que queremos que a máquina realize. Compreender a importância de pensar um produto final (*Song*), durante a performance musical, nos leva a uma simples abordagem da prática instrumental, uma vez que, conforme Jacobs, “*our controls are in the brain. We never play by segmented tissue, such as diaphragms and lips and various segmented parts of our tissues. We play by song. We use our motor activities based on the flow of wind, which is our fuel supply*”³⁰ (apud FREDERIKSEN, 1996, p. 108).

O conceito *Wind*, por sua vez, representa todos os aspectos físicos envolvidos na produção de um sopro específico que, de acordo com Girardi e Nunes (2019b), é aprendido pelo indivíduo, tornando-se força motora necessária ao músico de metal para impulsionar os lábios em vibração constante. Conforme Jacobs, “*the embouchure has to be a source of vibration [and] It cannot vibrate without air - without a moving column of wind*”³¹ (apud FREDERIKSEN, 1996, p. 123). O ato de soprar, isto é, a colocação do ar em movimento, constitui a parte física da disciplina, origem material de produção do som, representando, para o músico de metal, fonte de energia necessária para alimentar a mensagem conceptual da canção na mente - *Song* (GIRARDI e NUNES, 2019b).

Logo depois de iniciar sua atuação como docente, e apoiado por estudos acerca da fisiologia respiratória, Jacobs reconheceu que a maioria dos músicos de metal envolvia, em suas práticas, uma aplicação errada das funções do aparato respiratório. Resultando na ativação involuntária da atividade muscular isométrica, tal prática, além de modificar a condição física normal do indivíduo, se reflete na perda de afinação e qualidade do som. Conforme Loubriel

³⁰ Nossos controles estão no cérebro. Nunca tocamos por tecidos segmentados, como diafragma, lábios e várias outras partes. Nós tocamos por meio de sons conceitualizados. Usufruímos de atividades motoras com base no fluxo de ar, nosso suprimento de energia. (T.N.)

³¹ A embocadura tem que ser uma fonte de vibração [e] não pode vibrar sem ar - sem uma coluna de vento em movimento. (T.N.)

(2013), Jacobs identificou os seguintes problemas, com relação à utilização das funções respiratórias:

*1) Regional breathing: it happens when you inhale using a small part of your lung structure; 2) Expanding instead of breathing: sometimes a player will order expansion instead of air; 3) Tensing the abdominal wall before playing the first note; 4) Pressurization: if there is a pressurization of the breath before the release of the first note, you might play with a hard attack or miss the note.*³² (LOUBRIEL, 2013, p. 43).

Considerando a respiração como fonte de energia para produzir sons com um instrumento de metal, de acordo com Irvine (2015), Jacobs entendeu que, para gerar e manter a vibração constante dos lábios é preciso um fluxo de ar intenso, obtido com um mínimo de pressão, situação inviável nas condições de rigidez da parede abdominal ou insuficiente quantidade de ar nos pulmões. Para alcançar máxima eficiência da atividade respiratória durante a prática instrumental, respeitando a natureza do ser humano, Jacobs simplesmente observou e aplicou, em seu ensino, a maneira de o sistema respiratório operar suas funções. Por meio de imagens mentais específicas voltadas a motivar respostas físicas apropriadas, Jacobs conseguiu guiar seus alunos no desenvolvimento de um movimento inalatório eficiente, com grande quantidade de ar, tendo, por consequência, um movimento expiratório livre e eficaz, na criação de um fluxo de ar consistente (*wind*), ao soprar. Embora o objetivo desta tese não esteja em questões técnicas de execução instrumental, nos próximos capítulos apresentaremos, de forma abrangente, algumas das estratégias propostas por Arnold Jacobs em sala de aula, finalizadas ao desenvolvimento de um sopro específico à prática musical, por meio de instrumentos da família dos metais. Isso será necessário como veículo de ideias e forma de concretizar o cumprimento de nosso objetivo geral.

Conforme Loubriel, “*Jacobs recommended play with thick wind in order to obtain an open and resonant sound. Playing with thick wind requires the player to play with an efficient breathing system free of isometric pressure*”³³ (LOUBRIEL, 2013, p. 51). Com a expressão “*Thick Wind*”, Jacobs se refere à qualidade de um fluxo de ar desobstruído, gerado mantendo a cavidade oral aberta, por meio da pronúncia da vocal “AH”, capaz de alcançar livremente a

³² 1) Respiração regional: acontece quando você inspira usando uma pequena parte da estrutura pulmonar; 2) Expandir em vez de respirar: as vezes o indivíduo solicita expansão em vez de ar; 3) Enrijecer a parede abdominal antes de tocar a primeira nota; 4) Pressurização: se houver uma pressurização do ar antes da entrada da primeira nota, você poderá tocar com um ataque violento ou errar a nota. (T.N.)

³³ Jacobs recomendou tocar com um sopro consistente a fim de obter um som aberto e ressonante. Isso permite ao músico aproveitar de um sistema respiratório eficiente, livre de pressão isométrica. (T.N.)

embocadura, estimulando apropriada vibração dos lábios (LOUBRIEL, 2013). Em sua tese de doutorado, Leonardo Fuks esclarece sobre a necessidade de reforçar a ideia do fluxo de ar:

*There is a reason for emphasizing 'flow'. In brass instruments there is a wide range of combination of mouth pressure (air pressure in the mouth) and lip resistance that produce the same output level. If the player is able to use configurations requiring lower pressure, i.e. lower embouchure resistance and/or stiffness, the air flow should be maximized and the playing effort reduced.*³⁴ (FUKS, 1999, p. 8).

Conforme Steenstrup (2007), embora a pressão do ar esteja sempre envolvida, quando o mesmo se movimenta de um lugar para o outro, Jacobs, em suas aulas, se serviu da expressão soprar “vento” dos lábios e para fora do corpo, considerando indesejável o termo *pressão* do ar. Devido às suas associações com funções fisiológicas do ser humano, pelas quais o mesmo grupo muscular é utilizado na geração de pressão interna do ar, isto é, pressão pélvica, como por exemplo durante o parto, defecação ou luta (criando uma parede de proteção dos órgãos vitais em situações de ameaça ou perigo), o emprego do termo *pressão*, na prática instrumental, pode gerar uma força do ar superior ao que seria o desejável na produção de um determinado tom e de uma determinada dinâmica.

Como apresentaremos no segundo capítulo, tais funções fisiológicas são inatas; servem-se da mesma musculatura envolvida no movimento respiratório, porém, com função não relacionada à respiração vital. Esse fenômeno, conhecido cientificamente como Manobra de Valsalva, foi descrito pela primeira vez pelo anatomista italiano Antonio Maria Valsalva (1666-1723). Conforme Jacobs, ao tentar exalar grande quantidade de ar, mantendo-se na situação de pressão pélvica, o ato de soprar se torna difícil: “*There is tremendous potencial for stiffness (instead of efficient function) in the respiratory system so players have to order the right product (In the case of inhalation, it's suction at the tip of the lips. For exhalation, it's blowing)*”³⁵ (apud LOUBRIEL, 2013, p. 113). O foniatra argentino Elier M. D. Gomez (1980), refere-se a este fenômeno, comum aos instrumentos de metal e ao canto, como um “conhecimento de si mesmo, pelo avesso”, concepção essa que fundamenta o conceito de Cante da PropMpCDG, como veremos mais adiante.

³⁴ Há uma razão para enfatizar 'fluxo'. Nos instrumentos de metal, existe uma ampla variedade de combinações de pressão na boca (pressão do ar na boca) e resistência dos lábios que produzem o mesmo resultado. Se o instrumentista for capaz de usar configurações que exijam pressão mais baixa, ou seja, menor resistência da embocadura e / ou rigidez, o fluxo de ar será maximizado e o esforço ao tocar reduzido. (T.N.)

³⁵ Existe um tremendo potencial de rigidez (em vez de função eficiente) no sistema respiratório, por isso os músicos precisam demandar o produto certo (no caso da inspiração, uma sucção na extremidade dos lábios. Na expiração, é soprar). (T.N.)

Desenvolver e estabelecer bons hábitos inerentes à utilização de uma respiração plena, livre de tensões excessivas e ordenada conforme um simples movimento de sucção e sopro, traz benefícios para o músico de instrumentos de sopro ao longo do natural processo de envelhecimento do corpo humano. De acordo com Jacobs, assim como relatado por Frederiksen (1996), Steenstrup (2007), Nelson (2010) e Loubriel (2005a, 2005b, 2013), esta mudança se desenrola por volta dos 45 anos de idade, envolvendo aspectos físicos e psicológicos e demandando capacidade do indivíduo de aprender a usar o próprio corpo de maneira diferente. Fisicamente, as habilidades do sistema respiratório diminuem devido à calcificação das cartilagens costais e à perda de elasticidade nas fibras musculares, resultando na diminuição da capacidade pulmonar, em termos de quantidade de ar. Segundo Jacobs e de acordo com suas experiências como docente, conseqüentemente, junto com alterações fisiológicas, também mudanças psicológicas acontecem (FREDERIKSEN, 1996). O fator psicológico tende a se enraizar em sentimentos de insegurança e constante questionamento das próprias habilidades, com relação à performance musical, além da diminuição de entusiasmo e da mudança de perspectivas (LOUBRIEL, 2013). Segundo Jacobs,

*The first things is that you start to think negative thoughts instead of positive thoughts. [...] In other words, if you fail to provide the stimulus in the brain, you wan't have the physical response. If you play perfectly all your life, the filing cabinets in you brain will have automatic responses that are good. If you want to take change, you have to sing to your audience.*³⁶ (apud LOUBRIEL, 2013, p. 49).

1.1.2 Figura do professor e seu legado

Arnold Jacobs é considerado uma das maiores referências na área de ensino de instrumento de metal e sopros em geral, dos meados do século XX. Professor e *Performer* visionário e inovador, pioneiro em sua abordagem musical e pedagógica, estava décadas à frente em sua filosofia musical, contribuindo para renovar o jeito de se fazer e de se entender a Música (BYRNE e GROSE, 2015). De acordo com Merlin (2012), “*chaque instrument a ses titans. Arnold Jacobs est la legende du tuba d’orchestre. [...], il forma, avec Adolph ‘Bud’ Herseth à la trompette et Jay Friedman au trombone, la section de cuivres la plus admirée au monde*”³⁷ (MERLIN, 2012, p. 319-320). Como já dito, enquanto professor, sua notoriedade se

³⁶ A primeira coisa é começar a ter pensamentos negativos em vez de positivos. [...] Em outras palavras, se você deixar de fornecer o estímulo no cérebro, não terá resposta física. Se você tocar perfeitamente durante toda a sua vida, os arquivos do cérebro terão respostas automáticas que são boas. Se você quer atuar uma mudança, precisa cantar para o seu público. (T.N.)

³⁷ Cada instrumento tem seus titãs. Arnold Jacobs é a lenda da tuba orquestral. [...] Junto com Adolph ‘Bud’ Herseth no trompete e Jay Friedman no trombone, ele formou a seção de metais mais admirada do mundo. (T.N.)

relacionava ao vasto conhecimento sobre a Fisiologia e Psicologia Humana aplicada à performance instrumental e vocal. Centenas de músicos provenientes de vários lugares do mundo viajaram até Chicago para estudar com ele, na certeza de receber grandes benefícios (BOBO, 1981; GIRARDI e NUNES, 2017). Segundo Richard Erb, como relatado na tese de Heath (2016), havia diversas motivações que traziam os músicos ao *Studio* de Jacobs: alguns pensavam que ele era o “professor da respiração” (tradução nossa), outros apresentavam problemas relacionados à paralisia e cansaço físico, ou questões psicológicas e emocionais (ansiedade, frustração, medo), que prejudicavam seus desempenhos musicais. De acordo com Charles G. Vernon, “*Some went simply because he was known as the greatest pedagogue and performer of the day, and they believed Jacobs could make [them] the greatest player[s] in the world*”³⁸ (apud HEATH, 2016, p. 7).

Jacobs tinha a capacidade de compreender a pessoa em sua humanidade, sua fisiologia e, o mais importante, suas mentes musicais: “*Je m’adresse à eux comme à des êtres humains et non comme à des tubistes*”³⁹ (apud MERLIN, 2012, p. 320). Ele conseguia personalizar seu ensinamento, adaptando-o às necessidades de cada aluno, resultando na capacidade de estimular, na maioria das pessoas que o procuravam, mudanças surpreendentemente positivas no nível da performance musical. Michael Grose, ao descrever sua experiência com Jacobs, na década de 1980, relata: “*My study with Jacobs were amazing. They were substantively unlike any other teacher I had. In each and every lesson, he was able to effect positive change in my playing. Each lesson I left sounding significantly improved*”⁴⁰ (GROSE, 2014, p. 3). Esse aspecto importante da abordagem pedagógica de Arnold Jacobs diz respeito à individualidade de cada aluno, com suas diferenças inerente à maneira de pensar e compreender, além da diversidade em necessidades físicas, forças e fraquezas, experiências e desejos, e outras variáveis. Tal princípio, provavelmente, foi inspirado pela experiência como aluno de Marcel Tabuteau, professor no *Curtis Institute*. Em 1942, Tabuteau afirmou que: “*Each student must be treated as an individual problem. How often have I had the experience of teaching a class of three or four, of correcting one student with a certain observation, and finding myself called upon to say the exact opposite to the next*”⁴¹ (apud FREDERIKSEN, 1996, p. 10).

³⁸ Alguns foram simplesmente porque ele era conhecido como o máximo pedagogo e intérprete da época, e acreditavam que Jacobs poderia torná-los os *performers* mais bem-sucedidos do mundo. (T.N.)

³⁹ Eu [Jacobs] os considero como seres humanos e não como tubistas [instrumentistas]. (T.N.)

⁴⁰ Meu estudo com Jacobs foi incrível. As aulas eram substancialmente diferentes de qualquer outro professor que já tive. Em todas as lições, ele foi capaz de efetuar mudanças positivas na minha maneira de tocar, melhorando significativamente a cada encontro. (T.N.)

⁴¹ Cada aluno deve ser tratado como um assunto individual. Quantas vezes tive a experiência de ensinar para uma turma de três ou quatro indivíduos, de corrigir um aluno com uma certa observação e me encontrar dizendo exatamente o oposto para outro. (T.N.)

Irvine (2015) propõe a relação entre o princípio de ensino de Jacobs, com foco nas necessidades do indivíduo sentado ao lado dele, isto é, “*student-centred learning*”, aprendizagem focada no aluno, com a ideia do “*child-centred learning*”, aprendizagem focada na criança, proposta pelo filósofo americano John Dewey, no começo do século XX. Este conceito enuncia, principalmente, que o professor “*must recognize what each child - or student - needs with regard to how he learns, and approach delivering information in the manner best suited to each individual*”⁴² (IRVINE, 2015, p. 13). Em outras palavras, o professor precisa aplicar seus ensinamentos, conforme as exigências particulares de cada indivíduo, cujo Ser é o principal envolvido, na escolha dos conteúdos partilhados. De acordo com Jacobs, como professor, é indispensável ao profissional tornar-se muito sensível às necessidades de cada aluno e ser capaz de harmonizar-se com elas. Caso necessário, tentar pensar como o aluno, isto é, estudar seus antecedentes, como por exemplo, seu uso da linguagem, para encontrar palavras que tenham significado e sejam compreensíveis para ele (LOUBRIEL, 2013; IRVINE, 2015).

Em suas aulas, enquanto o objetivo era sempre um produto musical, Jacobs se aproveitava de diversas estratégias para consegui-lo, da forma mais eficiente possível e de acordo com a resposta do aluno aos procedimentos sugeridos. O intento era obter o estímulo apropriado, no cérebro do indivíduo, o que facilitaria o alcance do resultado musical esperado. Conforme Robert Allen Karon, o ensino de Jacobs,

*It was very much communicated from person to person rather than from...some kind of a mass media thing. [...] He didn't teach any two people exactly the same things. I mean there were a certain kinds of basic tools that he gave most everybody, but he really zeroed in on each individual.*⁴³ (apud HEATH, 2016, p. 15).

Adolph Herseth, trompetista e chefe de naipe da CSO na mesma época de Jacobs, na década de 1990, relata dessa forma o efeito, no aluno, da prática comum do estrelismo/egocentrismo docente: “*A lot of potentially good horn players have been screwed up by teachers, who insist that the only way to play is the way they play. That's a crock. Each person has to do it his or her way*”⁴⁴ (apud FREDERIKSEN, 1996, p. 92). Em sua filosofia de ensino, Jacobs considerava o aluno como músico, um artista capaz de comunicar suas essências,

⁴² Deve reconhecer o que cada criança - ou aluno - precisa, com relação à sua maneira de aprender, e abordar a entrega de informações do jeito mais adequado ao indivíduo. (T.N.)

⁴³ Era mais uma comunicação da pessoa para outra pessoa, e não de... algum tipo de ação inerente à comunicação de massa. [...] Ele [Jacobs] não ensinou para duas pessoas exatamente a mesma coisa. Quero dizer, havia alguns tipos de ferramentas básicas que ofereceu a quase todo mundo, porém, realmente Jacobs se concentrou em cada indivíduo. (T.N.)

⁴⁴ Vários músicos, potencialmente bons, foram prejudicados por professores que defendem, como única, a maneira deles de tocar. Isto é uma loucura. Cada pessoa precisa fazer conforme seu jeito. (T.N.)

uma mensagem musical, por meio de um instrumento, mesmo se em nível elementar. O professor necessita conversar com o aluno, a fim de entender melhor suas motivações, isto é, seu próprio fazer musical. Ensinava que, às vezes é preciso ir além da conversa, propondo testes físicos, para descobrir aquilo que o indivíduo está criando, considerando suas características físicas e psicológicas. Conforme Jacobs, *“I try to be helpful to the student, primarily in his art form, so that music is dominant over potential problem areas. The positive aspect of what must be right musically are what we enhance”*⁴⁵ (apud FREDERIKSEN, 1996, p. 94).

Considerando o fato que existem grandes diferenças nos aspectos estruturais, entre os indivíduos, Jacobs acreditava que o professor ensina princípios, não apenas uma maneira, em termo de aplicações físicas. Por isso, conforme relatado na entrevista conduzida por Meyer (1985), Jacobs afirma que o professor precisa estar disposto a transmitir conhecimento, desenvolvendo um sentido apropriado da mensagem que deseja compartilhar, além da capacidade de influenciar positivamente a mente do indivíduo, isto é, aprender sobre como entender as pessoas. É preciso também dar conta de uma comunicação de qualidade, por meio do instrumento musical, uma vez que, nesta forma de arte, estamos lidando com o som. Com isso, Jacobs destaca uma das melhores formas de ensino, que traz vantagem tanto para o aluno quanto para o professor: demonstrar aos alunos, tocando para eles, oferecendo, dessa forma, um bom exemplo a ser imitado. Tal prática traz benefícios, enquanto *“it forces the students to use their brains and gives them a mental challenge. It helps them copy and emphasize nuances in tone color and phrasing. It connects their thoughts with their embouchures”*⁴⁶ (apud LOUBRIEL, 2013, p. 162). O professor se torna um modelo de excelência para seus alunos, uma figura inspiradora, capaz de guiá-los em seus desenvolvimentos como indivíduos, mantendo-se atualizado e motivado em seus estudos musicais e extramusicais (STEENSTRUP, 2007).

Consoante com outros renomados professores de Música, Jacobs promovia a prática da imitação como poderosa ferramenta no processo de aprendizagem. Entendia que, por meio deste recurso, o aluno poderia vivenciar ricas experiências sensoriais, promissoras para sua formação musical. Por exemplo, noções acústicas, imitando o som e o fraseado musical de alguém; informações visuais, reproduzindo uma postura física ou da embocadura adequada; e o

⁴⁵ Eu tento ser útil ao aluno, principalmente em sua forma de arte, para que a música seja dominante sobre os possíveis problemas. Juntos aprimoramos o aspecto positivo daquilo que deve estar certo, musicalmente. (T.N.)

⁴⁶ Força os alunos a usar o cérebro, viabilizando desafios mentais. Isso os ajuda a copiar e enfatizar nuances inerentes à cor do som e fraseado musical, conectando seus pensamentos com suas embocaduras. (T.N.)

movimento respiratório. De acordo com Jacobs, a prática da imitação como recurso para aprimorar a performance musical implica o processo de tentativa e erro;

*During the learning process, players should allow themselves a quota of mistakes. In other words, some of the attempts at achieving the ideal sound might not be successful. Nonetheless, after several more attempts players might come closer to their ideal concept of sound [building his own creativity and personal artistic choices]. This learning process comes naturally to most children as they learn to talk. However, adults have to often be reminded that imitation is one of the most powerful learning tools they possess.*⁴⁷ (LOUBRIEL, 2013, p. 88).

Conforme Steenstrup (2007), o indivíduo pode também imitar a si mesmo. Durante a prática com um instrumento de metal, ao treinar os extremos como, por exemplo, as regiões (agudo e grave) e dinâmicas (forte e piano), o aluno pode estudar e ouvir sua própria performance em circunstâncias mais confortáveis e transpor a mesma maneira, em trechos mais exigentes: “*a student might practice a high passage an octave down, and imitate both the sound and the ease of the lower octave when playing in the higher octave*”⁴⁸ (STEENSTRUP, 2007, p. 53).

Como apresentamos, Arnold Jacobs inspirou e ajudou centenas de alunos no alcance de suas realizações musicais e recuperações físicas (paralisia labial e envelhecimento precoce). Seu ensino se dirigia a todos os instrumentos de sopros e cantores. Na década de 1980, Jacobs relata em uma entrevista (BOBO, 1981) sobre sua abordagem pedagógica com os alunos que o procuraram naquela época. Com tamanha diversidade, o enfoque era principalmente direcionado a normalizar as funções respiratórias, certificando-se do bom envolvimento da musculatura em aplicações longe de pressão e imobilização, ao invés de um desenvolvimento específico como instrumentista. Com relação ao seu ensino, Jacobs o descreve como uma forma de terapia:

As though I were a physical therapist, in the sense of normalizing respiratory muscles, establishing the psychological, general attitudes in the brain as far as what thoughts to think in the art form. In other words, what thoughts will bring about motor responses necessary for function in this art form. And we have to create the conditions where the brain can think properly and the body can respond, and because I have a wide knowledge in that particular field and in music, so we go heavily into

⁴⁷ Durante o processo de aprendizagem, os músicos devem permitir-se uma cota de erros. Em outras palavras, algumas das tentativas de alcançar o som ideal podem não ter sucesso. No entanto, após várias tentativas, o músico pode se aproximar de seu conceito ideal de som [aprimorando sua criatividade e escolhas artísticas pessoais]. Esse processo de aprendizagem ocorre naturalmente na maioria das crianças, à medida que aprendem a conversar. No entanto, é preciso lembrar frequentemente aos adultos que a imitação é uma das ferramentas de aprendizagem mais poderosas que possuem. (T.N.)

⁴⁸ O aluno pode praticar uma passagem na região aguda uma oitava abaixo, imitando, em seguida, o som e a simplicidade proporcionada pela região grave, ao tocar na oitava mais alta. (T.N.)

*putting the dominance of being a man in music over being a musician. I do the physiotherapy, normally, away from the instrument, normalize respiratory function away from music, establish patterns of normalcy, and then transfer them back to the instrument, so the brain is free to concentrate on the musical message.*⁴⁹ (apud BOBO, 1981, p. 50).

Jacobs tinha amplo conhecimento em diversas áreas e experiência em sala de aula, para explicar, com confiança, aquilo que o músico realiza, fisiologicamente, para tocar seu instrumento. Enquanto professor, compreendeu que tais saberes se tornam impositivos para o educador, na intenção de adquirir segurança indispensável para encorajar o aluno na direção certa. Portanto, o professor, em suas aulas, não precisa exceder nas informações compartilhadas para que o aluno consiga se expressar com sucesso por meio do seu instrumento (IRVINE, 2015). William Scarlett (LOUBRIEL, 2005a, 2013) relata que, na década de 1950, o ensino de Jacobs era medicamente orientado, isto é, norteador por uma terminologia médica, às vezes traduzida em consciência física, com ênfase principalmente relacionada ao bom funcionamento do aparelho respiratório. Posteriormente, Jacobs percebeu como o foco nos pensamentos físicos pode atrapalhar a pessoa em sua performance musical, comprometendo tempo desnecessário e desgastante concentração mental. Por isso, afastou-se de uma abordagem física da prática musical, privilegiando o aspecto mental do fazer Música, “a música na mente”. Conforme Jacobs, *“if you want to help a person, you’ll find simple answers to complex situations. The complex answer don’t fit the picture”*⁵⁰ (apud LOUBRIEL, 2013, p. 17).

Um dos aspectos que Jacobs percebeu e no qual investiu, ao longo de anos de ensino e pesquisa, é seu Processo de Simplificação. Contudo, conseguiu aplicá-lo somente nos últimos dez/quinze anos de ensino: *“twenty or thirty years ago I taught simplicity, but people didn’t come to see me because I wasn’t teaching how to use muscles and they thought I wasn’t teaching right. [...] It’s hard to convince a person until they achieve success playing with simplicity”*⁵¹ (apud LOUBRIEL, 2013, p. 162). Se a mente orienta, o corpo responde. Compreendendo tal processo simples e natural, em sua complexidade, o que é próprio dos seres vivos, Jacobs

⁴⁹ Como se eu fosse o fisioterapeuta, no sentido de normalizar os músculos respiratórios, estabelecendo o psicológico e atitudes gerais no cérebro, tanto quanto os pensamentos envolvidos na forma de arte. Em outras palavras, quais pensamentos trarão respostas motoras necessárias à prática musical/instrumental. Precisamos criar as condições para o cérebro poder pensar adequadamente e o corpo conseguir responder. Considerando meu vasto conhecimento nessa área específica e na música, nos dedicamos intensamente em colocar o domínio de ser, enquanto homem, na música ao invés de ser músico. Geralmente, pratico a fisioterapia, sem o instrumento, normalizando a função respiratória longe da música, estabeleço padrões de normalidade e, em seguida, os transfiro de volta para o instrumento. Dessa forma, o cérebro é livre para se concentrar na mensagem musical. (T.N.)

⁵⁰ Se quer ajudar uma pessoa, é preciso encontrar respostas simples a situações complexas. Uma resposta complicada não ajuda a compreender o conceito. (T.N.)

⁵¹ Vinte ou trinta anos atrás, eu ensinava com simplicidade, mas as pessoas não me consideravam como professor; dato que não orientava em como usar músculos, elas pensavam que não estava ensinando direito. [...] É difícil convencer uma pessoa até que ela tenha sucesso tocando com simplicidade. (T.N.)

procurou ajudar os músicos a superarem suas dificuldades, durante a performance musical, por meio de simples indicações mentais, resultando em um modo livre e eficiente de controlar a complexidade física do corpo humano. Em décadas de ensino, ele observou a tendência entre os alunos de focar a atenção sobre o aspecto clínico da prática instrumental, levando-os a pensar de maneira muito complexa. Uma vez que a mente tem capacidade para uma certa quantidade de informações, de acordo com Jacobs (FREDERIKSEN, 1996), se a mesma é sobrecarregada com pensamentos excessivos, perde-se a concentração e ocorrem as falhas. Os erros derivam de um excesso de análise, que Jacobs simplesmente chamou de “paralisia por análise” (tradução nossa). Daniel Kohut descreve, dessa maneira, tal situação:

*Another common error made by instrumental and vocal teachers alike is that they try to teach complex performance tasks like breathing through analysis of physiological function. Merely directing attention to the abdominal muscles, the throat or some other body area usually creates still more muscular tension in that same area. Then, if we also try to consciously control muscular action, "things really get bad". The usual result is one of mental overload, this precluding any real chance of achieving relaxed concentration. Together these muscular tension and mental overload problems bring about what is best described as paralysis through analysis.*⁵² (KOHUT, 1988, p. 20).

De acordo com Jacobs, “*all good teaching is a simplifying process, a weeding out of what is unnecessary or distracting*”⁵³ (apud FREDERIKSEN, 1996, p. 93). Irvine (2015), legitima o conceito de *Song and Wind* proposto por Jacobs, pois o mesmo simplifica o processo de ensino de todos os instrumentos da família dos metais, e sopros em geral, de modo que não há necessidade de uma abordagem didática exaustiva, nem informações em demasia e nem análises excessivas. William Scarlett, relatando sua experiência com alunos, confirma a evolução no ensino de Jacobs, ao longo dos anos, tornando-se muito mais simples. Em princípio, reduziu a utilização da terminologia médica, em sala de aula, até chegar a formular o conceito *Song and Wind*, “*a real revolution in Jacobs’s teaching method, not in the ideas he was teaching. What changed was the method of delivering the ideas and I totally agree with him going towards that direction*”⁵⁴ (apud LOUBRIEL, 2005a, p. 43).

⁵² Outro erro comum cometido por professores, instrumentais e vocais, é tentar ensinar atividades complexas inerentes à performance, como respirar, através da análise de funções fisiológicas. Por exemplo, direcionar a atenção apenas para os músculos abdominais, a garganta ou alguma outra área do corpo, geralmente, cria ainda mais tensão muscular na região envolvida. Portanto, se também tentarmos controlar conscientemente a ação muscular, “as coisas realmente ficam ruins”. Frequentemente, tal prática gera uma sobrecarga mental, excluindo qualquer chance real de alcançar uma concentração relaxada. Juntos, esses problemas de tensão muscular e sobrecarga mental provocam o que é melhor descrito como “paralisia através da análise”. (T.N.)

⁵³ Todo bom ensino é um processo simplificador, excluindo aquilo que é desnecessário ou distrai. (T.N.)

⁵⁴ Uma verdadeira revolução no método de ensino de Jacobs, não nas ideias que estava ensinando. A mudança foi na maneira de entrega das ideias, e eu concordo plenamente com ele, indo nessa direção. (T.N.)

Arnold Jacobs, conforme relatado por Dee Stewart (1987), sofreu inúmeras críticas com relação à sua maneira inovadora de ensinar. A princípio, tornando-se um especialista nas áreas de Anatomia e Fisiologia, como vimos, Jacobs costumava descrever, detalhadamente, em suas lições, como o corpo humano responde a estímulos. Assim, foi criticado por ter sido muito analítico (HEATH, 2016). Conforme Stewart (IRVINE, 2015), na década de 1950 e 1960, Jacobs era considerado um “dissidente”. Diversos instrumentistas de metal consideravam sua abordagem de ensino e performance instrumental como “louca”. Segundo Irvine, “*Stewart remember that many of his new colleagues in Philadelphia ‘bristled’ when he named Jacobs’s name and so, he didn’t talk about him or his teaching with them*”⁵⁵ (IRVINE, 2015, p. 90). Em seguida, direcionando seu ensinamento para uma conduta mais acessível, voltada a reduzir a complexidade da prática instrumental, libertando as habilidades do indivíduo, e resultando na formulação do conceito *Song and Wind*, as críticas se relacionaram à proposta de uma abordagem pedagógica muito simplista (HEATH, 2016).

Contudo, por meio de um pensamento longe do sistema convencional, Jacobs conseguiu ajudar seus alunos a encontrar e/ou recuperar uma performance musical livre e eficiente. Conforme Irvine (2015), a abordagem pedagógica de Jacobs se diferencia das propostas na primeira metade do século XX, por meio de quatro características: a) Senso de liberdade, durante a prática com um instrumento de metal; b) Utilização de um processo para alcançar mudanças positivas, em seus alunos; c) Desenvolvimento contínuo de suas habilidades e conhecimentos inerentes ao ensino; d) Firmeza com relação à diferença entre o momento do ensino e o da performance. Com relação à última característica apresentada, Jacobs observou como a prática do ensino pode afetar negativamente o professor, em sua performance musical. Dessa forma, Jacobs explica porque o ensino é cansativo para o cérebro, e como o processo mental envolvido no momento de ensinar favorece a criação de hábitos:

*When you teach, you are primarily receiving information through your sensory system going inwards into your brain. When you play, you are using psychomotor pathways where you use messages that are going outward to the effector. The two system are opposites in function and direction. Don’t let the sensory system take over while you are playing or you’ll ruin yourself. Teaching is fatiguing to the brain. Even though teaching and performing are allied, the constant analyzing a teacher does is habit forming (if you teach many hours a day). The first bad effect of teaching is that you are always analyzing and that tired the brain.*⁵⁶ (apud LOUBRIEL, 2013, p. 163).

⁵⁵ Stewart lembra como muitos de seus colegas em Filadélfia "se irritaram" quando mencionou o nome de Arnold Jacobs e, portanto, evitava falar sobre o mesmo e seus ensinamentos. (T.N.)

⁵⁶ Quando você ensina, basicamente, está recebendo o acesso de informações no cérebro, através do seu sistema sensorial. Ao tocar, você está utilizando vias psicomotoras, nas quais mensagens musicais são direcionadas para o efêtor. Os dois sistemas são opostos em função e direção. Não deixe o sistema sensorial assumir o controle enquanto estiver tocando, ou irá prejudicar seu desempenho. Ensinar é cansativo para o cérebro. Embora, ensino

Conforme Deniel Perantoni (em HEATH, 2016), Jacobs promoveu a ideia de “mudança de chapéus” (tradução nossa) para, simplesmente, diferenciar dois momentos, o do professor e o do músico intérprete: há um chapéu como professor, o pensador; há o chapéu como *performer*, o doador. A mesma imagem era aproveitada em sala de aula com os alunos, para ajudá-los a diferenciar entre: o momento de reunir e analisar informações acerca de como tocar, o chapéu do estudante; e o momento de conceber uma mensagem musical e comunicá-la para um público, o chapéu do *performer* (IRVINE, 2015). Essa ideia é, para a PropMpCDG, a essência contida na chamada Itinerância de Papéis, como será visto mais adiante.

Arnold Jacobs conseguiu formalizar e oferecer, à prática (performance) e ao ensino de instrumentos de metal, os benefícios de uma abordagem pedagógica simples e eficaz, capaz de promover no indivíduo o progresso em seu desempenho com o instrumento e, por consequência, um estado de positividade ao fazer música. Conforme Daellenbach (IRVINE, 2015), Jacobs conseguiu transmitir para seus alunos uma forma de pensar e não apenas de como tocar o instrumento, encorajando-os na busca da própria personalidade como músico e *performer*. Esse é, também, um ponto de aproximação com a PropMpCDG, como mais adiante será apresentado em maior profundidade. Seu legado influenciou gerações de músicos de instrumentos de sopro em geral, refletindo-se tanto na performance quanto na didática de seus alunos, a maioria dos quais atuaram e ainda desempenham suas funções em renomadas Instituições de Música. Entre eles, mencionamos Vincent Cichowicz, Gail Williams, Dale Clevenger, Rex Martin, Dee Stewart, Judith A. Saxton, Chuck Daellenbach, William Scarlett e Andrea Conti. Encontram-se entrevistas e relatos dos demais em Stewart (1987), Leblanc (2000), Irvine (2001, 2015), Kutz (2002), Loubriel (2005a, 2005b, 2013), Grose (2014), Heath (2016), Rowsell (2018).

Todos eles se referem a Arnold Jacobs como um professor dedicado e apaixonado pelo ensino, entusiasmando-se com desafios e se mantendo sempre positivo, mesmo quando desapontado. Uma pessoa gentil e generosa com seu tempo e seus conhecimentos, além de músico excepcional, tanto como *performer* quanto como professor (MERLIN, 2012; IRVINE, 2015). Nos relatos, os entrevistados referem-se a máxima *Song and Wind* como parte integrante e fundamental da própria performance e didática, divulgando a importância que Jacobs deu à concepção musical: “*We are the product of the music we play. Don’t learn to play your instrument in order to play music. You should instead establish musical challenges that will*

e performance sejam aliados, a constante análise de um professor em sala de aula, pode levar à formação de hábitos inapropriados (sobretudo, se ensinar muitas horas por dia). O primeiro efeito negativo da prática do ensino é que você está sempre analisando, e isso cansa o cérebro. (T.N.)

bring in the required muscle development”⁵⁷ (apud LOUBRIEL, 2013, p. 110). Isto é, conforme Jacobs, “*Study the product, not the method. Mentalize music by making statements, not asking questions*”⁵⁸ (apud FREDERIKSEN, 1996, p. 139).

Lily Shapiro (2009) apresentou um estudo músico-filosófico, mostrando a relação entre os conceitos opostos de “existência precede a essência” *versus* “essência precede a existência”, definidos por Jean-Paul Sartre, em seu ensaio de 1946, *O Existencialismo é um Humanismo*, com as ideias pedagógicas predominantes na primeira metade do século XX e a abordagem proposta por Arnold Jacobs. Considerando os significados dos termos “essência” e “existência” propostos por Sartre, com relação à condição humana (SARTRE, 1987), Shapiro propõe uma transposição desses termos inerentes ao âmbito instrumental: sendo assim, “existência” corresponde aos movimentos físicos envolvidos na produção de som, incluindo componentes como embocadura, posição da língua, pressão do bocal em cima dos lábios, atividade do aparato respiratório em si (*Wind*); “essência” se refere à experiência aural, real ou conceitual, integrando características inerentes à cor do som, articulação, dinâmica, fraseado e traços emocionais (*Song*).

O ensaio demonstra, que, concentrando-se em elementos físicos como um meio para desenvolver uma ideia musical, como apresentamos no começo deste capítulo, a abordagem de início do século XX se reflete na crença de que “você faz, portanto, você é”; isto é, a noção de que “a existência precede a essência”. Arnold Jacobs propõe, com sua Pedagogia, uma visão de causa e efeito completamente diferente, enfatizando a concepção mental, por parte do artista, de um produto final (mensagem musical - *Song*), como meio para dirigir corretamente e naturalmente os complexos mecanismos do corpo humano envolvidos na performance musical. Segundo Shapiro, filosoficamente, os ensinamentos de Jacobs caracterizam a convicção de que “você é, portanto, você faz”. Assim, a pessoa, *a priori*, possui um forte conceito da essência da Música e, portanto, pode encená-la, fisicamente. Neste caso, “a essência precede a existência”.

Arnold Jacobs não deixou nenhum recurso didático escrito, livros ou métodos, sobre seus ensinamentos. De acordo com Grose (2014), na década de 1960, apenas uma sucinta série de exercícios comentados para tuba foi elaborada por ele e publicada pela Hal Leonard Corporation (RUSCH, 1963). Conforme Smith (1993), Frederiksen (1996), Loubriel (2005a), Grose (2014) e Grose e Byrne (2015), a principal explicação da ausência de uma bibliografia

⁵⁷ Somos o produto da música que tocamos. Não aprenda a tocar seu instrumento a fim de fazer música. Em vez disso, você deve estabelecer desafios musicais que levarão ao desenvolvimento muscular necessário ao controle do seu instrumento. (T.N.)

⁵⁸ Estude o produto, não o método. Mentalize a música fazendo declarações, não perguntas. (T.N.)

autógrafo é devido ao fato que, como apresentamos, Jacobs considerava cada aluno como único indivíduo, adaptando sua metodologia de acordo com as necessidades do aluno sentado ao seu lado. Claramente, havia problemas comuns se manifestando nos alunos; porém, a maneira de abordá-los, nas palavras e imagens utilizadas, era sempre única, específica para cada indivíduo. Segundo Rada (em IRVINE, 2015) e Grose (2014), nas aulas com Jacobs não havia um programa pré-definido, nem um método com estudos organizados:

*Jacobs teaching curriculum was customized to the student who was in the studio with him at that moment [...] Each student represents one slice of the Jacobs pedagogical pie. [...] For the student, Jacobs 'was a "need to know" approach to teaching. He told the student only what he thought the student needed to know at the moment. Some students needed lots of information while others needed only a little. A book, in my opinion, just did not fit the picture in his mind of his highly individualized and concept-oriented teaching.*⁵⁹ (GROSE, 2014, p. 4).

Contudo, ex-alunos se dedicaram a reunir e divulgar ideias e materiais inerentes a seus ensinamentos e ao legado deixado pelo Mestre. Além dos livros acima indicados, recomenda-se os documentos disponibilizados no site *Wind Song Press* (FREDERIKSEN, 1997). Entre eles, artigos, teses, ensaios, entrevistas, e transcrições de gravações de *masterclasses*, e as entrevistas conduzidas por Michael Grose com pessoas relacionadas à vida profissional de Arnold Jacobs, disponíveis no canal YouTube, *TubaPeople TV* (GROSE, 2012).

Neste estudo, a escolha de Arnold Jacobs como modelo de referência para o ensino de instrumento musical no formato individual se justifica pelas significativas contribuições trazidas para o âmbito da Pedagogia dos Instrumentos de Metal, em termos de saberes oriundos de outras áreas do Conhecimento, em benefício da busca para o desenvolvimento de um produto musical eficiente, considerando e respeitando a natureza psicofísica do ser humano. Outrossim, pela postura enquanto professor, dedicado e apaixonado pelo ensino, atento às necessidades específicas do aluno, respeitando cada individualidade com suas diversidades, e aplicando seus conhecimentos de acordo com as demandas vindas do mesmo, principal envolvido na escolha dos conteúdos partilhados. Esse é um ponto de aproximação ao modelo de ensino proposto por Koellreutter, seu contemporâneo, com o método pré-figurativo (KOELLREUTTER, 2018a). Visando libertar as habilidades do indivíduo, desenvolvendo sua mente musical e normalizando

⁵⁹ O currículo de ensinamentos de Jacobs era personalizado conforme o aluno presente no estúdio com ele naquele momento. [...] Cada aluno representa uma fatia da torta pedagógica de Jacobs. [...] Para o aluno, o ensino de Jacobs era relacionado a abordagem do que é “necessário saber”. Jacobs compartilhava com o aluno apenas o que achava essencial, para o mesmo, saber naquele momento. Alguns alunos precisavam de muitas informações, enquanto outros de poucas indicações. Um livro, na minha opinião, simplesmente não se encaixava na essência de seu ensino, orientado mediante conceitos e profundamente individualizado. (T.N.)

suas funções respiratórias, adequando-as para se tocar com sucesso um instrumento de sopro, buscava promover um estado de positividade no aluno, ao fazer música, contando sua própria história por meio de sons. Considerando-se que, de acordo com Jacobs, somos produto da Música que tocamos, e que o Som, uma vez realizado, é o primeiro elemento a ser percebido pelo outro, o propósito é desenvolver um produto final, que seja uma mensagem musical sustentada pelo fraseado e pela beleza e qualidade do som. Aqui, sob o termo qualidade se entende um som aberto e ressonante, livre de tensões desnecessárias e de desperdícios de energia (ALEXANDER, 2010), afinado e intenso, cujo timbre é caloroso e próximo da voz humana (COLWELL e GOOLSBY, 1992). A busca pela qualidade e pela beleza do som é produto do Ser do indivíduo transformado em Música, e tem relevância porque “*la nostra mente, percebendo il bello, sente il desiderio spesso irresistibile di aderirvi*”⁶⁰ (MANCUSO, 2018, p. 11).

1.2 TEORIA DA APRENDIZAGEM SITUADA: sobre a experiência coletiva

No final da década de 1980 a antropóloga social Jane Lave e o teórico educacional Etienne Wenger, após refletir acerca dos dados levantado pelo *Department of Education* segundo os quais “*l’istruzione negli Stati Uniti non funzionava*”⁶¹ (WENGER, 2006, p. 310), começaram a revisitar alguns pressupostos teóricos inerentes ao conceito de aprendizagem. O efeito dessa análise inovadora (SMITH, 2003, 2009) resultou na formulação e proposta de uma Teoria Social da Aprendizagem (JANE e WENGER, 2006; WENGER, 2006), promovendo os conceitos de Aprendizagem Situada, Participação Periférica Legítima e Comunidade de Prática.

Conforme Lave (1996), há algumas razões que justificam a investigação sob uma perspectiva teórica, direcionada à natureza social da aprendizagem, que na PropMpCDG corresponde ao Gente, ao invés da psicológica, condição esta mais comum:

To the extent that being human is a relational matter, generated in social living, historically, in social formations whose participants engage with each other as a condition and precondition for their existence, theories that conceive of learning as a special universal mental process impoverish and misrecognize it. [...] Theories that reduce learning to individual mental capacity/activity in the last instance blame marginalized people for being marginal. Common theories of learning begin and end with individuals (though these days they often nod at “the social” or “the environment” in between). Such theories are deeply concerned with individual differences, with notions of better and worse, more and less learning, and with comparison of these things across groups-of-individuals. Psychological theories of

⁶⁰ Nossa mente, percebendo a beleza, sente muitas vezes o irresistível desejo de aderir a ela. (T.N.)

⁶¹ A Educação nos EUA não estava funcionando. (T.N.)

*learning prescribe ideals and paths to excellence and identify the kinds of individuals (by no means all) who should arrive; the absence of movement away from some putatively common starting point becomes grounds for labeling others sub-normal.*⁶² (LAVE, 1996, p. 149).

Wenger (2006) nos lembra como as instituições consideram a aprendizagem, principalmente, como processo individual, com um começo e um fim, mais bem configurável se destacada de outras nossas atividades e como mero produto do ensino. Assim, organiza-se um espaço de modo que os alunos consigam acompanhar os ensinamentos do professor, sem distrações vindas do mundo externo; criam-se programas de formação com sessões individualizadas, ricas em quantidade de conhecimento; aplicam-se testes como meio de verificação do conhecimento dos alunos nos quais, conforme o autor, “*gli studenti si affrontano in una sorta di competizione, dove le conoscenze apprese vanno dimostrate fuori dal contesto pratico e la collaborazione viene considerata una forma di inganno*”⁶³ (WENGER, 2006, p. 9). Como consequência, inúmeros componentes de uma formação institucionalizada são percebidos pelos alunos como irrelevantes, provocando nos mesmos a sensação de que a aprendizagem seja um processo tedioso e difícil, longe do próprio alcance e de seus interesses.

Conforme Hanks (2006), a proposta dos pesquisadores é a de um estudo que situe a aprendizagem no processo de coparticipação entre indivíduos e não apenas individualizado na mente deles, o que também corresponde ao Gente, na PropMpCDG. Dessa forma propõe-se uma mudança do próprio *locus* da aprendizagem; pois, de acordo com a teoria intelectualista clássica, é a mente do indivíduo que, interiorizando e modificando estruturas e modelos, adquire domínio sobre os processos de raciocínio; da mesma forma que o pensamento, também o aprendizado ocorre no indivíduo (HANKS, 2006). Como veremos, a tese proposta pelos autores é a de um processo de aprendizagem resultante de um sistema participativo e colaborativo, não um ato individual, mediado pelas diferentes perspectivas dos coparticipantes, professores e

⁶² À medida que o ser humano é questão relacional, concebido na vida social, historicamente, em formações sociais cujos participantes se envolvem um ao outro como condição e pré-condição para sua existência, teorias que concebem a aprendizagem como um processo mental universal especial, empobrecem e não reconhecem isto. [...] Teorias que reduzem o aprendizado à capacidade/atividade mental individual, em última instância, culpam as pessoas marginalizadas por serem marginais. Teorias comuns de aprendizagem começam e terminam com indivíduos (embora hoje em dia elas frequentemente acenem para o "social" ou "o meio ambiente"). Tais teorias estão profundamente preocupadas com as diferenças individuais, com noções de melhor e pior, mais e menos aprendizado, e com a comparação desses assuntos entre grupos de indivíduos. As teorias psicológicas da aprendizagem prescrevem ideais e caminhos para a excelência e identificam os tipos de indivíduos (não significa todos) que devem chegar; a ausência de movimento para longe de algum ponto de partida, supostamente comum, torna-se motivo para classificar outras pessoas como sub-normais. (T.N.)

⁶³ Os alunos se enfrentam em uma espécie de competição, onde os conhecimentos aprendidos devem ser demonstrados fora do contexto prático e a colaboração é considerada uma forma de engano. (T.N.)

alunos, integrantes de uma comunidade e envolvidos na realização de práticas comuns, no que se refere a suas finalidades.

As áreas da Teoria Social que, segundo Lave (1996), parecem mais ricas em orientações favoráveis à compreensão da aprendizagem e, em termos sociais, incluem Teoria Histórica, Dialética e Prática Social. Com a intenção de compreender melhor as implicações teóricas próprias da aprendizagem por meio da prática social, a autora desenvolveu uma pesquisa na Libéria (África ocidental) envolvendo o aprendizado da profissão dos alfaiates de Vai e Gola (LAVE, 1996, 2006, 2012, 2015). Conforme a autora, tal experiência proporcionou chegar a um novo entendimento do conceito de aprendizagem, provocado por meio da relação entre três variáveis:

*(1) a reversal of the polar values assumed to reflect differing educational power for schooling and "other" forms of education; (2) a reversal in perspective so that the vital focus of research on learning shifted from transmitters, teachers or care givers, to learners; and (3) a view of learning as socially situated activity.*⁶⁴ (LAVE, 1996, p. 155).

Recuperando e reexaminando o conceito histórico de *aprendizado*, situado na relação entre mestre e aprendiz em loja (condição de Estágio), como forma de ensino apta a desenvolver pessoas conscientes e capazes de realizar e compartilhar tarefas e funções específicas, os autores conseguiram explorar e esclarecer o entendimento do carácter *situado* da aprendizagem como aspecto integrante e imprescindível da prática social. A aprendizagem situada no mundo social favorece possibilidades transformadoras pelo fato de os sujeitos estarem sendo e se tornando, cada vez mais, participantes histórico-culturais do mundo (LAVE e WENGER, 2006). Considerando, que o aprendizado é parte integrante da prática social, isto é, como atividade situada em um contexto comunitário, os autores conduziram a pesquisa em busca da maneira de descrever e caracterizar a participação dos indivíduos, nessa prática social.

O conceito de Participação Periférica Legítima, proposto pelos autores, entende destacar o fato que as pessoas aprendem, *“partecipano inevitabilmente a una comunità di praticanti, e che la piena acquisizione di conoscenze e abilità richiede ai nuovi arrivati di indirizzarsi verso una piena partecipazione alle pratiche socioculturali di una comunità”*⁶⁵ (LAVE e WENGER,

⁶⁴ 1) uma inversão dos valores polares assumidos para refletir diferentes poderes educacionais para a escolaridade e "outras" formas de educação; (2) uma inversão de perspectiva, de modo que o foco vital da pesquisa em aprendizagem mudou de transmissores, professores ou cuidadores, para os alunos; e (3) uma visão da aprendizagem como atividade socialmente situada. (T.N.)

⁶⁵ Participam inevitavelmente de uma comunidade de praticantes, e uma plena aquisição de conhecimentos e habilidades demanda aos recém-chegados encaminhamento para uma participação total as práticas socioculturais de uma comunidade. (T.N.)

2006, p. 19). Tal expressão se refere ao processo, mediante o qual novos integrantes se tornam parte de uma Comunidade de Prática; como veremos, o mesmo possibilita tratar sobre relações entre os novatos e os veteranos, atividades, desenvolvimento de identidade, e criação de repertório e materiais. De acordo com os autores, “*le intenzioni di apprendere si esprimono, e il significato dell’apprendimento si configura, nel processo con il quale una persona diventa partecipante a pieno titolo di una pratica socioculturale*”⁶⁶ (LAVE e WENGER, 2006, p. 19).

Conforme Hanks (2006), a Participação Periférica Legítima retrata um processo interativo onde o aprendiz intervém executando, simultaneamente, vários papéis. Aqui, encontra-se outro ponto convergente à PropMpCDG, com seu princípio de Itinerância de Papéis - aluno aprendiz, instrutor, responsável de tarefa, aspirante mestre - cada um dos quais demandando diferentes níveis de responsabilidade, de relações inerente à função e envolvimento participativo. Assim, “*l’apprendimento è un modo di essere nel mondo sociale, non un modo di conoscerlo. Le persone che imparano [...] partecipano sia ai contesti del loro apprendimento sia al mondo sociale più ampio in cui questi contesti si producono*”⁶⁷ (LAVE e WENGER, 2006, p. 17). Consoante com McDermott, a aprendizagem está na relação entre as pessoas, aludindo à conexão que se estabelece “com a Gente”:

*Learning traditionally gets measured as on the assumption that it is a possession of individuals that can be found inside their heads... [Here] learning is in the relationships between people. Learning is in the conditions that bring people together and organize a point of contact that allows for particular pieces of information to take on a relevance; without the points of contact, without the system of relevancies, there is not learning, and there is little memory. Learning does not belong to individual persons, but to the various conversations of which they are a part.*⁶⁸ (apud MURPHY, 1999, p. 17).

Conforme Lave e Wenger, a diferença da aprendizagem como internalização, que implica uma série de informações armazenadas explicitamente no cérebro, uma aprendizagem inerente à participação constante e evolutiva em uma comunidade de prática, refere-se ao indivíduo, constituído esse de seus mundos interiores (Cante) e exteriores (Dance), que age no

⁶⁶ Às intenções de aprender se expressam, e o significado da aprendizagem é configurado, no processo pelo qual uma pessoa se torna participante integral de uma prática sociocultural. (T.N.)

⁶⁷ A aprendizagem é uma maneira de estar no mundo social, não apenas de conhecê-lo. As pessoas que aprendem [...] participam tanto dos contextos de sua aprendizagem quanto do mundo social, mais amplo, no qual esses contextos se produzem. (T.N.)

⁶⁸ Tradicionalmente, o aprendizado é medido no pressuposto de uma possessão dos indivíduos que pode ser encontrado dentro de suas cabeças... [Aqui] o aprendizado está nas relações entre as pessoas. O aprendizado está nas condições que aproximam as pessoas e organiza um ponto de contato que permite que informações específicas adquiram relevância; sem os pontos de contato, sem o sistema de relevância, não há aprendizado, e há memória limitada. A aprendizagem não pertence a pessoas individuais, mas às várias conversas das quais elas mesmo fazem parte. (T.N.)

mundo de todos (Gente). Desta maneira, a aprendizagem torna-se “*un insieme di relazioni in evoluzione e sempre nuove; ciò naturalmente è coerente con una visione relazionale delle persone, delle loro azioni e del mondo, tipica di una teoria della pratica sociale*”⁶⁹ (LAVE e WENGER, 2006, p. 33); nela, produção, transformação e mudança da identidade pessoal, das habilidades e da própria Comunidade de Prática, dão ao mundo vivido por meio da participação, assimilação e significado maiores à vida cotidiana.

Etienne Wenger, prosseguindo os estudos acerca da aprendizagem como Participação Periférica Legítima e aprofundando os conceitos de Identidade e Comunidade de Prática, propõe, em seu livro *Comunità di Pratica* (2006), os fundamentos de uma Teoria Social da Aprendizagem. Seu objetivo é propor uma nova perspectiva sobre o assunto, sem substituir as outras teorias existentes e reconhecidas. Assim, Wenger (2006) propõe quatro argumentos norteadores inerentes à aprendizagem como participação social: a) somos seres sociais, o que é o aspecto central da aprendizagem; b) o conhecimento é feito de competência inerente a uma série de atividades socialmente apreciadas, como cantar afinado, consertar máquinas, escrever poesias, etc.; c) conhecer significa participar na busca de tais atividades socialmente apreciadas, assumindo um papel pró-ativo no mundo; d) nosso fazer implica na nossa experiência do mundo, considerando relações ativas com o mesmo, como algo tão significativo, como o fato que o aprendizado provoca.

O termo “participação”, nesse contexto, se refere, mais do que ao envolvimento local em atividades estabelecidas e com pessoas definidas, “*a un processo più inclusivo dell’ essere partecipanti attivi nelle pratiche di comunità sociali e nella costruzione di identità in relazione a queste comunità*”⁷⁰ (WENGER, 2006, p. 11). Participar de um determinado grupo representa, ao mesmo tempo, uma forma de ação e de pertencimento, influenciando não somente o que realizamos, mas também quem somos e como interpretamos aquilo que criamos (WENGER, 2006, 2010). Conforme o autor, uma Teoria Social da Aprendizagem necessita incluir componentes caracterizadores da participação social enquanto um processo amarrado ao aprender e ao conhecer. Conforme a Figura 2, tais componentes, profundamente interligados, incluem: a) Significado: remete à nossa capacidade, individual ou coletiva, de experimentar a vida e o mundo como algo significativo; b) Prática: diz respeito aos recursos históricos e sociais, estruturas de referência e as perspectivas comuns capazes de sustentar mútuo comprometimento

⁶⁹ Um conjunto de relações em constante evolução e sempre novas; claramente, isto é coerente com uma visão relacional das pessoas, de suas ações e do mundo, típica de uma teoria da prática social. (T.N.)

⁷⁰ A um processo mais inclusivo de serem participantes ativos nas práticas de comunidades sociais e na construção de identidades em relação a essas comunidades. (T.N.)

na ação; c) Comunidade: remete as configurações sociais onde nossas atividades são legitimadas e dignas de serem realizadas, e nossa participação é reconhecida como competência; d) Identidade: indica como a aprendizagem transforma quem somos, criando histórias pessoais em desenvolvimento, no contexto de nossa comunidade.

Figura 2 - Componentes de uma Teoria Social da Aprendizagem: um inventário inicial



Fonte: Wenger (2006, p. 12)

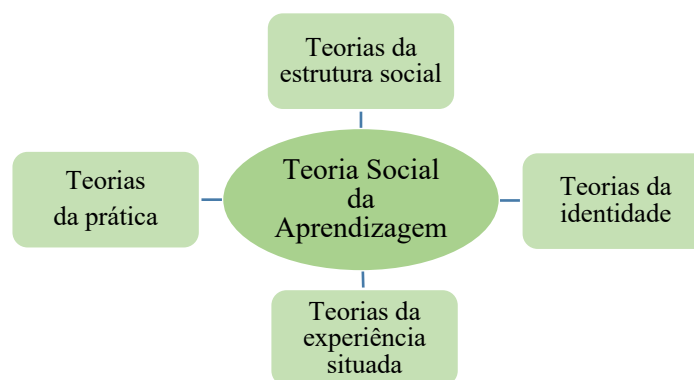
O estudo proposto por Wenger envolve uma série de disciplinas ligadas à tradição, tais como Antropologia, Sociologia e Psicologia Cognitiva e Social, englobando a teoria e prática organizacional e educacional e, sobretudo, a Teoria Social. Nesse contexto, “*una teoria sociale dell’apprendimento si colloca all’intersezione delle tradizioni intellettuali su due assi principali*”⁷¹ (WENGER, 2006, p. 19), Figura 3.

Na posição vertical do diagrama, Figura 3, a aprendizagem resulta do envolvimento em ações da própria História e Cultura locais, posicionando-se entre teorias da Estrutura Social, que privilegiam instituições, normas e regras, como locais privilegiados de realização da mesma; e teorias da Experiência Situada, que valorizam dinâmicas da experiência cotidiana, improvisações e interações, principalmente, nas relações entre pessoas, assim como entre pessoas e ambiente, com foco na experiência e na construção local de eventos individuais ou interpessoais, como atividades ou conversas (WENGER, 2006). Observe-se, que, respectivamente, elas remetem ao Dance e ao Gente da PropMpCDG, como será visto mais

⁷¹ Uma teoria social da aprendizagem caberia na interseção das tradições intelectuais, em dois eixos principais. (T.N.)

adiante. Na posição horizontal deste mesmo diagrama, Figura 3, a aprendizagem resulta de evolução de Práticas, como inclusão de novos integrantes, assim como desenvolvimento e transformação das individualidades. Essas teorias são inerentes à produção e à reprodução de modalidades próprias das relações com e no mundo, estudando a atividade cotidiana com ênfase em sistemas sociais de recursos compartilhados, de tal modo, que os grupos organizam e coordenam atividades, relações entre si e interpretações de mundo. Por fim, integram-se ao modelo teorias da Identidade, empenhadas nos estudos de formação individual da pessoa, interpretação cultural do corpo, e criação e utilização de indicadores de pertencimento, procurando entender a pessoa como produto de complexas relações de mútua constituição entre indivíduos e grupos. Essa tem identidade com o Cante.

Figura 3 - Os dois eixos principais das tradições relevantes



Fonte: Wenger (2006, p. 20)

Propondo uma visão mais ampla do modelo tradicional do conceito de aprendizagem, passando de uma relação docente/aluno ou mestre/discípulo para uma relação de participação evolutiva e de transformação de identidade própria do indivíduo, aluno e mestre, bem como da comunidade social que integram, seguimos apresentando o conceito de Comunidade de Prática. Referindo-se a uma experiência familiar (WENGER, 2006; WENGER e TRAYNER, 2015), coerente com o caráter da origem da PropMpCDG, tal conceito permite integrar e harmonizar os componentes apresentados na Figura 3.

1.2.1 Comunidade de Prática

O conceito de Comunidade de Prática (CdP), conforme Wenger (2010), não surgiu consoante à tradição da Teoria Geral de Sistemas, mas tem suas raízes nas tentativas de desenvolver explicações acerca da natureza social da aprendizagem humana, inspirada por relatos e analisada por recursos da Antropologia e da Teoria Social, como descrito anteriormente. Portanto, pode-se considerar uma CdP como um Sistema de Aprendizagem Social particular, que

*Arising out of learning, it exhibits many characteristics of systems more generally: emerging structure, complex relationships, self-organization dynamic, boundaries, ongoing negotiation of identity and cultural meaning, to mention a few. In a sense it is the simplest social unit that has the characteristics of a social learning system.*⁷² (WENGER, 2010, p. 179).

De acordo com Wenger, o conceito de Comunidade de Prática não é novidade, uma vez que *“they were our first knowledge-based social structures, back when we lived in caves and gathered around the fire to discuss strategies for cornering prey, the shape of arrowheads, or which roots were edible”*⁷³ (WENGER, McDERMOTT, SNYDER, 2002, p. 5). Elas se encontram em toda parte e todos nós pertencemos a diferentes CdPs: em casa, no trabalho, na escola, nos passatempos. As mesmas estão sempre em movimento e em processo de transformação no decorrer de nossa vida. Algumas CdPs apresentam organização formal, enquanto outras são mais espontâneas e informais. Elas podem ser reconhecíveis ou permanecerem invisíveis; assim como, em algumas CdPs, nos tornamos membros efetivos e, em outras, participantes ocasionais (WENGER e TRAYNER, 2015); *“whatever form our participation takes, most of us are familiar with the experience of belonging to a community of practice”*⁷⁴ (WENGER, McDERMOTT e SNYDER, 2002, p. 5). Pode-se resumir, que, as CdPs são grupos de pessoas que compartilham preocupações, problemas e/ou a paixão por um determinado assunto e, interagindo constantemente, aprofundam seus conhecimentos e

⁷² Surgindo da aprendizagem, apresenta muitas características dos sistemas, de modo mais geral: estrutura emergente, relações complexas, dinâmica de auto-organização, limites, negociação contínua da identidade e significado cultural, para citar alguns. Em certo sentido, é a unidade social mais simples que possui as características de um sistema de aprendizagem social. (T.N.)

⁷³ Elas foram nossas primeiras estruturas sociais baseadas no conhecimento, quando morávamos em cavernas e nos reuníamos ao redor do fogo para discutir estratégias para capturar presas, a forma de pontas de flechas ou quais raízes eram comestíveis. (T.N.)

⁷⁴ Qualquer que seja a forma assumida pela nossa participação, muitos de nós estão familiarizados com a experiência de pertencimento a uma comunidade de prática. (T.N.)

experiências na área (WENGER, McDERMOTT e SNYDER, 2002). Como veremos mais adiante,

These people don't necessarily work together every day, but they meet because they find value in their interactions. As they spend time together, they typically share information, insight, and advice. They help other solve problems. They discuss their situations, their aspirations, and their needs. They ponder common issues, explore ideas, and act as sounding boards. They may create tools, standards, generic designs, manuals, and other documents - or they may simply develop a tacit understanding that they share. However, they accumulate knowledge, they become informally bound by the value that they find in learning together. This value is not merely instrumental for their work. It also accrues in the personal satisfaction of knowing colleagues who understand each other's perspective and of belonging to an interesting group of people. Over time, they develop a unique perspective on their topic as well as a body of common knowledge, practices, and approaches. They also develop personal relationships and established ways of interacting. They may even develop a common sense of identity. They become a community of practice.⁷⁵ (WENGER, McDERMOTT, SNYDER, 2002, p. 4).

Ainda de acordo com Wenger (SMITH, 2003, 2009; WENGER e TRAYNER, 2015), nem tudo que é definido com o termo comunidade, como por exemplo um bairro, representa uma CdP. Para diferenciá-la de outros contextos sociais, é necessário combinar três características fundamentais: *the domain, the community, the practice*⁷⁶. Uma CdP não representa apenas um grupo de amigos ou uma rede de conexões entre pessoas. A mesma possui uma identidade definida por meio de um domínio (*domain*) de interesse comum; associar-se, implica comprometimento com o mesmo e, portanto, uma competência compartilhada que distingue os integrantes de outras pessoas. O domínio não é necessariamente algo reconhecido como *expertise*, fora da comunidade. Ao perseguir seus interesses inerentes ao domínio, os integrantes se envolvem em atividades conjuntas, ajudando-se e compartilhando informações. Aqui, claramente, se verifica afinção com o Gente, da PropMpCDG. Essas pessoas constroem relacionamentos que permitem aprender um com o outro, interagir e conhecer juntos, preocupando-se com sua posição de respeito ao outro (*community*). Os integrantes de uma CdP

⁷⁵ Essas pessoas não necessitam trabalhar juntas todos os dias, mas se reúnem, porque encontram valor em suas interações. À medida que passam algum tempo juntos, geralmente compartilham informações, intuições e conselhos. Ajudam outros a resolver problemas. Discutem suas situações, suas aspirações e necessidades. Cogitam questões comuns, exploram ideias e agem como caixas de ressonância. Podem criar ferramentas, padrões, projetos genéricos, manuais e outros documentos - ou podem simplesmente desenvolver um entendimento tácito a ser compartilhado. Entretanto, juntam conhecimentos, ficam informalmente vinculados pelo valor que encontram em aprender, juntos. Este valor não é meramente instrumental para o trabalho deles. Resulta também na satisfação pessoal de conhecer colegas que entendem a perspectiva um do outro e de pertencer a um grupo interessante de pessoas. Com o tempo, eles desenvolvem uma perspectiva única inerente a seu tópico, bem como um corpo de conhecimentos, práticas e abordagens comuns. Eles também desenvolvem relacionamentos pessoais e formas estabelecidas de interação. Podem até desenvolver um senso comum de identidade. Eles se tornam uma Comunidade de Prática. (T.N.)

⁷⁶ O domínio, a comunidade, a prática. (T.N.)

se tornam praticantes, em posições espontâneas de mestres e aprendizes, abrigados sob uma mesma prática compartilhada, desenvolvendo um repertório compartilhado de recursos, no sentido referido por Leite (2018): experiências, histórias, ferramentas, maneiras de abordar problemas recorrentes. Isso demanda tempo, favorecendo e alimentando a interação do grupo (*practice*).

A condição de ser humano implica constante comprometimento com atividades de vários tipos; ao defini-las e desenvolvê-las, juntos, produz-se interação entre nós e o mundo, moldando-o, por consequência; isto é, estamos aprendendo. Com o tempo, tal aprendizagem coletiva se traduz em práticas que refletem tanto o ato de exercer as atividades, quanto as relações sociais nela envolvidas. Segundo Wenger, “*tali pratiche sono dunque patrimonio esclusivo di una sorta di comunità, creata nel tempo dallo svolgimento continuativo di una attività comune*”⁷⁷ (WENGER, 2006, p. 57). Portanto, o conceito de prática, apresentado nos estudos de Lave e Wenger, indica o fazer em um contexto histórico e social que fornece estrutura e significado à nossa atividade; nesse sentido, a prática é sempre uma prática social (WENGER, 2006), posto que o reconhecimento desse significado é legitimado pelos outros integrantes de uma mesma CdP. Conforme Wenger,

*Questo concetto di pratica include sia l'esplicito sia il tacito. Include ciò che viene detto e ciò che non viene detto; ciò che viene rappresentato e ciò che viene assunto in ipotesi. Include il linguaggio, gli strumenti, i documenti, le immagini, i simboli, i ruoli ben definiti, le procedure codificate, le normative interne [...]. Ma include anche tutte le relazioni implicite, le convenzioni tacite, le allusioni sottili, le regole empiriche inespresse, le intuizioni riconoscibili, le percezioni specifiche, le sensibilità consolidate, [...] le visioni comuni del mondo.*⁷⁸ (WENGER, 2006, p. 59).

O processo de envolvimento na prática diz respeito sempre à pessoa em sua integridade, como sujeito que age e aprende ao mesmo tempo. O conceito relaciona a atividade manual com a mental, considerando o fato que o pensamento (atividade mental) não é separável da fisicalidade do corpo (atividade física), e vice-versa. Aqui, identifica-se aproximação muito relevante aos preceitos de Arnold Jacobs, *Song and Wind*. Em seu estudo, Wenger propõe cinco aspectos fundamentais da prática como: Significado, Comunidade, Aprendizado, Fronteira e Dimensão local. Conforme o autor, “*la pratica è, anzitutto e soprattutto, un processo mediante*

⁷⁷ Essas práticas são, portanto, patrimônio exclusivo de um tipo de comunidade, criada ao longo do tempo pelo desenvolvimento contínuo de uma atividade comum. (T.N.)

⁷⁸ Esse conceito de prática inclui tanto o explícito quanto o tácito. Inclui o que é dito e o que não é dito; o que é representado e o que é assumido como hipótese. Inclui linguagem, ferramentas, documentos, imagens, símbolos, papéis bem definidos, procedimentos codificados, regulamentos internos [...]. Mas também inclui todos os relacionamentos implícitos, convenções tácitas, alusões sutis, regras empíricas não expressas, intuições reconhecíveis, percepções específicas, sensibilidades consolidadas, [...] visões comuns do mundo. (T.N.)

*il quale possiamo dare significato al mondo e al rapporto che intratteniamo con esso*⁷⁹ (WENGER, 2006, p. 63); portanto, não representa apenas uma perspectiva mecânica e vazia do fazer algo, mas inclui também aquilo que dá significado aos movimentos (corporais e mentais); isto é, uma experiência de significado daquilo que é produzido. De acordo com Wenger, *“la pratica riguarda il significato come esperienza della vita quotidiana”*⁸⁰ (WENGER, 2006, p. 64). Tal significado se situa em um processo que o autor denomina Negociação de Significado, o que, ao implicar tanto a interpretação quanto a ação, muda constantemente as situações, às quais dá significado, gerando sempre novas circunstâncias; isto é, novas práticas promovem novas relações com o mundo e no mundo.

Segundo o autor, a negociação se realiza por meio da convergência dos processos de Participação e Reificação. Com o termo Participação, o autor se refere à experiência social de viver no mundo em termos de pertencimento a comunidades sociais e ao envolvimento ativo em atividades sociais a elas pertinentes; isto é, uma participação, simultaneamente, pessoal e social. O processo envolve a pessoa em sua plenitude – corpo, mente, emoções e relações, combinando o fazer, o falar, o pensar, o sentir e o pertencer (WENGER, 2006). Ele possibilita mútuo reconhecimento, tornando-se fonte de identidade, promovendo experiências que nos tornam um, parte do outro. O termo Reificação, a transformação de algo abstrato em algo concreto, é utilizado pelo autor para designar *“il processo con cui diamo forma alla nostra esperienza producendo oggetti che congelano questa esperienza in una ‘entità materiale’”*⁸¹ (WENGER, 2006, p. 72). Incluindo procedimentos como o fazer, o projetar, o representar, o denominar, o codificar, o descrever, o perceber e o interpretar, o utilizar e o reutilizar, os produtos de uma reificação não constituem apenas objetos concretos e materiais; seu caráter se reflete nos procedimentos, pelos quais os mesmos são integrados nas práticas; isto é, *“i riflessi di queste pratiche, le rappresentazioni visibili di ampi spazi densi di significati umani”*⁸² (WENGER, 2006, p. 74). A dualidade entre Participação e Reificação é um aspecto fundamental na constituição de uma CdP e sua evolução no tempo, nas relações entre as práticas, e na construção das identidades dos participantes e das organizações mais amplas, junto às quais, as CdPs operam.

⁷⁹ A prática é, primeiramente e acima de tudo, um processo, pelo qual podemos dar sentido ao mundo e ao relacionamento que temos com ele. (T.N.)

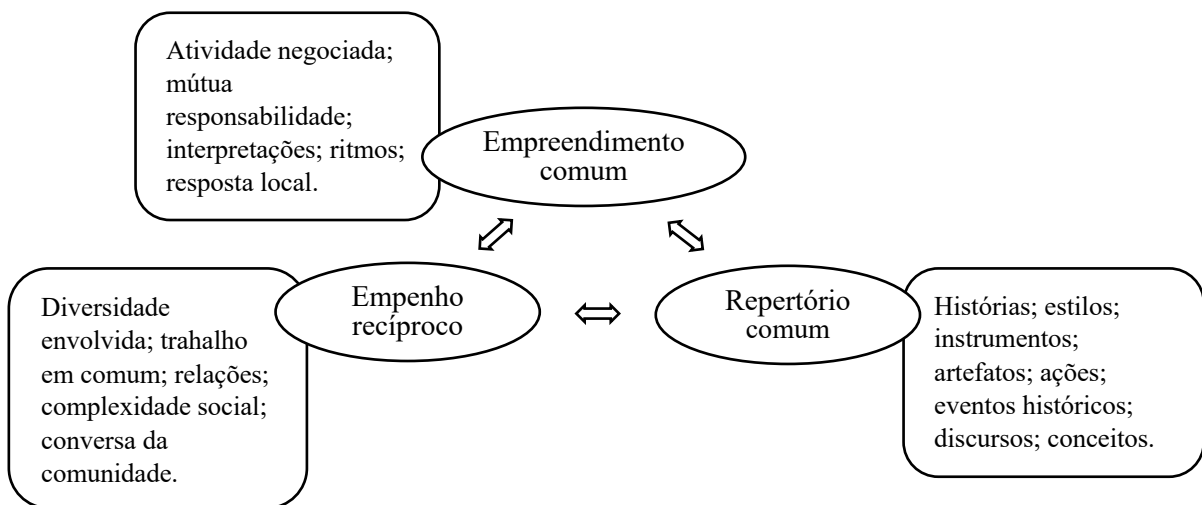
⁸⁰ A prática diz respeito ao significado como uma experiência da vida cotidiana. (T.N.)

⁸¹ O processo pelo qual moldamos nossa experiência produzindo objetos que congelam essa experiência em uma “entidade material”. (T.N.)

⁸² Os reflexos dessas práticas, as representações visíveis de amplos espaços densos de significados humanos. (T.N.)

Compreendendo o conceito de prática por meios da negociação de significado, Wenger propõe três dimensões relacionadas à prática como fonte de coerência de uma comunidade. São elas, conforme a Figura 4: a) Empenho recíproco; b) Empresa comum; c) Repertório comum. Em uma comunidade, a prática existe, quando as pessoas se empenham em ações comuns, sobre as quais negociam, mutuamente, o significado correspondente. Por isso, o pertencimento a uma CdP demanda empenho recíproco, implicando a própria competência e a dos outros.

Figura 4 - Dimensões da prática como característica de coerência de uma comunidade



Fonte: Wenger (2006, p. 88)

Ao mesmo tempo que o indivíduo, encontrando seu espaço na comunidade, cria e desenvolve a própria identidade, se relaciona com os outros, cooperando na realização de uma prática. Quando o empenho recíproco se mantém, ao longo do tempo, promove ligações entre os participantes que podem desenvolver vínculos mais profundos, do que aqueles por meras afinidades pessoais ou por características quaisquer, como categoria social, por exemplo. Assim, uma CdP “*può diventare un nodo molto stretto di relazioni interpersonali*”⁸³ (WENGER, 2002, p. 93).

Com relação a assemelhar-se a uma empresa comum, a qual se ocupa com aspectos inerentes ao fazer, ao tentar e ao experimentar, uma CdP cria objetivos que promovem resultados de um processo coletivo de negociação e que reflitam a complexidade do empenho recíproco. Ao ser realizado o que for definido pelos participantes, integrando respostas negociadas frente às situações enfrentadas, promove-se que uns pertençam, profundamente, aos outros. Além do mais, definir uma empresa comum é um processo que gera relações de mútua

⁸³ Pode se tornar um laço muito estreito de relacionamentos interpessoais. (T.N.)

responsabilização entre os sujeitos, tornando-se parte integrante da prática, à medida que os acompanhe e transforme, sem os escravizar. Wenger, ao definir o empreendimento como recurso de coordenação, interpretação e empenho recíproco, propõe uma analogia com a Música: a empresa é parte da prática, assim como o ritmo é parte de uma peça musical.

*Il ritmo non è casuale, ma non è neppure un vincolo. Fa parte, piuttosto, del dinamismo della musica, in quanto coordina il processo stesso con cui viene a esistere. Estrapolato dall'esecuzione, diventa fisso, sterile e privo di significato; ma nell'esecuzione rende la musica interpretabile, partecipativa e condivisibile. È una risorsa costruttiva, insita nella natura stessa della musica come esperienza condivisa.*⁸⁴ (WENGER, 2006, p. 98).

Última característica da prática como fonte de coerência para a comunidade é o desenvolvimento de repertório compartilhado. Conforme o autor, o mesmo representa um *set* de recursos, desenvolvidos e distribuídos em uma comunidade, ao longo do tempo, elaborados em conjunto para negociar significados, ao perseguir um empreendimento comum. Incluindo elementos como rotina, palavras, instrumentos, maneiras de operar, histórias, gêneros e estilos, ações e conceitos, isto é, produtos da CdP elaborados em sua existência, o repertório de uma prática compartilhada combina duas características que o viabilizam a se tornar um meio para a negociação de significado: refletir uma história de empresa comum; permanecer intrinsecamente ambíguo (WENGER, 2006). Conforme o autor, esses elementos podem constituir interpretações consolidadas, a serem reutilizadas, ou se tornarem recursos aproveitados na produção de novos significados. Dessa forma, um exemplo de recurso originado pela utilização de uma história renegociável é, de acordo com o autor, a criação de metáforas. Com relação à ideia de ambiguidade, o autor reitera que, quando combinada com a História, “*non è assenza o mancanza di significato. Piuttosto, è una condizione di negoziabilità e quindi una condizione per la possibilità stessa di significato. È così che la storia rimane sia rilevante che significativa*”⁸⁵(WENGER, 2006, p. 100).

O desenvolvimento de uma prática demanda tempo. Contudo, uma CdP se define em sua dimensão temporal não em termo de decurso ou quantidade, mas na maneira de como ela se mantém, no tempo, ao perseguir um empreendimento comum, um empenho recíproco

⁸⁴ O ritmo não é aleatório, mas nem sequer é uma restrição. Pelo contrário, faz parte do dinamismo da música, pois coordena o próprio processo pelo qual a mesma passa a existir. Extrapolado da execução, torna-se fixo, estéril e sem sentido; mas na execução torna a música interpretável, participativa e compartilhável. É um recurso construtivo, inerente à própria natureza da música como uma experiência compartilhada. (T.N.)

⁸⁵ Não é ausência ou falta de significado. Pelo contrário, é uma condição de negociabilidade e, portanto, uma condição para a própria possibilidade de significado. É assim que a história permanece relevante e significativa. (T.N.)

suficiente para compartilhar um aprendizado significativo. Logo, as práticas evoluem como histórias compartilhadas de aprendizagem. Uma vez que as práticas consistem de histórias de envolvimento recíproco, negociação de um empreendimento e desenvolvimento de repertório compartilhado, aprender na prática implica os seguintes processos, em uma comunidade: a) modelos evolutivos de empenho recíproco, isto é, descobrir como se engajar, fortalecer e ampliar relações, definir identidades; b) compreensão e afinação do empreendimento comum, alinhando os próprios empenhos e responsabilidade recíproca, em relação à mesma; c) desenvolvimento de repertório, estilos e discursos, isto é, renegociação de significado dos diversos elementos, ao criar ou adaptar instrumentos e artefatos, ao inventar ou redefinir novas expressões e termos, ao contar histórias e ao criar ou desfazer rotinas. De acordo com Wenger, *“un apprendimento significativo incide su queste dimensioni della pratica. È ciò che modifica la nostra capacità di impegnarci nella pratica, la comprensione del perché ci impegnamo in essa e delle risorse che abbiamo a disposizione per farlo”*⁸⁶ (WENGER, 2006, p. 113). Tal aprendizagem envolve a capacidade de negociar significado, adquirir habilidades e formar uma identidade. A prática não é um objeto material transferido de uma geração para outra. Configurando-se como um processo continuativo, social e convivial, retrata uma história compartilhada de aprendizagem, que demanda dedicação instantânea em sua participação (WENGER, 2006).

Integrar uma CdP demanda ao indivíduo familiarizar-se tanto com as configurações internas, quanto com as relações que a CdP mantém com o resto do mundo. O comprometimento de longo prazo em uma CdP gera fronteiras, indicando que a própria comunidade está se consolidando; as histórias comuns nela desenvolvidas provocam diferenças significativas entre o mundo interno e externo à CdP, originando descontinuidade entre quem participou ativamente dessas histórias e quem não. Conforme Wenger, isso acontece, ao se originar uma aprendizagem verdadeira. As fronteiras representam um sinal de profundidade da CdP, determinando uma trama para as identidades comprometidas, refletindo o fato de que as pessoas e as comunidades permanecem dedicadas as mesmas e as renovadas aprendizagens, geradoras de vínculos. Ao criar fronteiras, a prática demanda à comunidade o desenvolvimento de soluções para manter as ligações com a realidade externa. Ao mesmo tempo que às fronteiras provocam determinada oposição para os novos integrantes e o público externo à comunidade, elas proporcionam novas interconexões entre experiência e competência internas, e dessas com

⁸⁶ Um aprendizado significativo afeta essas dimensões da prática. É isso que muda nossa capacidade de nos comprometermos com a prática, compreendendo o porquê estamos comprometidos e os recursos que temos a disposição para realizá-la. (T.N.)

o exterior, constituindo-se como recursos autênticos para a aprendizagem, sendo capaz de gerar novas histórias e novas práticas. Wenger propõe três modalidades da prática, como conexão entre CdP: a) Prática de Fronteira Identificável, quando, por exemplo, um encontro de interesses afins, tornando-se habitual, gera um fórum constante para o empenho recíproco, possibilitando o surgir de práticas; b) Sobreposição Direta e Contínua entre duas práticas, sem requerer um empreendimento específico; c) Desenvolvimento de uma Periferia, isto é, a capacidade da CdP de se conectar com o mundo, oferecendo-lhe várias formas de experiências aos indivíduos nela interessados, sem obrigação de se tornar membros efetivos. Assim, percebe-se uma característica importante da CdP, que é a capacidade de oferecer diferentes níveis de envolvimento em uma prática. Conforme o autor, tal característica “*offre opportunità di apprendimento sia agli outsider sia alle comunità*”⁸⁷ (WENGER, 2006, p. 136).

Resumindo, Wenger, utiliza os termos Fronteira e Periferia, referindo-se justamente aos limites da Comunidade de Prática, quais sejam, seus pontos de contato com o mundo. As Fronteiras evocam descontinuidades, ou seja, linhas de separação entre o interno e o externo, inclusão e exclusão, pertencimento e não pertencimento; já a Periferia evoca continuidade, áreas de sobreposição e conexão, lugares de encontro e possibilidades informais de participação para forasteiros e novatos (WENGER, 2006). Dessa maneira a CdP, sendo definida pelo empenho recíproco dos participantes e não pela reificação do sentido de pertencer à mesma, “*può mettere a disposizione varie forme di partecipazione, più o meno periferiche*”⁸⁸ (WENGER, 2006, p. 136). Contudo, conforme o autor, cabe lembrar a natureza ambígua da condição periférica da Comunidade de Prática, considerando que,

*La pratica si può custodire gelosamente e si può mettere a disposizione; l'appartenenza può apparire una prospettiva inquietante e può costituire un invito bene accetto; la comunità di pratica può essere una fortezza e può essere una porta aperta. La perifericità può essere una condizione che consente l'accesso a una pratica, ma può essere anche una condizione che impedisce agli esterni di addentrarsi più di tanto.*⁸⁹ (WENGER, 2006, p. 138).

Como vimos, o desenvolvimento de uma prática comum implica a constituição de uma comunidade em torno dela, e vice-versa, cujos integrantes sejam mutuamente comprometidos e capazes de reconhecer um ao outro. Por consequência, a prática implica negociação, do que

⁸⁷ Oferece oportunidades de aprendizado tanto para pessoas de fora quanto para as comunidades. (T.N.)

⁸⁸ Pode oferecer várias formas de participação, mais ou menos periféricas. (T.N.)

⁸⁹ A prática pode ser guardada com egoísmo ou disponibilizada; a associação pode parecer uma perspectiva perturbadora ou pode constituir um convite bem-vindo; a comunidade de prática pode ser uma fortaleza ou pode ser uma porta aberta. A condição periférica pode ser um estado que permite o acesso a uma prática, mas também pode impedir completa introdução às pessoas de fora. (T.N.)

significa ser uma pessoa, naquele e daquele contexto. De acordo com Wenger, “*Inevitabilmente, le nostre pratiche finiscono per trattare il tema profondo e ineludibile di come essere una persona umana. In questo senso, la formazione di una comunità di pratica è anche la negoziazione delle identità*”⁹⁰ (WENGER, 2006, p. 173). Em seu estudo, o autor dedica atenção especial aos problemas de identidade, parte integrante de uma Teoria Social da Aprendizagem (WENGER, 2006, 2010), afirmando e demonstrando como a construção da identidade, em contexto coletivo, compreende a negociação de significados da nossa experiência de pertencimento às comunidades sociais. De acordo com o autor, “*Parlare dell’identità in termini sociali non significa negare l’individualità, ma vedere la definizione stessa di identità come qualcosa di insito nelle pratiche di determinate comunità*”⁹¹ (WENGER, 2006, p. 168). Ao abordar o assunto inerente aos conceitos de Individual e Coletivo, Wenger nos relembra que não é possível existir como ser humano, vivendo por conta própria; na vida cotidiana,

*Ogni atto di partecipazione e di reificazione, dal più pubblico al più privato, riflette la costituzione reciproca tra individui e collettività. Le nostre pratiche, i nostri linguaggi, i nostri artefatti e la nostra visione del mondo riflettono tutti quanti le nostre relazioni sociali. Anche i nostri pensieri più privati impiegano concetti, immagini e prospettive che riusciamo a comprendere attraverso la partecipazione alle comunità sociali.*⁹² (WENGER, 2006, p. 168).

Existe, portanto, uma conexão muito próxima entre os conceitos de prática e o de identidade e, conforme o autor, “*the focus on identity also adds a human dimension to the notion of practice. It is not just about techniques*”⁹³ (WENGER, 2010, p. 3). Igualmente, de acordo com Lave e Wenger (2006), considerando que a CdP representa uma série de relações consolidadas, ao longo do tempo, entre algumas pessoas, uma atividade e o mundo, a mesma envolve muito mais do que conhecimento ou habilidades técnicas inerentes à realização de uma tarefa. Como veremos, “*the fact that they [members] are organizing around some particular*

⁹⁰ Inevitavelmente, nossas práticas acabam tratando o tema profundo e inevitável de como ser uma pessoa humana. Nesse sentido, a formação de uma comunidade de prática envolve também a negociação de identidades. (T.N.)

⁹¹ Falar sobre identidade em termos sociais não significa negar a individualidade, mas ver a própria definição de identidade como algo inerente às práticas de certas comunidades. (T.N.)

⁹² Todo ato de participação e reificação, do mais público ao mais privado, reflete a constituição mútua entre indivíduos e comunidades. Nossas práticas, nossos idiomas, nossos artefatos e nossa visão do mundo refletem nossos relacionamentos sociais. Até nossos pensamentos mais particulares utilizam conceitos, imagens e perspectivas que podemos entender através da participação em comunidades sociais. (T.N.)

⁹³ O foco na identidade também adiciona uma dimensão humana à noção de prática. Não se trata apenas de técnicas. (T.N.)

area of knowledge and activity gives members a sense of joint enterprise and identity”⁹⁴ (SMITH, 2003, p. 2).

Wenger propõe em sua teoria, assim como no caso da prática, cinco aspectos caracterizadores da Identidade: a) experiência negociada; b) pertencimento à comunidade; c) trajetória de aprendizagem; d) nexos de associação múltipla; e) relação entre local e global (WENGER, 2006, 2010). Tais características revelam o paralelismo entre prática e identidade que, de acordo com o Quadro 1, tornam-se imagens espelhadas que se refletem umas às outras. De acordo com o autor, comprometimento e dedicação à prática nos proporcionam inúmeras experiências de participação, assim como aquilo que é valioso para nossas comunidades nos reifica, como participantes.

Quadro 1 - Paralelismo entre prática e identidade

Prática como...	Identidade como...
Negociação de Significado (em termos de Participação e Reificação)	Experiência negociada do Eu (em termos de Participação e Reificação)
Comunidade	Pertencimento
História comum de aprendizagem	Trajetoira de Aprendizagem
Fronteira e Paisagem	Nexo de Associação Múltipla
Constelações	Pertencimento definido globalmente, mas vivenciado localmente

Fonte: Wenger (2006, p. 174)

Segundo Wenger, *“l’identità nella pratica viene definita socialmente non solo perché è reificata in un discorso sociale del Sé e delle categorie sociali, ma anche perché viene prodotta come esperienza vissuta di partecipazione a delle comunità specifiche”*⁹⁵ (WENGER, 2006, p. 175). Logo, Experiência da Identidade, na prática, equivale a um jeito de estar no mundo, não meramente à autoimagem; trata-se de uma sedimentação de eventos de Participação e Reificação, através dos quais nossa experiência e sua interpretação social, mutuamente, se comunicam:

Man mano che incontriamo i nostri effetti sul mondo e sviluppiamo le nostre relazioni con gli altri, questi strati si integrano per produrre la nostra identità come intreccio

⁹⁴ O fato de eles [os integrantes] estarem organizados em volta de algumas áreas específicas de conhecimento e atividade, proporciona aos mesmos um senso de empreendimento conjunto e identidade. (T.N.)

⁹⁵ A identidade na prática é definida socialmente não apenas porque é reificada em um discurso social do Eu e das categorias sociais, mas também porque é produzida como experiência vivida de participação em comunidades específicas. (T.N.)

*ultracomplexo di esperienza partecipativa e di proiezioni reificative. Mettendo assieme le due cose attraverso la negoziazione di significato, noi interpretiamo la nostra identità. Così come il significato esiste nella sua negoziazione, l'identità esiste non come oggetto in sé e di per sé, ma nel costante lavoro di negoziazione del Sé.*⁹⁶ (WENGER, 2006, p. 175).

Participar em uma CdP, na qual somos membros efetivos, nos coloca em um cenário familiar, no qual experimentar e desenvolver competências implica em sermos reconhecidos como pessoas de competência. Nesse contexto, portanto, a identidade na prática se torna experiência e demonstração de competências; em uma CdP, por meio de comprometimento recíproco, responsabilidade em relação à tarefa e negociação de repertório, experimentamos e manifestamos nosso Eu, o *si mesmo*, com base naquilo que é ou não é familiar; ou seja, “*nella pratica sappiamo chi siamo in base a ciò che è familiare, comprensibile, usabile, negoziabile. Sappiamo chi non siamo in base a ciò che è estraneo, opaco, disagevole, improdutivo*”⁹⁷ (WENGER, 2006, p. 178). Tal identidade surge, como dito, por meio de uma interação constante entre Participação e Reificação, isto é, uma constante evolução. Conforme o autor, a identidade está sempre em curso, “*qualcosa che rinegoziamo costantemente nel corso della nostra vita*”⁹⁸ (WENGER, 2006, p. 178).

Utilizando o conceito de trajetória, o autor, sem que se refira a um percurso previamente traçado e nem a uma destinação fixa, afirma que a identidade é fundamentalmente temporal e, pelo fato de ser interpretada em contextos sociais, torna-se mais complexa, em respeito à noção linear de tempo. O trabalho da identidade é contínuo e as mesmas são definidas em respeito à interação de várias trajetórias, convergentes ou divergentes. Wenger, portanto, quer indicar um movimento contínuo, dentro da CdP, que tem coerência no tempo, colocando em relação direta o passado, o presente e o futuro. Em *Comunità di Pratica* (2006), o autor apresenta diferentes modelos de trajetória no contexto de uma CdP: as Trajetórias Periféricas; Direcionadas ver o Interno; Internas; De Fronteira; e Direcionadas ver o Externo. Encaminhando o leitor ao texto original para maior aprofundamento sobre o assunto, resume-se assim o conceito de identidade como trajetória:

⁹⁶ À medida que encontramos nossos efeitos no mundo e desenvolvemos nossas relações com os outros, essas camadas se integram para produzir nossa identidade como trama ultra complexa de experiência participativa e projeções reificativas. Ao unir as duas coisas por meio da negociação de significado, interpretamos nossa identidade. Bem como o significado existe em sua negociação, a identidade existe não como objeto em si mesma, mas no trabalho constante de negociação do Eu. (T.N.)

⁹⁷ Na prática, sabemos quem somos a partir do que é familiar, compreensível, utilizável e negociável. Sabemos quem não somos com base no que é desconhecido, opaco, desconfortável, improdutivo. (T.N.)

⁹⁸ Algo que renegociamos constantemente ao longo de nossas vidas. (T.N.)

*Over time, it reflects our journeying within some communities as well as transitions across communities. It incorporates the past and the future into the experience of the present. Over time, it accumulates memories, competencies, key formative events, stories, and relationship to people and place. It also provides directions, aspirations, and projected images of oneself that guide the shaping of the trajectory going forward.*⁹⁹ (WENGER, 2010, p. 183).

Qualquer que seja a forma de participação às comunidades de prática, à qual pertencemos, Periférica ou Efetiva, a mesma contribui para a produção das nossas identidades. Dessa forma, segundo o autor, o conceito de identidade implica uma Experiência de Associação Múltipla (*Multimembership*), pois vai além de uma única trajetória (WENGER, 2006). Atuando em práticas diferentes em cada CdP que integramos, “*costruiamo diversi aspetti di noi stessi e acquisiamo prospettive diverse*”¹⁰⁰ (WENGER, 2006, p. 184); isto é, estabelecemos múltiplas trajetórias, sejam elas heterogêneas ou que mutuamente se reforçam. Considerar o conceito de nexos de associação múltipla, inerente à identidade, nos permite integrar tais trajetórias específicas, formadas nas diversas CdP, uma a uma, ao invés de juntá-las em uma única. Desse modo, elas se tornam, ao mesmo tempo, uma e muitas. Cabe observar, que o desenvolvimento da identidade por meio da prática comporta uma interação entre o contexto local e o global. De acordo com Wenger (2006), qualquer trabalho desenvolvido em uma CdP favorece um panorama mais abrangente inerente ao contexto, no qual a prática é situada. Portanto, “*nelle nostre comunità di pratica, noi non stiamo insieme solo per portare avanti un’impresa, ma anche per capire come si inquadra il nostro impegno nello schema più vasto delle cose*”¹⁰¹ (WENGER, 2006, p. 188).

Concluindo esta exposição inerente às características e ao conceito de Comunidade de Prática, apresentam-se algumas considerações acerca das modalidades de Pertencimento e Identificação em relação à CdP. Wenger (2006, 2010) as identifica sob três pontos de vista distintos, conforme a Figura 5: a) *Empenho*: como vimos, o envolvimento ativo em processos recíprocos de negociação de significado, que nos proporciona, de forma imediata, uma experiência direta de regimes de competência ou incompetência; b) *Imaginação*: a criação de imagens do mundo e a visão das conexões espaço-tempo, através da extrapolação da nossa

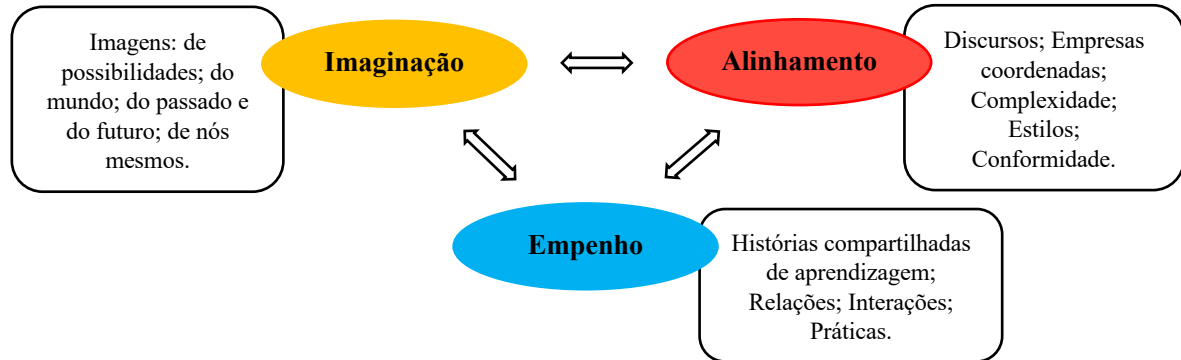
⁹⁹ Ao longo do tempo, isso reflete nossa jornada dentro de algumas comunidades, bem como as transições entre comunidades. Incorpora passado e futuro na experiência do presente. Com o tempo, acumula memórias, competências, eventos educacionais importantes, histórias e relacionamento com pessoas e lugares. Também oferece direções, aspirações e imagens projetadas de si mesmo que guiam à modelagem da própria trajetória, daqui para frente. (T.N.)

¹⁰⁰ Construímos diferentes aspectos de nós mesmos e adquirimos perspectivas diferentes. (T.N.)

¹⁰¹ Em nossas comunidades de prática, não estamos atados apenas para conduzir uma empresa, mas também para entender como nosso compromisso se enquadra no esquema mais amplo das coisas. (T.N.)

experiência; e c) *Alinhamento*: a coordenação das nossas energias e possibilidades, para integrar estruturas mais abrangentes, contribuindo à empresas de contextos mais amplos.

Figura 5 - Modalidades de Pertencimento



Fonte: Wenger (2006, p. 198)

As três modalidades indicadas integram tanto a condição de Pertencimento à uma CdP, que difere em respeito ao comprometimento na prática, quanto de Identificação com ela, termo esse que o autor utiliza para indicar o processo que direciona os três elementos, na formação da identidade. O Empenho, como vimos, caracteriza um tríptico processo que implica convergência de contínua Negociação de Significado, formação de Trajetórias e procedência das Histórias de Prática. Consequentemente, é na convergência dos três elementos que o mesmo se torna uma modalidade de Pertencimento e, também, Fonte de Identidade. Assim é que se transformam as comunidades, as práticas, as pessoas e os artefatos: um através do outro. Conforme Wenger, o empenho na prática se torna fonte dupla de identificação, uma vez que, ao fazer algo, investimos a nós mesmos e, ao mesmo tempo, nos envolvemos em relações com os outros. Portanto, a Identificação por meio do Empenho ocorre no fazer, favorecendo experiências diretas de reciprocidade, característica da CdP; *“riconoscendoci come partecipanti, diamo vita ai nostri rispettivi Sé sociali”*¹⁰² (WENGER, 2006, p. 219).

A Imaginação é componente importante para nossa experiência e sensação de presença no mundo. Para o autor, o conceito de imaginação se refere a *“un processo di espansione del nostro Sé mediante il trascendimento del nostro tempo e del nostro spazio e la crazione di nuove immagini del nostro mondo e di noi stessi”*¹⁰³ (WENGER, 2006, p. 220). Trata-se de um processo criativo de produção de “novas imagens” que geram novas relações no tempo e no

¹⁰² Nos reconhecendo como participantes, conferimos vida a nossos Eu sociais. (T.N.)

¹⁰³ Um processo de expansão do nosso Eu através da transcendência do nosso tempo e espaço e a criação de novas imagens do nosso mundo e de nós mesmos. (T.N.)

espaço, implicando um modo de o Eu operar, diferentemente. Pertence tanto a um processo individual quanto coletivo, considerando que seu caráter é ancorado nas interações sociais e nas experiências comunitárias. Resultando na criação de novas imagens do mundo, a Imaginação favorece a Identificação da pessoa com inúmeras categorias profissionais ou grandes grupos sociais, incluindo também a capacidade de experimentar novidades, liberdades, reflexões, levando desse modo, o processo além do empenho.

Um último aspecto importante da modalidade de Pertencimento e Identificação é o Alinhamento que, por meio de sua predisposição a interligar, amplia os efeitos de nossas ações, coordenando diversos lugares, inúmeras competências e possibilidades. Conforme o autor, o processo de Alinhamento *“lega il tempo e lo spazio per formare imprese più vaste, in modo che i partecipanti entrino in connessione mediante il coordinamento delle loro energie, delle loro azioni e delle loro pratiche”*¹⁰⁴ (WENGER, 2006, p. 220). Alinhar as próprias energias permite se tornar partícipe de algo maior, seja de forma mais entusiasta (por exemplo, alegrar-se ou sofrer juntos, em unísono, na torcida de um time), seja em forma de concentração sobre uma tarefa, atenção aos detalhes, ou disposição ao comprometimento. Determinar ou inspirar Alinhamento é uma forma de Identificação, uma vez que o poder, individual ou coletivo, de provocá-lo expande nossa identidade em direção à energia daqueles que nele se associam. Assim, por exemplo, os integrantes de um grupo profissional especializado se identificarão com as ações dos próprios colegas (WENGER, 2006, 2010). O alinhamento, ainda, influencia a identidade da pessoa, à medida que o mesmo orienta as ações do indivíduo. Como dito, Empenho, Imaginação e Alinhamento operam da melhor forma se combinados entre eles. De acordo com Wenger (2006), quando isso acontece, uma Comunidade de Prática pode se tornar uma Comunidade de Aprendizagem.

1.2.2 Figura do educador na CdP

Ao propor uma Teoria Social da Aprendizagem que, como vimos, situa a pessoa que aprende no contexto social, identificado como CdP, participando ativamente ao desenvolvimento de um empreendimento comum, em qualquer nível ou status, Lave e Wenger se preocupam inclusive com a investigação inerente à figura do educador, professor ou mestre, e seu vínculo com o aluno/aprendiz. Conforme os autores, é justamente a relação entre mestre e aprendiz um dos assuntos primários a se manifestar, ao se falar de aprendizagem, na esfera

¹⁰⁴ Liga tempo e espaço para formar amplas empresas, para que os participantes entrem em contato coordenando suas energias, ações e práticas. (T.N.)

do Estágio (LAVE e WENGER, 2006). Nesse contexto, os papéis de mestre se tornam variáveis, no tempo e no espaço, e a aprendizagem não é sempre caracterizada por uma relação específica do tipo mestre - aprendiz. Claro que há cenários que envolvem e demandam menos afinidades particulares entre eles, de certo modo mais formais. Contudo, existem contextos, nos quais tal relação acontece por meio de pertencimento a uma família de orientação, onde o aprendizado acontece no decorrer do cotidiano, ou mesmo se vinculando aos membros veteranos de uma comunidade que, compartilhando suas histórias de vida com os novatos, contribuem com o desenvolvimento do conhecimento e da identidade deles.

De acordo com os autores, para refinar a relação entre mestre e aprendiz, ou professor e aluno, a questão de concessão de legitimidade ao indivíduo/aluno torna-se fundamental, mais do que a própria oferta de ensinamentos (LAVE e WENGER, 2006). Como dito, anteriormente, a capacidade de participar numa atividade de forma legítima e periférica comporta, para o novato, possibilidades de acesso abrangente, em todas as áreas envolvidas na prática. Além de viabilizar uma posição de observação para o integrante recém-chegado, tal condição periférica e legítima comporta plena participação do mesmo, como meio de aprendizagem da “cultura da prática” (LAVE e WENGER, 2006), para assimilá-la e dela se impregnar. Logo, o propósito dos autores é ampliar as conotações tradicionais inerentes ao conceito de aprendizagem “*da una relazione docente/studente o mentore/allievo a una relazione di partecipazione evolutiva e di trasformazione dell’identità entro una comunità di pratica*”¹⁰⁵ (WENGER, 2006, p. 19). Legitimar os novatos como parceiros potenciais de uma comunidade de prática constituída, permite direcionar o conceito de aprendizagem rumo à integração. De acordo com os autores, “*per diventare a pieno titolo membri di una comunità di pratica è necessario avere contatti con un’ampia varietà di attività, di componenti anziani e di altri membri, nonché accedere a una molteplicità di informazioni, risorse e opportunità di partecipazione*”¹⁰⁶ (LAVE e WENGER, 2006, p. 66).

Contudo, há circunstâncias, nas quais a legítima participação se torna difícil de alcançar, atrasando ou até inibindo o próprio processo de aprendizagem. Lave e Wenger, no livro *L’apprendimento situato* (2006), apresentam de forma mais abrangente diferentes situações dessa ocorrência. Uma delas diz respeito aos mestres, quando “*ostacolano l’apprendimento agendo da “assolutisti pedagogici” e trattando gli apprendisti come novellini “da istruire”*

¹⁰⁵ De uma relação professor/aluno ou mentor/discípulo para um relacionamento de participação evolutiva e transformação de identidade dentro uma comunidade de prática. (T.N.)

¹⁰⁶ Para se tornar um membro efetivo de uma CdP, é necessário ter contato com uma ampla variedade de atividades, integrantes veteranos e outros membros, além de acessar uma pluralidade de informações, recursos e oportunidades de participação. (T.N.)

*anziché come partecipanti periferici di una comunità che si riproduce*¹⁰⁷ (LAVE e WENGER, 2006, p. 51). De acordo com Hanks (2006), a predisposição comunitária em coparticipar é a que forneceria a matriz para aprendizagem, não apenas a partilha de estruturas simbólicas ou referenciais. Assim, conforme Hanks,

*La capacità dell'apprendista di comprendere l'azione del maestro non dipende dal possesso della stessa rappresentazione dell'azione stessa o degli oggetti che essa richiede, ma piuttosto dal fatto che i due attori partecipano all'azione in modo congruente. Analogamente, l'efficacia del maestro nel produrre apprendimento non dipende dalla sua capacità di inculcare nell'allievo le sue rappresentazioni concettuali. Dipende invece dalla sua capacità di gestire efficacemente una ripartizione della partecipazione che dia all'allievo la possibilità di crescere.*¹⁰⁸ (HANKS, 2006, p. 15).

Consoante com a perspectiva proposta por Hanks, Smith reitera o papel do Educador; qual seja, o de atuar para possibilitar que as pessoas possam se tornar participantes ativos de CdP, *“Educators need to explore with people in communities how all may participate to the full”*¹⁰⁹ (SMITH, 2003, p. 6). Rogoff e colegas (2001), com referência às implicações para as escolas, sugerem a necessidade de priorizar instruções elaboradas com base nos interesses das crianças e de forma colaborativa. Assim, tais escolas precisam se tornar lugares *“where learning activities are planned by children as well as adults, and where parents and teachers not only foster children’s learning but also learn from their own involvement with the children”*¹¹⁰ (ROGOFF, TURKANIS e BARLETT, 2001, p. 3).

Como salientado por Lave e Wenger (2006), o conceito de participação periférica legítima concerne tanto ao desenvolvimento das identidades de pessoas cientes das próprias habilidades inerentes à prática, quanto a reprodução e a transformação da própria CdP. Para compreender as formas específicas de Participação Periférica Legítima, ao longo do tempo, o processo de reprodução de uma comunidade, isto é, uma organização de atividades e relações historicamente construídas, precisa ser interpretado. Isso demanda uma concepção mais ampla das biografias individuais e coletivas, dessa comunidade. Logo, os autores começaram a

¹⁰⁷ Prejudicam a aprendizagem agindo como "absolutistas pedagógicos" e tratando os aprendizes como novatos "a serem educados" e não como participantes periféricos de uma comunidade em desenvolvimento. (T.N.)

¹⁰⁸ A capacidade do aprendiz de entender a ação do mestre não depende da posse da mesma representação da ação em si ou dos objetos que ela demanda, mas sim do fato que os dois atores participem da ação de maneira conjunta e harmônica. Da mesma forma, a eficácia do mestre em provocar aprendizado não depende da capacidade de inculcar suas representações conceituais no aluno. Em vez disso, depende de sua habilidade em gerenciar de forma eficaz uma participação que ofereça ao aluno oportunidades de crescer. (T.N.)

¹⁰⁹ Os educadores precisam explorar com as pessoas nas comunidades como todos podem participar ao máximo. (T.N.)

¹¹⁰ Onde atividades de aprendizagem são planejadas por crianças e adultos, e pais e professores não somente promovem o aprendizado das crianças, mas aprendem também, por meio do próprio envolvimento com a criança. (T.N.)

analisar as mutáveis formas de Participação e Identidade relacionadas aos participantes de uma comunidade, no decorrer de um longo período de tempo, desde o ingresso como novatos até o estado de veteranos, experientes com relação aos novos integrantes. Conforme os autores, *“anziché sulla diade insegnante/discente, questa analisi punta su un campo di attori fondamentali piuttosto variegato e, con esso, ad altre forme di relazioni di partecipazioni”*¹¹¹ (LAVE e WENGER, 2006, p. 38). Assim, por exemplo, em cenários, nos quais a aprendizagem na prática se configura como estágio, as gerações consecutivas de participantes desencadeiam uma sequência triádica de relações: *“la comunità di pratica comprende apprendisti, giovani maestri con apprendisti, e maestri i cui apprendisti sono in parte diventati maestri a loro volta”*¹¹² (LAVE e WENGER, 2006, p. 38).

Consequentemente, a fonte do conhecimento não é meramente restrita ao vínculo entre aprendiz e mestre; mas também, e sobretudo, encontra-se nas relações entre outros aprendizes e outros mestres, isto é, entre todos os integrantes de uma CdP. Portanto, a organização dos recursos úteis à aprendizagem pode ter outras origens, além da atividade exclusivamente pedagógica como, por exemplo, comprometimento com uma iniciativa comum e plena participação na prática de uma comunidade. Conforme Lave e Wenger (2006), ao assumir uma perspectiva que descentraliza as relações entre mestre e aprendiz, é possível observar que a maestria não se encontra unicamente na figura do mestre, mas na organização da CdP, a qual ele pertence; de fato, *“il maestro inteso come locus di autorità (in diversi sensi) è in definitiva un prodotto della teoria dell’apprendimento convenzionale e centralizzante, tanto quanto il concetto di singola persona-che-apprende”*¹¹³ (LAVE e WENGER, 2006, p. 61).

Cabe reiterar que, de acordo com os autores, a Participação Periférica Legítima não é, em si mesma, uma forma de ensino, nem uma estratégia pedagógica ou uma técnica de ensinamento; trata-se de *“una prospettiva analitica sull’apprendimento, un modo di intenderlo”*¹¹⁴ (LAVE e WENGER, 2006, p. 27). Nela, o aprendizado ocorre independentemente dos sistemas de ensino que favorecem o contexto para a aprendizagem, ou pela presença de qualquer forma de ensino intencional. De fato, segundo Lave e Wenger (2006), tal perspectiva estabelece uma distinção fundamental entre aprendizagem e ensinamento

¹¹¹ Ao invés da diade professor/discente, essa análise se concentra em um campo bastante diversificado de atores fundamentais e, com isso, em outras formas de relações de participação. (T.N.)

¹¹² A comunidade de prática inclui aprendizes, jovens mestres com aprendizes e mestres cujos aprendizes, por sua vez, se tornaram professores. (T.N.)

¹¹³ O mestre, visto como lócus de autoridade (em diferentes sentidos) é, em última análise, um produto da teoria convencional e centralizadora da aprendizagem, tal como o conceito de uma única pessoa que aprende. (T.N.)

¹¹⁴ Uma perspectiva analítica da aprendizagem, uma maneira de entendê-la. (T.N.)

intencional. Assim, a intenção não é negar que o aprendizado possa ocorrer nos lugares onde há ensino, mas não considera o ensino intencional como única fonte ou causa da aprendizagem. Consoante com Bourdieu,

*Quando l'insegnamento direttivo in forma di prescrizioni circa la pratica corretta produce una forma circoscritta di partecipazione (come avviene a scuola), a discapito di una partecipazione alla pratica in atto in quanto fonte legittima di opportunità di apprendimento, l'obbiettivo di rispondere alle richieste specificate dall'insegnamento genera una partecipazione alla pratica in atto diversa da quella desiderata.*¹¹⁵ (apud LAVE e WENGER, 2006, p. 63).

Tal observação orientou Lave e Wenger a investigar o formato do programa, sob duas realidades, sendo uma, referente ao ensino e outra, à aprendizagem, resultando na proposta de uma distinção entre Currículo de Aprendizagem e Currículo de Ensino. Logo, o Currículo de Aprendizagem se constitui pelas oportunidades situadas no desenvolvimento improvisado de uma nova prática, tornando-se campo de recursos desse aprendizado, na prática cotidiana. Relacionado de modo característico a uma comunidade, “*non è qualcosa che si possa considerare isolatamente, trattare in arbitrari termini didattici o analizzare a parte rispetto alle relazioni sociali che modellano la partecipazione periferica legittima*”¹¹⁶ (LAVE e WENGER, 2006, p. 64). Vice-versa, o Currículo de Ensino é elaborado para instruir os novos integrantes; ao fornecer - e assim limitar - a organização dos recursos da aprendizagem, “*il significato di ciò che viene appreso e il controllo dell'accesso a esso è mediato dalla partecipazione di un insegnante, ovvero da un punto di vista esterno*”¹¹⁷ (LAVE e WENGER, 2006, p. 63).

Outra questão enfrentada por Lave e Wenger, diz respeito à função da linguagem, no decorrer do caminho de aprendizagem. Consoante com Hanks (2006), a palavra é meio para atuar no mundo e, de acordo com os autores, a importância da linguagem não pode ser ignorada, à medida que a mesma se torna, como veremos, componente da prática, âmbito de aprendizagem para as pessoas. Conforme os autores, o papel da linguagem na aprendizagem é provavelmente bem diversificado, resultando uma fonte poderosa de indicações úteis às outras modalidades de participação. Segundo Jordan, “*per imparare a essere un partecipante legittimo*

¹¹⁵ Quando o ensino diretivo na forma de prescrições sobre a prática correta produz uma forma circunscrita de participação (como acontece na escola), em detrimento de uma participação na prática em andamento como fonte legítima de oportunidades de aprendizado, o objetivo de responder as solicitações especificadas pelo ensinamento gera uma participação à prática diferente em respeito a que é desejada. (T.N.)

¹¹⁶ Não é algo que possa ser considerado isoladamente, tratado em termos didáticos arbitrários ou analisado longe das relações sociais que moldam a participação periférica legítima. (T.N.)

¹¹⁷ O significado daquilo que é aprendido e o controle de acesso ao mesmo são mediados pela participação de um professor, ou seja, um ponto de vista externo. (T.N.)

*di una comunità occorre apprendere a parlare (e a tacere) alla maniera dei partecipanti a pieno titolo*¹¹⁸ (apud LAVE e WENGER, 2006, p. 69). Em uma CdP não se encontram formas específicas de discurso dirigidas aos aprendizes, ou indispensáveis para um movimento centrípeto em direção à participação integral, correspondentes ao formato pergunta - resposta - avaliação do ensino em sala de aula ou das lições de professores em colégios e universidades (LAVE e WENGER, 2006).

Aprender em uma realidade de Estágio implica, como vimos, relacionar-se com conversas e histórias inerentes a situações problemáticas e/ou particularmente difíceis já experimentadas. Portanto, tais histórias se tornam porções delimitadas, de conhecimento situado. Wenger (2006) se refere a esta prática com o termo *storytelling*, identificando-a em comunidades profissionais como uma das atividades de maior importância. Assim, *“il racconto delle esperienze vissute al lavoro è una parte molto importante dell’attività della comunità, perché spiega come la comunità funziona”*¹¹⁹ (WENGER, 2006, p. 316). Logo, contar experiências próprias entre colegas se torna uma forma de identificação, uns com os outros, isto é, de transmitir e comunicar o próprio conhecimento dentro da mesma CdP. Em certas comunidades, contar a história pessoal se torna um instrumento de análise e reinterpretação. Sua utilização pública se faz essencial, para formar uma dada Identidade, uma vez que *“diventa una manifestazione di appartenenza in virtù del fatto che assolve una funzione cruciale nella pratica comune”*¹²⁰ (LAVE e WENGER, 2006, p. 71). Sobre novos integrantes, o propósito não é aprender *do* falar, enquanto substituto da Participação Periférica Legítima; mas aprender *o* falar, enquanto alicerce da mesma. O significado mais profundo da Educação, em qualquer idade, é abrir novas identidades e ir além da condição atual, explorando outros modos de ser.

*Mentre la formazione mira a creare una traiettoria diretta verso l’interno, intesa a sviluppare la competenza in una pratica specifica, l’educazione deve puntare ad aprire nuove dimensioni per la negoziazione del Sé. Posiziona i discenti su una traiettoria diretta all’esterno, verso un vasto campo di possibilità e identità. L’educazione non è solo formativa, è anche trasformativa.*¹²¹ (WENGER, 2006, p. 293).

¹¹⁸ Para aprender a tornar-se participante legítimo em uma comunidade, é preciso aprender a falar (e ficar quieto) do mesmo jeito que os participantes efetivos. (T.N.)

¹¹⁹ Contar as experiências vividas no trabalho é uma parte muito importante da atividade da comunidade, porque explica como a comunidade funciona. (T.N.)

¹²⁰ Torna-se uma manifestação de pertencimento em virtude do fato que cumpre uma função crucial na prática comum. (T.N.)

¹²¹ Enquanto a formação visa criar uma trajetória direta ao interno, destinada a desenvolver competência em uma prática específica, a educação deve ter como objetivo abrir novas dimensões para a negociação do Eu. A mesma coloca os alunos em um caminho direto para o exterior, em direção a um vasto campo de possibilidades e identidade. A educação não é apenas formativa, é também transformadora. (T.N.)

A formação da Identidade é um processo que dura a vida toda; suas fases e ritmos mudam juntamente com as transformações do mundo. De acordo com esta perspectiva, o autor salienta a necessidade de se pensar a educação em termos de ritmos, com os quais comunidades e indivíduos se renovam, constantemente, num processo de mútuo desenvolvimento. Assim, os projetos educativos podem ser considerados não apenas em relação ao desempenho de um programa didático; mas rumo aos efeitos deles, na formação das Identidades. Conforme Wenger (2006), indivíduos-alunos necessitam de lugares de comprometimento, materiais e experiências, construindo imagem do mundo e de si mesmos; e modalidades, que viabilizem gerar um efeito no mundo, realçando as próprias ações. Sob esta visão, o propósito do Planejamento Educacional, para Wenger (2006) não é se apropriar da aprendizagem, institucionalizando-a num processo estruturado de codificação dos conhecimentos em entidades reificadas (livros de texto, programas didáticos); mas, sim, fundamentar a criação de Comunidades de Aprendizagem, capazes de manter interações entre experiência e competência, solo fértil para aprendizagens. Mais do que disponibilizar informações, para alimentar o processo de aprendizagem, o autor afirma “*ciò che trasforma le informazioni in conoscenza [...] è il modo in cui si possono integrare in un’identità di partecipazione. [Caso contrário] le informazioni rimangono aliene, letterali, frammentate, innegoziabili*”¹²² (WENGER, 2006, p. 248).

O aspecto interpessoal intrínseco da comunidade, Encontro Geracional, é a coparticipação entre integrantes novatos e veteranos, envolvidos numa prática comum, indispensável ao sentido de Identificação e Pertencimento. Wenger, ao analisar a realidade escolar, identifica a aula tradicional insuficiente para negociação de Identidade, de modelos significativos de identificação: “*da una parte un insegnante e dall’altra un gruppo di studenti, che imparano tutti quanti la stessa cosa nello stesso momento*”¹²³ (WENGER, 2006, p. 299). Conforme o autor, professores, pais e educadores representam recursos para a aprendizagem, não apenas de acordo com a função pedagógica e institucional, mas sobretudo pelo fato de pertencerem a CdPs relevantes (por exemplo, à comunidade dos adultos); ou seja, “*non è tanto grazie al contenuto specifico della loro pedagogia, quanto piuttosto alla loro condizione di membri, che partecipano all’incontro generazionale*”¹²⁴ (WENGER, 2006, p. 299). Portanto,

¹²² Aquilo que transforma informações em conhecimento [...] é a maneira, pela qual as mesmas podem ser integradas a uma identidade de participação. [Caso contrário] as informações se tornam alheias, literais, fragmentadas e inegociáveis. (T.N.)

¹²³ De um lado, um professor e, do outro, um grupo de estudantes, todos aprendendo a mesma coisa ao mesmo tempo. (T.N.)

¹²⁴ Não é tanto graças ao conteúdo específico de sua pedagogia, mas sim ao status de membros que participam ao encontro geracional. (T.N.)

uma função significativa do planejamento educacional seria potencializar, ao invés de minimizar, as interações geracionais, favorecendo ao integrante/aluno possibilidades de contato com outras identidades, vividas por outros componentes da mesma comunidade. Esta observação levou o autor a sugerir duas propostas estratégicas:

La prima è che gli insegnanti devono “rappresentare” le loro comunità di pratica nei contesti educativi. Questo tipo di autenticità vissuta apporta alla materia di insegnamento le preoccupazioni, il senso di finalità, l’identificazione e l’emozione della partecipazione. Non si tratta però di un concetto che ho visto enfatizzare nelle nostre scuole. Ma per gli studenti è il tipo di accesso all’esperienza di cui hanno bisogno per sentirsi in sintonia con una determinata materia. Questo principio suggerisce che diventare un professionista attivo, con una forma autentica di partecipazione, potrebbe essere uno dei requisiti più indispensabili dell’insegnamento. In secondo luogo, è desiderabile accrescere le opportunità di relazioni con gli adulti in quanto adulti, de-enfatizzando nel contempo gli aspetti istituzionali del loro ruolo di educatori. Ciò di cui hanno bisogno gli studenti nello sviluppo delle loro identità è il contatto con una serie di adulti che siano disposti a farli partecipi della loro condizione di adulti. [...] Il punto principale non è essere esemplare in senso idealizzato [...] ma piuttosto agire come membri e coinvolgere l’appartenenza nell’apprendimento [...] e quindi avviare delle forme di impegno reciproco che possano diventare un invito alla partecipazione.¹²⁵ (WENGER, 2006, p. 307).

1.3 CANTE E DANCE COM A GENTE: uma Proposta Musicopedagógica

Chegamos ao terceiro e último dos fundamentos teóricos adotados como norteadores da pesquisa que, como veremos, permitiu tanto visualizar novos horizontes, quanto harmonizar duas realidades distintas, atualmente, aplicadas ao ensino musical/instrumental, individual e coletivo. Trata-se da Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente, doravante PropMpCDG, escolhida como base de condução do presente trabalho. Trata-se de uma proposta atual, de matriz brasileira e reconhecimento internacional (NUNES, 2003), coerente com a realidade de ensino do País e preocupada com a formação e desenvolvimento de um *si mesmo* do indivíduo, professor e aluno. Na década de 1990, a oferta da PropMpCDG à Educação

¹²⁵ A primeira é que os professores devem “representar” suas comunidades de prática em ambientes educacionais. Esse tipo de autenticidade vivida traz para o ambiente de ensino as preocupações, o senso de finalidade, a identificação e a emoção da participação. No entanto, não é um conceito que eu [Wenger] tenha visto enfatizado em nossas escolas. Mas, para os alunos, é o tipo de acesso à experiência que precisam para sintonizar-se com uma determinada matéria. Esse princípio sugere que tornar-se um profissional ativo, com uma forma autêntica de participação, pode ser um dos requisitos mais indispensáveis do ensino. Em segundo lugar, é desejável aumentar as oportunidades de relacionamento com adultos enquanto adultos, sem enfatizar os aspectos institucionais do papel como educadores. O que os alunos precisam no desenvolvimento de suas identidades é o contato com adultos que estejam disponíveis em compartilhar seu status de adultos. [...] O ponto principal não é ser exemplar, no sentido idealizado, [...] mas agir como membros e envolver o sentido de pertencimento ao processo de aprendizagem, [...] e, assim, inaugurar formas de mútuo comprometimento que podem se tornar um convite à participação. (T.N.)

Musical brasileira, juntamente com outras pesquisas e projetos de desenvolvimento, surgiu com intenção de corrigir um panorama generalizado, assentado na literatura especializada e no senso comum, de se aceitar, passivamente, que a educação musical formal brasileira deveria ser definida por modelos estrangeiros, principalmente europeus e norte-americanos. Segundo Nunes, na verdade,

O fato é que um real comprometimento com modelos distantes do Brasil, muitas vezes, tem servido de disfarce para o medo de propor e desenvolver alternativas musicopedagógicas mais ligadas ao povo brasileiro, com suas preferências autênticas e suas manifestações musicais espontâneas. O atestado de competência e valor das propostas musicais brasileiras - sejam elas artísticas, comerciais, musicoterapêuticas ou musicopedagógicas - tem sido conferido ou por modismos de imposição mercadológica ou por ideologias políticas e/ou por critérios estabelecidos por academicismos distantes do cotidiano dos diversos grupos sociais brasileiros. (NUNES, 2003, p. 57).

Como a maioria das descobertas importantes, a PropMpCDG tem sua origem em uma experiência prática, aparentemente casual. Conforme sua autora, professora Dra. Helena Müller de Souza Nunes, “o caráter familiar e lúdico dos momentos de origem da PropMpCDG sempre tem acompanhado todos os projetos dela decorrentes, tendo resistido assim também em momentos de exigente formalidade e rigor científico” (NUNES, 2015b, p. 45). Com foco na urgente formação continuada de professores e no desenvolvimento de material didático como repertório de canções de qualidade e com caráter didático destinadas às crianças brasileiras, um disco de vinil intitulado *Cante e Dance com a Gente*, com cancionário e orientações musicopedagógicas encartados, foi publicado em 1991 para comemorar o décimo quinto aniversário da Escola Maternal Pingo da Gente, em Novo Hamburgo/RS (NUNES, 2003, 2012, 2015b). Responsável pelo nome *Cante e Dance com a Gente*, ou simplesmente CDG, que num primeiro momento pode soar ingênuo e prejudicial à seriedade condizente com a situação (NUNES, 2015b), foi o filósofo Prof. Ernest Sarlet, que, com sabedoria, justifica assim tal escolha:

Pois é de propósito! Assim, quem fizer qualquer cara de risinho diante deste nome já vai estar demonstrando seu entendimento sobre a essência do trabalho, que há para ser feito. E, o mais importante: estará informando a vocês, que não é a pessoa adequada para contribuir com este projeto. (*apud* NUNES, 2015b, p. 68).

Ao longo do tempo, buscou-se explicar “sentidos escondidos por trás da aparência singela do nome *Cante e Dance com a Gente*” (NUNES, 2015b, p. 68), chegando-se na descrição, proposta e aplicação de um modelo triádico, que será apresentado mais adiante nesse

trabalho. Uma sistematização acadêmica inicial das ideias do CDG resultou na Tese de Doutorado da própria autora com o título *Cante e Dance com a Gente - ein Projekt für die Musikerziehung in Brasilien*¹²⁶, na Dortmund Universität na Alemanha, em 1998 (NUNES, 2015b). Desde 1999, o Grupo de Pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG, doravante GP_CDG, cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, sendo um dos mais antigos ainda hoje em funcionamento, com certificação UFRGS, liderado pela professora Helena Müller de Souza Nunes e do qual o autor do presente trabalho é integrante, desde 2016, vem desde então estudando e oferecendo à comunidade científica e externa, conceitos e produtos inerentes à PropMpCDG e seu aproveitamento. Conforme a autora, substancialmente, três são as linhas de pesquisa internas ao grupo: Modelo Teórico CDG; Repertório para Sala de Aula; e Formação de Professores de Música EAD (NUNES, 2015b).

De acordo com a autora, o embrião da Proposta Musicopedagógica CDG é o método *Musicalização de Adultos através da Voz (MAaV)*, publicado como material didático, pela primeira vez, em 1991, e novamente em 2005, então em formato papel e website. O método *MAaV*, baseado numa abordagem multimodal de ensino-aprendizagem (NUNES, 2005a), proporciona vivências musicais a um público adulto por intermédio da utilização do canto. É composto de quinze unidades de estudo, cada uma apresentando uma canção de caráter didático, finalizadas ao desenvolvimento em paralelo dos parâmetros musicais inerentes a: contextualização, melodia, ritmo, harmonia, forma e caráter (MENEZES, 2014; ATOLINI, 2016). Conforme a autora,

Nesta proposta de musicalização, a musicalidade integral da pessoa vai sendo desenvolvida concomitantemente a seu aprimoramento vocal e ao domínio de leitura e escrita musicais. O objetivo desta proposta metodológica é proporcionar a emergência de estruturas cognitivas, afetivas e psicomotoras que suportem e promovem, através do aprimoramento vocal, o conhecimento decorrente da musicalidade, no trabalho com pessoas adultas não musicalizadas, mas com vontade de aprender. (NUNES, 2005a, p. 11).

O *MAaV*, de acordo com Nunes (2005a, 2015b), foi adotado e ampliado em cursos de Extensão da UFRGS, entre 2002 e 2008, integrado à Rede de Formação Continuada de Professores, em 2004, nos cursos oferecidos à Rede Nacional SEB/MEC, entre 2005 e 2010, e serviu de base aos materiais didáticos das interdisciplinas dos eixos de Execução Musical e de Estruturação Musical da matriz curricular do PROLICENMUS, primeiro curso de Licenciatura

¹²⁶ Um projeto para a Educação Musical no Brasil. (T.N.)

em Música na modalidade a distância, da UFRGS e Universidades Parceiras, no âmbito do Programa Pró-Licenciaturas do MEC (Resolução CD/FNDE 31/2005), entre 2008 e 2012.

Ao traçar um panorama histórico da PropMpCDG, resumido no Quadro 2, cabe lembrar a constituição, em 1996, da Associação Cultural Cante e Dance com a Gente (ACDG), com finalidade de apoio e assistência as ações educacionais em Música da Proposta CDG, distribuídas em todo o território nacional (NUNES, 2015b). A parceria entre a ACDG e a Prefeitura Municipal de Dois Irmãos/RS (NUNES, 2005b, 2015b; MENEZES, 2014), entre 1999 e 2004, de um lado favoreceu o atendimento de crianças e professores das escolas públicas da cidade, e do outro viabilizou “testar, numa rede de ensino real e em larga escala, convicções e procedimentos que, até então, tinham sido realizados apenas em pequenos grupos de interesse, em condições extra-classe” (NUNES, 2015b, p. 42). Por intermédio da ACDG, constituíram-se parcerias com sistemas públicos e privados de ensino “que possibilitaram o oferecimento de cursos de formação de professores, assim como a criação e testagem do material didático e da realização de musicais escolares” (MENEZES, 2014, p. 33).

Quadro 2 - Marcos históricos da Proposta Musicopedagógica CDG

Marcos históricos da Proposta Musicopedagógica CDG	
1991	Disco vinil: Cante e Dance com a Gente
1991 e 2005	<i>Musicalização de Adultos através da Voz (MAaV)</i>
1996	Associação Cultural Cante e Dance com a Gente (ACDG)
1999 - atual	Grupo de Pesquisa Proposta Musicoedagógica CDG - CNPq
1999 - 2004	Projeto CDG na cidade de Dois Irmãos/RS
2003	Criação do Centro de Artes e Educação Física (CAEF) da UFRGS
2003 - atual	Atuação com a EAD mediada pelo uso de TICs
2008 - 2012	PROLICENMUS
Atualmente	Atuação em Instituições Federais e Estaduais; Pesquisas e publicações científicas; Oferta de cursos de formação para professores.

Fonte: Elaborada pelo autor

A PropMpCDG, desde seu início, opera com atenção à formação inicial e continuada de professores que, como veremos mais adiante, vai além do conhecimento de novas técnicas pedagógicas e tecnológicas, contemplando a capacidade própria do professor de atualização de si (MENEZES, 2015). Ademais, mantendo-se atento ao desenvolvimento integral e harmônico do aluno, por intermédio da Música (NUNES, 2003), procura-se promover, também, um ensino

de Música, que seja condutor do conhecimento estético da pessoa, dos outros e da natureza (NUNES, 2004). Consoante com resultados obtidos ao longo do tempo, no âmbito da PropMpCDG, e de acordo com sua autora, em um primeiro modelo musicopedagógico ideal para a realidade brasileira (WÖHL-COELHO, 1999 *apud* NUNES, 2003, p. 59) foram contemplados, simultaneamente, quatro aspectos fundamentais:

- a) Formação de professores e sua capacitação para o aproveitamento da música em sala de aula e em outros ambientes educacionais e formativos;
- b) Produção de repertório (CDs, canções) e materiais didático-instrucionais em música (jogos pedagógicos, vídeos ilustrativos);
- c) Sistematização de procedimentos e de técnicas de ensino, bem como desenvolvimento e ampla discussão de ideias; e
- d) Cooperação autônoma e produtiva, com estruturas mercadológicas e com a mídia.

Atualmente, de acordo com Nunes (2015b), assume-se uma divisão triádica dos objetivos da PropMpCDG, como modelo musicopedagógico, incluindo: a) Formação inicial e continuada de professores; b) Produção de material didático e de recursos institucionais (repertório, sistematização de procedimentos e técnicas de ensino, desenvolvimento e discussão de ideias); e c) Cooperação saudável e produtiva com estruturas mercadológicas e com a mídia. Coerente com seus objetivos, em cerca de três décadas de atuação, a PropMpCDG continua oferecendo à sociedade brasileira produtos e recursos destinados à alunos e professores da área de Educação Musical. Tamanha produção, resultado de estudos acadêmicos e experiências práticas em sala de aula, pode ser ordenada em três categorias: a) Cursos para formação inicial e continuada de professores; b) Produção de material didático e repertório; c) Publicações científicas. No Quadro 3, alguns exemplos de produtos oferecidos, representativos de cada categoria.

Quadro 3 - Exemplos de produtos oferecidos pela PropMpCDG, conforme as três categorias indicadas

Cursos para formação inicial e continuada de professores		
Ano	Título	Descrição
2004-2007	Cursos para formação continuada de professores	Oferecido pelo CAEF da UFRGS e vinculado à Rede Nacional de Formação Continuada
2008-2012	PROLICENMUS	Curso pioneiro, a distância, vinculado ao Programa Pró-Licenciatura de abrangência Nacional
2009-2010	Cursos para formação continuada de professores	Para a então chamada Demanda PAR
2018	Composições de Microcanções CDG	Curso de Extensão Universitária – UFBA

2018	Formação para Professores de Instrumento de Metal	Curso de Extensão Universitária - UFBA
Produção de material didático e repertório		
Ano	Título	Descrição
1991, 2005, 2012	Ficha de Análise CDG	Roteiro compositivo CDG para canção escolar
1991, 2009	Microcanção CDG	Uma canção criativa minúscula, com o máximo de elementos expressivos e interpretativos em um mínimo de estruturas musicais explicitamente apresentada (UFRGS, 2009)
Desde 1991	Canção escolar infantil	Busca de princípios composicionais para a canção infantil brasileira
2000	Curupira - Histórias e Lendas das Florestas Brasileiras	Musical infante/juvenil, composição das autoras da proposta original, em parceria com um de seus alunos
2001	Um Doce de Canção	Cancioneiro com repertório CDG para a escola, com composições das autoras da proposta original
2003	Natal dos Anjos	Cancioneiro com peças do Musical Escolar, apenas com composições das autoras originais
2005	Bichos e Brinquedos	Cancioneiro, com composições de alunos das autoras originais
2015	Recital Musicopedagógico CDG	Novo formato de apresentação que supera o mero espetáculo e integra, simultaneamente, aspectos artísticos, educativos e recriadores da vida (NUNES <i>et al</i> , 2018)
2017	Musical de Natal	Musical juvenil, apenas com canções de uma aluna de uma das compositoras originais
Estudos e publicações científicas mais importantes		
Tipo	Autores	
Artigos científicos	NUNES, 2003, 2004, 2011, 2012b; NUNES e SERAFIM, 2013; NUNES, L. e NUNES, H., 2015; LEITE, SANTOS, 2015; SANTOS et al, 2016; NUNES et al, 2018; GIRARDI e NUNES, 2017, 2019a, 2019b.	
Dissertações de Mestrado	WÖHL-COELHO, 1991; SANTOS, 2014; MENEZES, 2014; SERAFIM, 2014; MENEZES, 2015; NUNES, L., 2015; ATOLINI, 2016; SILVA, 2017; SCHULTZ, 2017.	
Teses de Doutorado	WÖHL-COELHO, 1999; LEITE, 2018; SANTOS, 2018; LIMA, 2019; NUNES, L., 2020; CUNHA, 2020.	
Livros	NUNES, 2005, 2012a.	

Fonte: Elaborada pelo autor

A conclusão dessa breve introdução à Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente, as palavras de um artigo publicado em autoria colaborativa pela autora da Proposta, parecem, conforme Nunes (2015b), bem representativas da essência das linhas de pesquisa seguidas pelo grupo de pesquisa Proposta Musicopedagógica CDG:

Não sabemos, ainda, onde este caminho nos conduzirá, posto que cada integrante deste processo criativo colaborativo e aberto acabará somando a ele sempre renovadas definições de caminhos e trilhas, sejam por ruas, que levam a outras, sejam por ruas sem saída. A despeito dessa inquietação e possivelmente devido a ela mesma, os resultados já obtidos apontam perspectivas merecedoras de consideração. Acima de tudo, vem sendo acumuladas experiências e se vem produzindo conhecimento. (*apud* NUNES, 2015b, p. 73).

1.3.1 Modelo Teórico CDG e seus Princípios

O Modelo Teórico CDG, motor e elemento harmonizador desta investigação, como veremos, permanece em constante estudo, no GP_CDG, aguardando sua publicação oficial na decorrência dos trinta anos da PropMpCDG, em 2021. Entretanto, compartilha-se descobertas parciais, por meio de teses e dissertações orientadas pela autora da referida proposta CDG e seu modelo teórico. Uma das discussões mais completas se encontra em uma correspondência e-mail, enviada ao GP_CDG, com o título: “Cante e Dance com a Gente - o que estarão querendo dizer palavrinhas tão prosaicas?” (NUNES, 2015a). Referindo-se às palavras Cante e Dance com a Gente, a autora comunica que elas podem estar anunciando:

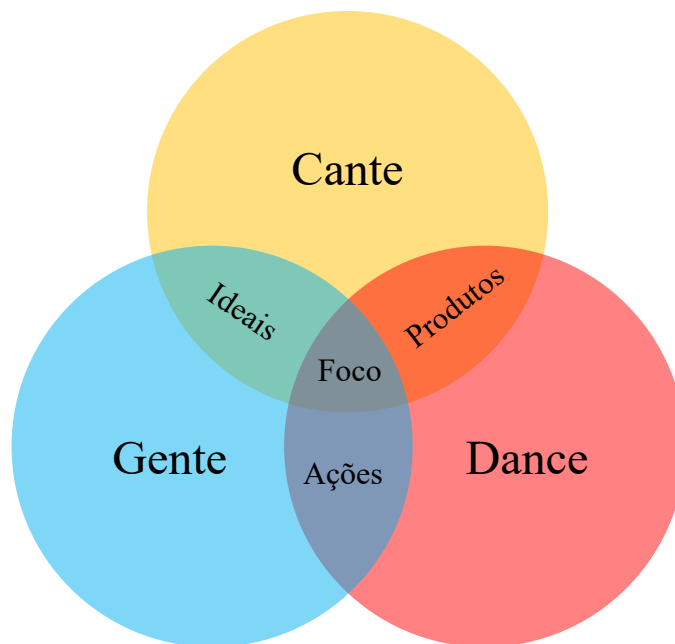
Um modelo teórico, por meio do qual se poderia capacitar um professor a engendrar, dar suporte e fruir materiais didáticos, processos de formação e avaliação de resultados relativos a uma formação musical focada no desenvolvimento integral por intermédio do dar-se conta, elaborar e compartilhar a musicalidade inerente a cada pessoa ou sociedade. (NUNES, 2015a, *s/p*).

A Proposta Musicopedagógica CDG se identifica com um modelo teórico triádico, inspirado na Tríplice Hélice de Henry Etzkowitz (NUNES, 2011). É constituído por três hélices gerando três intersecções duas a duas, e um centro articulador, núcleo e motor do sistema global. Em 2003, o Modelo CDG foi escolhido pelo MEC como fundamento teórico para a criação do CAEF da UFRGS (NUNES, 2011; SERAFIM, 2014). Desde então, sua configuração gráfica inicial se mantém; porém, alguns significados foram ampliados (MENEZES, 2014; LEITE, 2018), originando novos termos. Atualmente, Figura 6, a cada campo de seu diagrama é atribuída uma parte do próprio nome da Proposta: Pilares (Cante - Dance - Gente); Intersecções

(Produtos - Ações - Ideais); e combinação dos seis elementos num espaço comum, o Foco. Logo, trata-se dos

Sete sustentáculos da PropMpCDG, constituídos por: três hélices (Cante - Dance - Gente), suas respectivas intersecções (Produtos, entre o Cante e o Dance - Ações, entre o Dance e o Gente - e Ideais, entre o Gente e o Cante), e o Foco, que articula os anteriores, estabelecendo o giro específico de cada volta da espiral desenhada pela trílice hélice CDG. (LEITE, 2018, p. 48).

Figura 6 - Modelo Teórico CDG atual - PropMpCDG



Fonte: Nunes, (2015b, p. 69)

O conceito do Cante, de acordo com a autora, tem a ver com a vida interior de cada pessoa ou grupo específico (comunidade, nação, quiçá, humanidade); isto é, entendimentos e escolhas particulares que são, em suas essências, livres (NUNES, 2015b). Assim sendo, o Cante “representa mundos Internos e Particulares, tange a alma e as emoções grávidas de liberdades desmedidas, conhecidas ou veladas, mas sempre constituídas por forças inerentes, profícuas e corajosas” (NUNES, 2015a, *s/p*). Universos “da pele para dentro” se confrontam com mundos exteriores, “da pele para fora” (NUNES, 2015a; GIRARDI e NUNES, 2019b), os do corpo, marcados por normas e realizações concretas e sujeitas a julgamentos alheios. De acordo com a autora, esta direção inversa, então, a de vigia, corresponde ao Dance, conceito que remete a:

Mundos Externos e Aplicados, de natureza comprovável, legislativa, intelectual, formal. O Dance está circunscrito ao corpo, escrito no corpo. À medida que depende dele em suas condições limitadas, ao mesmo tempo então (o) subjuga. Em sentido conotativo, o Dance lembra de e remete a tudo o que está corporificado, isto é, tornado

material e concreto capaz de ser aprendido, experimentado e demonstrado por intermédio desse corpo limitado. (NUNES, 2015a, *s/p*).

Logo, considerando que ao Dance corresponde “tudo o que não pode ser negociado, porque é, de fora para dentro, arbitrado, convencionado, punido ou louvado” (NUNES, 2015a, *s/p*), ele se confronta com o Cante “porque lhe cerceia movimentos, exige explicações e impõe julgamentos” (NUNES, 2015a, *s/p*). Chegamos ao conceito do Gente, palavra que no Português é rica de sentidos decorrentes de sua versatilidade. De fato, dependendo do seu emprego, pode ser um substantivo ou um adjetivo, assim como indicar tanto um sujeito indefinido como um si mesmo coletivo, claramente identificável (NUNES, 2015a). Logo, conforme a autora,

O Gente corresponde ao instante e/ou contexto convencionado, no qual todos podem conviver em harmonia porque, ao mesmo tempo, submetem-se a regras e concretizam escolhas coletivas, assim como também alimentam sonhos e ideais próprios, os quais sabem, então, que devem aguardar momento propício, para se manifestarem. (NUNES, 2015b, p. 69).

Consoante com o nome da Proposta Musicopedagógica, no modelo buscado, *Cante e Dance* estão ligados por uma palavra conectiva, um *e*, que, conforme Nunes (2015a), marca entre elas uma relação de coordenação e equilíbrio em valor e importância, da qual “não se pode prescindir de um nem do outro; também não se deseja hierarquizá-los” (NUNES, 2015a, *s/p*). Por fim, as duas palavras *com a*, que unidas adquirem caráter de conjunção coordenativa explicativa (NUNES, 2015a), ligam o Cante e Dance, ao Gente, resultando em *com a Gente* e representando “um destinatário final, anunciando que o modelo ‘anda’ para alguém e/ou para algum lugar, projetando-se a partir de alguém ou de algum outro lugar, conduzido por seu foco” (NUNES, 2015a, *s/p*), ampliando-se, assim, a compreensão sobre sua representação pela figura de uma tríplice hélice. Compreendendo-se, que a expressão *com a Gente* “está no lugar de tudo aquilo que efetivamente se realiza, considerando as condições internas do *Cante* mutuamente balizadas pelas condições externas do *Dance*” (NUNES, 2015a, *s/p*), apresenta-se um modelo teórico triádico, no qual a aprendizagem de e por meio da Música,

Acontece num terceiro espaço, nem dentro nem fora, nem do eu (ou do nós, posto que ambas são primeira pessoa) nem do tu (ou ele, posto que ambos desobrigam o eu), mas apenas resultado do esforço de harmonização entre todas essas possibilidades, construídos em favor de todos, numa dimensão instantaneamente harmoniosa e potencialmente instável. (NUNES, 2015a, *s/p*).

Como dito, anteriormente, a partir dos três universos principais, Cante - Dance - Gente, geram-se três intersecções, ou seja, três tipos de resultados: Produtos - Ações - Ideais. Entre o

Cante e o Dance, isto é, “nossa vontade e aquilo que o meio nos proporciona realizar” (NUNES, 2015b, p. 69) originam-se os Produtos, “objetos concretos e com vida independente de nós, depois de criados” (NUNES, 2015b, p. 69), fruto daquilo que foi possível desenvolver, intelectualmente ou materialmente, mediante o encontro dos dois universos, interior e exterior (MENEZES, 2015). No convívio do Dance e do Gente, isto é, “entre o que o meio permite e é conveniente ao coletivo” (NUNES, 2015b, p. 69), realizam-se as Ações, anunciando os dois primeiros universos delimitados em Produtos, bem como respeitando e dialogando com o contexto, no qual estão sendo utilizadas (MENEZES, 2015), e “que só acontecem pelo tempo que permanecemos nelas” (NUNES, 2015b, p. 69). Finalmente, entre o Gente e o Cante, isto é, “aquilo que é conveniente e aquilo com que, em nosso íntimo sonhamos” (NUNES, 2015b, p. 69), localizam-se os Ideais, sem tempo, que “balizados pelo contexto, dialogam e alimentam permanentemente o universo interior de cada um” (MENEZES, 2015, p. 18).

Núcleo do modelo e motor de todo o sistema é representado pelo Foco que, segundo a autora, consiste “no que nos leva a compreender que a adequação de Produtos, Ações e/ou Ideais dependem, basicamente, daquilo que, para cada um de nós, indivíduo ou sociedade, a cada momento, é o mais importante” (NUNES, 2015b, p. 69). Ainda a respeito do Foco, Nunes afirma que:

É onde está localizada a integralidade do poder de decisão do ser humano, fonte de inspiração, bússola e meta de todo o sistema representado. Submetida a tal poder está a missão de articular todas as iniciativas do modelo, garantindo-lhe a condição de um sistema dinâmico e sustentável, no qual os interesses específicos de cada pilar ficam mais bem atendidos, se em acordo e equilíbrio com os interesses dos demais: se excessivamente sobrepostos, anulam-se mutuamente; se muito afastados, desintegram-se reciprocamente. (NUNES, 2011, p. 10).

Com relação ao conceito de Foco, torna-se interessante colocá-lo em linha com a descrição proposta pelo psicólogo Daniel Goleman, ao abordar o tema inerente à atenção em prol de uma vida satisfatória. O autor também sugere uma visão triádica do conceito de Foco, similar ao faz emergir um Cante, um Dance e um Gente, respectivamente, o Foco Interno, o Foco Externo e o Foco no Outro. De acordo com Goleman (2014), o Foco Interno é aquilo que “nos põe em sintonia com nossas intuições, nossos valores principais e nossas melhores decisões. O Foco no Outro facilita nossas ligações com as pessoas das nossas vidas. E o Foco Externo nos ajuda a navegar pelo mundo que nos rodeia” (GOLEMAN, 2014, p. 12). Como exemplo, o autor se refere à figura do Líder que, para obter resultados, precisa dominar os três tipos de foco, já que “um líder fora de sintonia com seu mundo será um desorientado; um líder cego para o mundo dos outros será um desinformado; os líderes indiferentes aos sistemas

maiores dentro dos quais operam serão pegos de surpresa” (GOLEMAN, 2014, p. 12). Mais adiante, voltaremos tratando sobre esse assunto. De momento, é importante perceber a aproximação entre a PropMpCDG e outros pensadores.

A PropMpCDG, desde sua origem, opera conforme seus Princípios que, de acordo com o sentido etimológico da palavra, do latim *principium*, refere-se à origem, causa, fundamentos de uma ação¹²⁷. Os mesmos resultaram da oferta, à comunidade, de estudos e publicações científicas/acadêmicas, tanto da própria autora da Proposta, quanto dos integrantes do Grupo de Pesquisa liderado por ela. Procura-se, no Quadro 4, reunir os Princípios essenciais da PropMpCDG, fornecendo ao leitor as fontes bibliográficas correspondentes, para um maior aprofundamento.

Quadro 4 - Princípios da PropMpCDG

PRINCÍPIOS	FONTES
Desenvolvimento integral e harmônico da pessoa	NUNES, 2003; NUNES, 2005b; NUNES, 2012b; MENEZES, 2014; NUNES, 2015b.
Foco na construção do <i>si mesmo</i> do indivíduo	NUNES, 2004; MENEZES, 2014; NUNES, 2015b.
Manifestação do nosso EU	MENEZES, 2014.
Condições Interpessoal - Intrapessoal	LEITE, 2018; SANTOS, 2018.
Estar no lugar do outro	NUNES, 2012; MENEZES, 2014.
Diversidade e Itinerância de Papéis	NUNES, 2005b; MENEZES, 2014; NUNES, 2015a; NUNES, 2015b.
Desejo de se comunicar	NUNES, 2005a; LEITE, 2018.
Importância da Expressividade	NUNES, 2005a; NUNES, 2015a; NUNES, 2015b.
Visão de todas as pessoas como competentes	NUNES, 2005a.
Obra Aberta	NUNES, 2004; NUNES, 2005b; NUNES, 2012b; MENEZES, 2014; NUNES, L., 2015; LEITE, 2018; SANTOS, 2018.
Tolerância ao Caos	NUNES, 2011; NUNES, 2012b; MENEZES, 2014.
Colaboração - Cooperação - Autoria Colaborativa	NUNES, 2012a; 2012b; NUNES, 2015b; NUNES, L., 2015; SILVA, 2017; SANTOS, 2018.
Repertório Compartilhado	LEITE, 2018.
Formas autorais de Ensinar	NUNES, L., 2015.
Concomitância do temporariamente definitivo vs. definitivamente temporário	NUNES, 2005b.

Fonte: Elaborada pelo autor

¹²⁷ (<https://michaelis.uol.com.br>).

Logo, observa-se o vínculo intrínseco de cada Princípio com o foco da PropMpCDG que, como vimos, se relaciona à formação inicial e continuada de professores de Música e à criação de material didático, em favor do desenvolvimento integral e harmônico da pessoa. Tal indivíduo se identifica tanto com a figura do professor, quanto com a do aluno, uma vez que, de acordo com Menezes, a Arte possibilita a criação do objeto artístico em si, bem como “modos de estar com o outro e de conduzir a si mesmo; habilidades fundamentais de serem desenvolvidas para que um ser humano se constitua como sujeito integral” (MENEZES, 2014, p. 12). Isso, sempre respeitando e garantindo o espaço “para que todos se desenvolvam a seu modo e em seu próprio tempo” (MENEZES, 2014, p. 91). Sendo assim, na PropMpCDG, permanece a preocupação também com a oferta de espaços de protagonismo criativo ao aluno, favorecendo, ao mesmo, possibilidades de expressão de si; dessa forma, conforme Menezes,

A produção de um *si mesmo*, para o CDG, se dá a partir da experiência compartilhada, coletiva, colaborativa, no estar no lugar do outro (itinerância de papéis), na proposição de que todos participam com o que podem, com o que querem contribuir, e da consciência que a obra é o resultado do poder/querer do grupo e de cada um. (MENEZES, 2014, p. 92).

Procurando entender o ensino de Música para além da mera atividade ou simples recurso (NUNES, 2004), a PropMpCDG buscou promover “uma forma de conhecimento estético de si mesmo, dos outros e da natureza, manifestada pela produção, fruição e reflexão” (NUNES, 2004, p. 193). Favorecendo um diálogo consigo mesmo, proporciona “a experiência de se conhecer, de se saber e, em última instância, cria o espaço para a própria produção de si” (MENEZES, 2014, p. 14). Por meio da essência da Itinerância (de papéis e de responsabilidades), e de modos de participação nos espaços e tempos coletivos (NUNES, 2015b), são ofertadas oportunidade iguais a todos, viabilizando processo de autocrítica e autoestima, assim como incentivando a empatia. Ademais,

Evita distúrbios de desenvolvimento causados, por exemplo, pela vaidade, pela inveja e pela concorrência acirrada, facilita a inclusão dos mais tímidos ou com necessidades educativas especiais, ensinando a conviver com as diferenças dos integrantes do grupo, vinculando o sucesso pessoal à responsabilidade com o outro e promovendo a alegria pelo sucesso coletivo. (NUNES, 2005b, p. 18).

Toda criança gosta de cantar, de dançar, de representar; isto é, tem desejo de se comunicar e criar vínculos com o outro. A voz humana, conforme Nunes, “é resultado de sons espontaneamente produzidos por partes específicas de nosso corpo devidamente treinadas para seu emprego a serviço da comunicação” (NUNES, 2005a, p. 20). Assim sendo, o corpo humano,

além de desempenhar funções vitais, produz sons comunicadores; isto é, “a vida interior, que se projeta por meio da expressividade” (NUNES, 2005a, p. 20). Os pesquisadores da PropMpCDG se empenham na busca da expressão de si, por meio da participação ativa, autônoma e colaborativa, nos chamados processos de criação (NUNES, 2004, 2015).

A conduta de criação no CDG é pautada pelo desenvolvimento coletivo de uma obra de arte que é sempre aberta; que no processo de criar a obra, cada pessoa envolvida cria, também um *si mesmo*, capaz de assumir responsabilidades pelo sucesso de todos e da obra. A obra, nesse contexto, será o resultado dos quereres e das possibilidades de cada um e do grupo. (MENEZES, 2014, p. 6).

Coerente com suas responsabilidades pedagógicas, no processo de criação CDG, buscase garantir o desenvolvimento individual, a seu modo e em seu próprio tempo, e o sucesso de todos, promovendo experiências artística e estética e oferecendo espaços de protagonismo criativo ao aluno, concretizado pela produção da obra de arte, reflexo de cada um e do grupo que a criou. Em sua dissertação de mestrado, Menezes (2014), aprofundando o estudo de princípios próprios da PropMpCDG, faz uma análise do artigo de Nunes (2004), identificando e descrevendo oito aspectos que fundamentam o processo de criação CDG, Quadro 5.

Quadro 5 - Aspectos que compõem o Processo de Criação CDG

ASPECTO		DESCRIÇÃO
1	Critério de participação	Interesse, querer participar.
2	Respeito	Respeita-se o nível de desenvolvimento de cada um, propondo ideias musicais que sejam exequíveis com sucesso ao aluno naquele momento; uma conduta criadora capaz de garantir o espaço para que todos se desenvolvam a seu modo e em seu próprio tempo.
3	Diversidade de papéis	Cantar, dançar, declamar, encenar, trocar cenários, responsabilidades pelas partituras, acender e apagar as luzes (até que seja capaz de cantar).
4	Participação ativa das crianças / alunos, no processo de criação	Cada um a seu jeito (criando junto, dando ideias, construindo seu modo de se relacionar consigo e com o outro; trocando de papéis; reivindicando seus solos e promovendo oportunidades para os demais...).
5	Composição coletiva e obra aberta	Estrutura que sustenta o si mesmo de cada um, e suporta a interferência de todos.
6	Sucesso de todos e da obra	Experiência artística levada a cabo, obra de arte; produção de uma obra que seja o reflexo de cada um e do grupo que a criou.
7	Busca da expressão de si	A partir da experiência compartilhada, coletiva, colaborativa, no estar no lugar do outro (itinerância de papéis), na proposição de que todos participam com o que podem, com o que querem contribuir, e da consciência de que a obra é o resultado do

		poder/querer do grupo e de cada um. Processo e criação geram também um si mesmo antes posto apenas em potência. Em outras palavras, geração de um ser integral, capaz de lidar consigo e com o outro, sempre resgatando possibilidades de um fazer artístico assentado na poética.
8	Processo criativo que, ao criar a obra, cria-se o si mesmo	Conduz o tempo de cada um, na descoberta de <i>si mesmo</i> .

Fonte: Menezes (2014, p. 77). Elaborada pelo autor

Outro conceito intrínseco à PropMpCDG tem a ver com a ideia da Obra Aberta, isto é, “a opção por se alargar o tempo de envolvimento compositivo sobre uma dada composição musical para além de seu compasso final, configurando-se como ‘sempre apenas provisoriamente acabada’” (NUNES, L., 2015, p. 60). Prevê-se, dessa forma, versões diversificadas de uma mesma obra original, todas consoantes com o contexto vivido por cada compositor e cada intérprete. O conceito tem sua inspiração na obra homônima escrita pelo autor italiano Umberto Eco (2016). Contudo, de acordo com Menezes,

No *CDG*, o significado de Obra Aberta é transformado de uma perspectiva estética (fruição) para um posicionamento poético (criação). Vejamos: Eco trata da questão de obra de arte contemporânea, sendo a obra considerada aberta pois só se constitui a partir da interpretação de quem a frui. Por outro lado, no sentido adotado pelo *CDG*, a obra é aberta não apenas porque a cada nova fruição se dá um novo sentido à obra, mas porque a cada nova interpretação (no sentido musical e coreográfico) da obra, a obra é recriada (ou, para melhor dizer no sentido proposto pelo *CDG*, é uma nova criação), pois é sempre resultado do que cada um é a cada momento em que se está interpretando a canção. Não há, assim, uma obra acabada e imutável, mas sim uma obra temporariamente pronta. (MENEZES, 2014, p. 46).

Cabe lembrar que, conforme a PropMpCDG, a composição infantil e escolar “pode e deve ser uma obra erudita, recebendo a mesma atenção e submetendo-se ao mesmo rigor que a composição da canção para adultos” (NUNES, 2005b, p. 15). Todavia, um aspecto importante diferencia a canção escolar da obra artística erudita, dado que, ao atender critérios de qualidades artística deverá também priorizar critérios pedagógicos. De acordo com a autora da PropMpCDG, “no caso da canção com enfoque prioritariamente artístico, de missão reveladora, antes de tudo o intérprete curva-se à obra; no caso da canção com enfoque pedagógico, de missão educativa, antes de tudo a obra curva-se ao intérprete” (NUNES, 2005b, p. 15). Assim, torna-se indispensável a participação, no processo de criação do repertório, de seus intérpretes (NUNES, 2012b), possibilitando momentos de crescimento, conhecimento e desenvolvimento equilibrado da criatividade do indivíduo. Considerando que a criação se sujeita a uma intensa

convivência com tentativas de execução da própria obra (NUNES, L., 2015), haverá momentos drasticamente caóticos, demandando ao professor tolerância e capacidade de “acreditar na compreensão que emerge do caos (*grávido de todas as possibilidades*)” (NUNES, 2012b, p. 155). Tal condição pode também aplicar-se a momentos próprios da realidade social e condição humana:

O desafio do “tudo por fazer” em meio a um mundo de simultaneidades efêmeras e de vazios provocados pelo excesso não precisam, necessariamente, causar terror; são apenas evidências que podem ser transformadas em belas aventuras do viver, se forem recebidas com o que aqui chamamos de *tolerância ao caos*. Caos esse grávido de todas as possibilidades. (NUNES, 2011, p. 14).

Conforme referido anteriormente, a PropMpCDG surgiu com foco no desenvolvimento de material didático e ampliação do repertório musical de qualidade e com caráter didático, destinadas as crianças brasileiras. Assim sendo, de acordo com Leonardo Nunes (2015), procurou-se estudar formas alternativas e autorais de criação musical e, por meio dos chamados Processos de Criação, identificar e sugerir formas autorais de ensino. Conforme o autor, tais modelos “veem no público escolar pessoas pró-ativas, autoras de (seu) conhecimento e de (suas) vidas” (NUNES, L., 2015, p. 16). Tem-se o exemplo da composição de Microcanções CDG, um dos produtos da PropMpCDG desenvolvido no PROLICENMUS, amplamente estudado e apresentado à comunidade científica na dissertação e tese de L. Nunes (2015, 2020). Logo, por meio da aceitação, por parte do aluno, de uma proposta de criação formulada junto ao professor, origina-se o Processo Compositivo CDG, no qual a ideia

É levada ao grupo, ensinada por audição, e executada sempre do início ao fim, sem parar. Sem que ela seja completamente “aprendida”, é deixada temporariamente de lado. A partir dessa apresentação inicial, espera-se que retorne espontaneamente ao grupo: ou por solicitação formal, durante o tempo de ensaios, ou nos corredores, durante os intervalos, por exemplo. Se ninguém tornar a falar nela, isto deve ser compreendido como um forte indício, de que não é a melhor opção para aquele momento...Mas se for lembrada e as crianças quiserem que seja cantada outra vez, é então que a verdadeira canção começa a nascer. (UFRGS, 2009, UE_22, p. 12).

Em seu trabalho de mestrado, Leonardo Nunes (2015) desenvolve, experimenta e apresenta um processo compositivo próprio de uma Microcanção CDG, isto é, uma peça pequena “com no máximo oito compassos, para canto/acompanhamento cifrado, que contém conteúdos de ensino bem delimitados, intencionalmente composta para uso em sala de aula” (NUNES *et alii.*, 2012a, p. 211). Este procedimento criativo, de acordo com L. Nunes, pode ser resumido como: “Um esforço de concentrar várias ideias possíveis sobre um tema dado,

partindo de sua sistematização sob a forma de um mapa conceitual até fazê-lo emergir numa mínima estrutura formal sustentada pela Música, mais suas múltiplas interfaces” (NUNES, L., 2015, p. 111).

A Ficha Composicional de Análise CDG serve como guia para o professor desenvolver tanto um processo de criação, priorizando circunstâncias coletivas, quanto um conhecimento aprofundado de uma determinada peça (NUNES, 2012). L. Nunes define Princípios Compositivos CDG: “percursos compositivos justaposto ao processo de ensino-aprendizagem [...] um roteiro, estruturado, mas flexível, de criação de canções e Microcanções escolares, consolidado nos princípios da PropMpCDG” (NUNES, L., 2015, p. 87). Direcionando o leitor à dissertação de mestrado desse autor (NUNES, L., 2015), procura-se aqui apenas listar os aspectos compositivos encontrados. São eles: a) Inflexão vocal (que definem: Inclinações melódicas, Cadências e Prosódia); b) Caráter; c) Ambiência; d) Harmonização Sofisticada; e) Ritmo (apoiado por Coreografias); f) Obra Aberta; g) Performance com ‘artistas’ disponíveis no momento e em dinâmica rotativa, itinerante; h) Obra Erudita. Fundamentados nesses Princípios Compositivos CDG, o trabalho de doutorado de Santos (2018) propõe um Roteiro para Elaboração de Arranjos para Canções Escolares CDG. Conforme a autora, o mesmo, criado de forma coletiva e em autoria colaborativa,

Deve estar de acordo com as características e o sentido da canção, ampliando-os e valorizando-os por meio de exploração e uso de sonoridades vocais/instrumentais convencionais e alternativas. Considera-se que a aplicação dos conhecimentos musicais e técnicos [...] atende aos diversos níveis musicais dos executantes, encontrando-se integrada ao contexto e à aceitação do Outro, assim como permanecendo aberta a novas interferências, conforme cada nova interpretação e de acordo com os atores disponíveis no momento. (SANTOS, 2018, p. 4).

Com relação ao processo de formação do professor de Música, a PropMpCDG, desde a oferta do PROLICENMUS, considera dois momentos essenciais na construção da pessoa desse professor: um interno (Intrapessoal) e outro externo (Interpessoal). Santos (2018) afirma que, eles são identificáveis pelo termo Condições, isto é, “cada um dos aspectos do indivíduo em sua formação, sendo: Intrapessoal, referente à formação do músico como pessoa, e Interpessoal, referente à formação do músico como professor capaz de socializar seus conhecimentos” (SANTOS, 2018, p. 36). Com base nas ideias encontradas na literatura própria da PropMpCDG orientadas pelo texto de Nunes (2015a), Leite (2018) propõe, em seu estudo sobre a Oferta de Repertório no PROLICENMUS, os chamados Princípios CDG. Em sua tese, demonstra como “cada um dos Pilares do Modelo CDG pode acolher duas possibilidades de Atos, sendo um

voltado ao interior de cada pessoa que o realiza (Condição Intrapessoal) e outro, a suas relações com os demais (Condição Interpessoal)” (LEITE, 2018, p. 66), Quadro 6.

Ao se referir ao Cante e a “seus mundos interiores”, a autora [Nunes] discorre sobre a Seleção e a Disponibilização que cada um faz, respectivamente, para e de si. Por intermédio de Atos de Condição Intrapessoais, cada indivíduo seleciona aquilo que vai permitir, ou não, que seja constituinte de si mesmo; por intermédio de Atos de Condição Interpessoais, vai disponibilizar, ou não, o quanto disso ele entende que deverá/poderá ser oferecido aos outros e ao mundo exterior. Já no que se refere ao Dance e a “seus mundos externos”, a autora [Nunes] trata sobre Aceitação e Apropriação de fatores condicionantes vindo de fora para dentro. A primeira, refere-se a Atos de Condição Intrapessoais, que incluem conformar-se, por exemplo; a segunda, a Atos de Condição Interpessoais, como adequar-se. Por fim, no Gente e suas “soluções convencionadas, temporariamente definitivas e definitivamente temporárias”, a autora [Nunes] se refere aos Atos de Condição Intrapessoais, de Aplicação, e Interpessoais, de Transferência. Aos primeiros correspondem os “acordos consigo mesmo”, compreendendo os próprios limites e possibilidades; e, ao segundo, à noção de responsabilidade com os outros e com a natureza, ao papel de cada um no mundo. (LEITE, 2018, p. 66).

Quadro 6 - Os seis Princípios CDG para a oferta de Repertório

Pilares CDG	Princípio CDG	
	Condição Intrapessoal	Condição Interpessoal
Cante	Seleção	Disponibilização
Dance	Aceitação	Apropriação
Gente	Aplicação	Transferência

Fonte: Leite (2018, p. 66). Elaborada pelo autor

1.3.2 Professor CDG, sua formação e sua performance

A Proposta Musicopedagógica CDG, como vimos, empenha-se tanto na produção de materiais didáticos autorais e inovadores, úteis à sala de aula, quanto ao preparo e ao desenvolvimento de profissionais, capazes e competentes, destinados a atuar na área de ensino de Música. Em linha com o entendimento da atual Resolução nº 2 do CNE/CP, que compreende a docência como:

Ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerente à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimento e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões do mundo. (BRASIL, 2015, p. 3).

Os pesquisadores da PropMpCDG têm procurado desenvolver e propor um modelo para formação de professores que põe “um ser humano capaz de investir no conhecimento corajoso de si mesmo e de seu contexto, assim como no relacionamento harmonioso com os demais, no centro de sua própria hélice propulsora de desenvolvimento por intermédio da Música” (NUNES, 2011, p. 6). Desde sua origem com o MAaV, a PropMpCDG segue uma orientação multimodal, que é “uma abordagem de ensino musical que retira de cada uma das teorias de aprendizagem aquilo que apresentam de importante e adequado para o processo de musicalização” (NUNES, 2011, p. 7), utilizando tanto técnicas e instrumentos conhecidos e afirmados, quanto a serem inventados (NUNES, 2012). Proposta nos anos de 1980 por Marion Verhaalen e destinada ao ensino coletivo de Música, a Abordagem Multimodal “propõe uma musicalização que integra sentidos, memória, compreensão, emoção e criatividade, simultaneamente, todos elaborados dentro da prática de repertório e da técnica” (NUNES, 2005a, p. 16). Nela, os conceitos são assimilados de forma dinâmica e por meio de diversos procedimentos e modos de ensino, favorecendo uma aprendizagem na prática, por meio da vivência e experiência em primeira pessoa (NUNES, 2005a). De acordo com Verhaalen, ao professor cabe promover atividades múltiplo-modais, explorando os diversos aspectos sensitivos (visual, tátil, auditivo e verbal), uma vez que “um conceito musical tão melhor será absorvido quanto mais diversificada for sua experimentação” (*apud* ARANTES, 2006, p. 186; COIMBRA e MENDES, 2015, *s/p*).

Um dos princípios da abordagem multimodal é considerar todos os alunos como potencialmente capazes de aprender, tendo maior probabilidades de êxito, quando eles próprios, junto ao professor, descobrem e se aproveitam dos estilos de aprendizagem individuais (NUNES, 2005a). Por meios de experiências de imersão real e total no contexto a ser conhecido, acredita-se que o aluno, além de vivenciar a melhor aprendizagem, “deverá ser capaz não só de dar respostas prontas, como de alcançar reflexões progressivamente mais complexas e elaborações criativas” (NUNES, 2011, p. 12). Conforme Freire, ao se expor a uma experiência o indivíduo é também ensinado, uma vez que “se você passa por uma experiência, a experiência passa por você, e aí, nesta mútua ‘passagem’, fica um conhecimento que a experiência deixou” (FREIRE, 2014, p. 178). Isto posto, Cury distingue os “bons professores” que, tendo uma boa cultura acadêmica, transmitem com segurança e eloquência todas as informações em sala de aula, dos “professores fascinantes”, os quais, sabendo que “apenas a experiência é registrada de maneira privilegiada nos solos da memória, e somente ela cria avenidas na memória capazes de transformar a personalidade” (CURY, 2003, p. 57), preocupam-se em transformar a informação em conhecimento e o conhecimento em experiência de vida. Considerando a memória como

suporte da criatividade, ao invés de utilizá-la como armazém, procura-se “ensinar os alunos a serem pensadores e não repetidores de informações” (CURY, 2003, p. 68), instigando e estimulando a inteligência dos mesmos. Consoante com Freire, a importância do papel do educador está tanto ao ensinar os conteúdos, quanto ao promover a curiosidade do aluno, no ensinar a pensar certo (FREIRE, 2015), uma vez que, “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2015, p. 28).

Para Verhaalen, “o método está no professor e é o professor”; portanto, cabe ao professor “(re)conhecer, refletir e fazer a escolha do encaminhamento adequado em cada situação surgida na sala de aula. Em uma abordagem multimodal não existem respostas prontas; existem sim referenciais seguros e situações de desafios” (NUNES, 2005a, p.16). Na mesma orientação, Girardi e Nunes afirmam que pertence ao professor “saber observar o aluno, identificando suas habilidades e dificuldades, e ser capaz de orientá-lo para controlar as funções complexas do corpo com a ajuda de simples indicações” (GIRARDI e NUNES, 2019b, p. 165). Tais considerações se refletem nas características pessoais do professor com competência para desenvolver o modelo de ensino CDG que, de acordo com Nunes, são:

a) sentir o ensino como missão; b) acreditar no investimento sobre seus próprios alunos e alegrar-se com o sucesso de cada um deles; c) ter um conjunto bem específico de características pessoais, como versatilidade, criatividade, empatia, disciplina, autonomia e objetividade; d) manter-se entusiasmado, otimista e estimulador, dispondo-se a ser um estudioso permanente; e) saber trabalhar com os estilos individuais dos demais, como seus colegas e futuros alunos; e f) manter serenidade em situações inusitadas, evidenciando tolerância ao caos, ao caos grávido de todas as possibilidades, porque somente ele contém e dele emergem todas elas. (NUNES, 2011, p. 11).

Logo, na PropMpCDG, procura-se estudar e desenvolver propostas de formação de professores que integram “sentidos, memória, compreensão, emoção e criatividade, simultaneamente, todos elaborados dentro da prática de repertório sustentada pelo domínio de técnica musical, pedagógica e tecnológica, por parte de quem ensina” (NUNES, 2011, p. 11). Por meio de uma abordagem, que ao ser multimodal, parte por uma constatação do presente, “buscando entendê-lo pelo conhecimento de seu passado e construí-lo em função das escolhas feitas entre as possibilidades de seu futuro” (NUNES, 2004, p. 196), mantém-se o compromisso maior no processo educativo, cujos referenciais primordiais encontram-se na tolerância, flexibilidade, confiança e estímulo (NUNES, 2004).

Contudo, ensinar implica conteúdos e métodos que, na PropMpCDG, são entendidos como “um caminho que permite ir além do que se é e do que socialmente se impõe ser” (MENEZES, 2014, p. 44). Dependendo de um jeito de partilhar e receber informações e conhecimento (NUNES, 2005a), o ato de ensinar está vinculado ao expressar e ao perceber o mundo e a si mesmo, implicando compromisso com o aprender (NUNES, 2005b). Igualmente, constatando a impossibilidade de separar o ensinar do aprender, o educador Paulo Freire afirma que “a prática docente e a prática discente - porque, no fundo, [...] é impossível compreender a prática do ensinante sem compreender a prática do aprendente - são momentos de um único processo: o processo de produção de conhecimento em nível sistemático” (FREIRE, 2014, p. 181). De acordo, também, com os princípios da Resolução nº 2 do CNE/CP, no qual “a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivências e atualização culturais” (BRASIL, 2015, p. 5), a PropMpCDG legitima a figura do professor que se considera uma obra de referência aberta (LEITE, 2018), isto é, um eterno aprendiz, um estudioso permanente. De acordo com Cury, “um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender” (CURY, 2003, p. 17).

Tal conceito, inerente à formação continuada de professores, incluindo sua atualização, segundo Menezes, “não está (apenas) no conhecimento de novas técnicas pedagógicas e tecnológicas, mas da própria capacidade de atualização de si” (MENEZES, 2015, p. 156). Esta capacidade envolve a aceitação da mudança, que é difícil, mas é possível (FREIRE, 2014), uma vez que, “cada um de nós é capaz de se modificar e desenvolver por meio do esforço e da experiência” (DWECK, 2017, p. 15). Segundo a professora Carol Dweck, uma parte importante da nossa personalidade se caracteriza por dois mundos, chamados *Mindsets*: um, das características fixas; e outro, das qualidades mutáveis. Como demonstrado nas pesquisas conduzidas pela autora, as pessoas com *mindset* fixo acreditam que suas capacidades são imutáveis e, por consequência, necessitam constantemente provar a si mesmo seu valor. Por outro lado, as pessoas com *mindset* de crescimento acreditam na capacidade de se desenvolverem, uma vez que tal *mindset* “se baseia na crença de que você é capaz de cultivar suas qualidades básicas por meio de seus próprios esforços” (DWECK, 2017, p. 15), levando ao encantamento pelo aprendizado. Acontece que, de acordo com a autora, se os professores com *mindset* de crescimento têm disposição para se aprimorarem e entusiasmo para continuarem a aprender com os estudantes, “os professores de *mindset* fixo frequentemente pensam em si mesmos como produtos acabados. Seu papel é simplesmente transmitir conhecimento” (DWECK, 2017, p. 216). Entretanto, sendo os *mindsets* crenças poderosas,

presentes na mente do indivíduo, que é mudável, é possível modificá-los; “simplesmente tomando conhecimento da existência dos dois mindsets, pode-se começar a racionar e a reagir de novas maneiras” (DWECK, 2017, p. 55).

De acordo com Freire, “é impossível ser professor sem o sonho da mudança permanente das pessoas, das coisas e do mundo [...] Contudo, para você transformar o mundo, tem que iniciar um pouco a transformação de você mesmo” (FREIRE, 2014, p. 183). É necessário se comprometer com uma mútua transformação, “a da gente, a do mundo, a do mundo e da gente” (FREIRE, 2014, p. 183). O ser homem, ser gente, isto é, um indivíduo inacabado e condicionado que, consciente do inacabamento, sabe que pode ir além dele; percebe que sua construção como presença no mundo “não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente” (FREIRE, 2015, p. 53). De acordo com Cury, é possível tornar-se um mestre inesquecível, para os alunos, e assim “formar seres humanos que farão a diferença no mundo” (CURY, 2003, p. 72). A percepção de si mesmo como uma obra de referência aberta tem a ver com a compreensão, intrínseca à condição de ser docente, de que ele é referência para seus alunos (MENEZES, 2015). Assim, “precisa estar acessível e em busca de novas experiências, inclusive estéticas e poéticas, que alimentem e sustentem sua própria dinâmica de criação e recriação de si mesmo, em um vir a ser, sem descaracterizar-se de quem ele em essência já é” (LEITE, 2018, p. 71).

A PropMpCDG, com relação à formação docente e discente, preocupa-se com o desenvolvimento de uma condição tanto estética quanto ética do indivíduo. Assim sendo, ao proporcionar experiências estéticas, a PropMpCDG “conduz a uma forma de sensibilidade que desenvolve uma noção de si, um diálogo consigo mesmo, ou, por assim dizer, uma apreciação de si” (MENEZES, 2014, p. 14), favorecendo a possibilidade de se conhecer, de se saber, no espaço da própria produção de si. Essa é a construção desse si mesmo individual que opera a favor de um coletivo, que se constrói no outro, a partir do outro (MENEZES, 2014). Propõe-se, por esse caminho, a figura do professor-artista que, de acordo com Icle,

Não seria uma soma de professor mais artista. Ele seria 100% artista e 100% professor. Não se trata de uma volta à tradição de se aprender arte com um artista. Mas longe de assumir o papel distanciado de quem acompanha o trabalho de seus alunos, ele próprio, deveria produzir, criar no espaço da escola o seu espaço de criação, desenvolver o seu processo poético e fazer participar os estudantes dessa escola. (ICLE, 2012, p. 17-18).

O fazer desse professor artista em sala de aula gera uma obra que é fruto de cada indivíduo e do grupo, considerando aquilo que é possível realizar, naquele momento. Possibilitando que os envolvidos se desloquem em níveis de responsabilidades diferentes, ao criar a obra, gera-se (no outro) um si mesmo, produtor de sentidos que sente e significa (MENEZES, 2014). No Modelo CDG, ao criar a obra, simultaneamente, “o professor oportuniza a cada aluno o contato do seu eu interior (Cante) com seus limites físicos (Dance), também o coloca em contato com o universo, dado de modo partilhado, coletivo (Gente)” (MENEZES, 2014, p. 98). Freire (2015) e Cury (2017) reforçam a PropMpCDG, ao defender o libertar dos educandos, transformando-os em pensadores, para que sejam protagonistas de suas próprias histórias. Sendo assim, o professor, tornando-se mais do que um transmissor de informações, “deve ser um mestre que provoca seus alunos, inspira sua criatividade, fomenta sua ousadia, liberta o Eu para ser autor de sua história” (CURY, 2017, p. 145). Procura-se aqui entender o Eu do indivíduo, de acordo com o significado atribuído por Cury, isto é, como “centro da consciência existencial, o líder de si mesmo, o autocontrole do sujeito, sua capacidade de escolha e identidade essencial” (CURY, 2017, p. 45). Não são inusitadas realidades, nas quais os alunos são considerados “expectadores passivos do conhecimento expresso por seus mestres. Mas eles detestam essa posição; eles amam participar, compartilhar, construir, inventar e reinventar” (CURY, 2017, p. 42). Cabe lembrar que, de acordo com Nunes,

O bom professor deve ter a competência de um artista; mas ser modesto e generoso, não disputando excelência com seu aluno, nem fazendo dele seu público cativo ou instrumento de suas capacidades artísticas pessoais. Acima de tudo, ele mantém o foco no desenvolvimento de seu aluno, e não no espetáculo, nem na obra, nem no público. (NUNES, 2005b, p. 17).

Coerente com tal entendimento, o estudo desenvolvido por Menezes (2015) traz à PropMpCDG o conceito da Performance de Professor de Música, em seus aspectos e conexões significativas para seu desenvolvimento, assim como ocorreu em um curso de formação de professores de música, o PROLICENMUS, *locus* empírico da referida pesquisa. Comumente, associa-se o termo performance a uma atividade humana, conforme afirmado pelo diretor de teatro Richard Schechner em seus estudos da Performance (VIEIRA e SALGADO, 2012), implicando, dessa maneira, uma ação, um resultado ou um processo finalizado para um público; por vezes, “uma ação que um ser humano faz para provocar em outro um estado de transcendência, o qual se dá no momento da entrega, seguida de compartilhamento, de uma mensagem poética” (MENEZES, 2015, p. 65). Propondo diferenciar a performance artística, que se realiza no palco, da performance educativa, desenvolvida na sala de aula ou em outros

âmbitos educativos, o trabalho de Menezes, após revisão de literatura em áreas relacionadas à formação em Música, busca instituir um termo novo: a Performance de Professor de Música, isto è:

Uma ação artística fornecida completamente por parte de um professor e intermediada por seu ensino *musicalmente encarnado*, estando esse comprometido com o desenvolvimento de seu aluno, provocando nele um estado de transcendência que garante que suas atuações criem, ao mesmo tempo, a obra e a si mesmo. (MENEZES, 2015, p. 66).

No universo da performance musical, o artista se empenha na criação e na revelação de uma obra percebida como distante e admirável, enquanto na performance do professor de Música, de acordo com Menezes, o professor-artista “se compromete com a criação do si mesmo de cada aluno, por intermédio da obra aberta, receptiva e maleável, da qual o aluno pode apropriar-se sem medo” (MENEZES, 2015, p. 64). Esta performance do professor favorece momentos de execução de uma obra que é feita com os alunos, resultando do si mesmo de cada um e do grupo, de modo temporariamente definitivo, enquanto definitivamente temporário (NUNES, 2005a). Logo, trata-se de uma ação que evoca no outro o desejo de uma vivência artística conjunta que, por meio da Música, promove o assumir-se (eu-interior), isto é, identificar e desenvolver as próprias potencialidades, no mundo, materializado-exterior (MENEZES, 2015). Consoante com Freire, proporcionar a experiência profunda de assumir-se aos educandos e suas relações entre si e com o professor, torna-se uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica;

Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*. (FREIRE, 2015, p. 42).

Sumarizando, conforme Menezes, a Performance de Professor:

1) atribui, à aquisição de conhecimento, uma prerrogativa de experiência coletiva, que evoca a capacidade de interação e colaboração com outros sujeitos, dada pelo agir performativo; 2) considera a formação do sujeito em nível cultural, além de biológico; e 3) promove a consciência como produto, mas sobretudo produtor de si, ou seja, o si mesmo de cada um carrega padrões de comportamento aprendidos, produzidos e compartilhados socialmente. (MENEZES, 2015, p. 63).

De acordo com a autora, os caminhos que levam à formação de uma performance de professor, conforme encontrados no PROLICENMUS, se constituem de três aspectos,

consoante com o Modelo CDG: interior (essência), materializada (fatores delimitantes) e compartilhada (arbítrio). O Foco se ajustou no desenvolvimento da capacidade dos alunos de agirem com Compaixão, isto é, no entendimento do sentido da palavra em Alemão *Mitgefühl*, a capacidade de sentir com o outro e permitir ao outro, sentir consigo (SERRES, 1993). De acordo com Menezes, “compaixão enquanto sentir com, que permite a cada um sentir consigo próprio, sentir com o outro e deixar-se sentir pelo outro” (MENEZES, 2015, p. 136). Ao descrever os três aspectos acima indicados, denominados Fios Condutores Pilares, a autora assim os explica:

O **Primeiro Fio Condutor Pilar**, ocupou-se em desenvolver no aluno a capacidade de conhecer o seu *si mesmo*, conectando-o com o que pulsava em si, com energia e entusiasmo, existindo sob a forma de um ‘dito silenciosamente’ na moral de cada um: *Vocação/Elã/Ente*. O **Segundo Fio Condutor Pilar** garantiu que o aluno desenvolvesse *Competências/Habilidades/Cognição* capazes de materializar, tornando sensorial e comunicável, o que estava no seu *si mesmo* descoberto. O **Terceiro Fio Condutor Pilar** tratou de harmonizar o mundo interior e materializado, desenvolvendo noções de *Limite/Comprometimento/Compromisso*, necessários a quem se propõe a fazer música COM as pessoas, sentindo COM elas, promovendo o processo de criar obras e si mesmos com adequação e equilíbrio entre lugar, momento e conduta de cada um. (MENEZES, 2015, p. 155).

Na conclusão do estudo proposto por Menezes, referente ao PROLICENMUS, constatou-se que virtudes como generosidade, afetividade, empatia, não se aprendem apenas na e com a vida; deveriam tornar-se responsabilidades de um curso de formação de professores em Música. Logo, para desenvolver no aluno em formação a capacidade de atuar uma performance como Professor de Música, faz-se necessário, mais do que o domínio musical, pedagógico e tecnológico, o saber fazer com o outro, aceitando e valorizando as relações pluridimensionais entre Unidade e Diversidade, isto é, Unidade na Diversidade e Diversidade na Unidade (BISPO, 2012). Conforme Bispo, o aspecto da Unidade se refere sobretudo a Ética, ao Direito Humano, e dos seres viventes em geral, e à Natureza, isto é, “ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana” (FREIRE, 2015, p. 19); uma esfera que precisaria manter-se constantemente em tela, inclusive, orientando reflexões e práticas educativas (BISPO, 2012). Com foco numa Educação Musical a serviço da Ética, busca-se formar um Educador competentemente sensibilizado e sensibilizador, cuja função tem relação, além da Estética, com a Cognição e a Ética e os Princípios Morais. Isso, considerando-se que a Cultura “se manifesta na forma com que o Homem se comporta para com os outros homens, os seres viventes, e a Natureza em geral” (BISPO, 2012, p. 34). Este Educador, em contínua formação, não é apenas músico, instrumentista ou cantor; mas um Professor que desenvolve uma percepção mais profunda, a de

Valores, perenemente comprometido e ocupado no reconhecimento e na atribuição de Valores e com a justiça das Valorizações. Além de sua competência em ler e analisar “os sinais de nossa realidade sonora diversificada” (BISPO, 2012, p. 35), preocupa-se com o melhoramento do próprio caráter, tendo como propósito final a inteligência: não enquanto faculdade mental, mas em nível mais profundo e fundamental, isto é, “a inteligência dos corações” (BISPO, 2012, p. 35). Assim sendo, conforme o autor e em linha com os princípios da PropoMpCDG, o Professor/Educador,

Dedicando-se acima de tudo à formação ética da criança e do jovem através da música, necessita estar sempre atento às suas próprias inserções em universos sistêmicos instáveis e que o impelem de forma pouco digna à autoafirmação vaidosa e à superação não solidária e não cooperativa do próximo e do outro. (BISPO, 2012, p. 35).

De acordo com Cury, “Educar é praticar a mais bela e complexa da arte da existência. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que o presente nos decepcione. É semear com sabedoria e colher com paciência. É ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração” (CURY, 2003, p. 9). Similarmente, no mundo do esporte, uma visão singular da figura do treinador, como veremos mais adiante, é legitimada pelo ex-jogador, treinador e economista brasileiro Bernardo Rocha de Rezende, conhecido como Bernardinho: para muitos, a maior vitória de um treinador é ver seus atletas campeões, enquanto, “para mim [Bernardinho], a grande vitória de um treinador é tocar a alma de seus atletas e contribuir para o seu desenvolvimento” (REZENDE, 2006, p. 66).

Isto posto, a PropMpCDG propõe uma concepção do ser professor que, em sua construção, se fundamenta, de acordo com Leite, no seguinte Princípio:

[O professor] percebe a si mesmo como uma obra de referência aberta, comprometido com sua construção interior, que também deve ser alimentada por outros Processos de Criação; entende que sua prática musicopedagógica é um espetáculo de si mesmo e, por isso, busca o domínio intelectual e técnico das obras que utilizará, assim como das metodologias mais adequadas a essas; assume o zelo por estar a serviço dos outros, sem desejar o estrelismo, pois seu interesse é o desenvolvimento musical e humano de seus alunos. (LEITE, 2018, p. 231).

Nele, são identificados três componentes que, de acordo com o Modelo Teórico CDG, retratam: 1) “mundos internos” - Responsabilidade com sua construção interior; 2) “mundos externos” - Domínio metodológico e de conteúdos específicos a sua área de atuação; 3) “destinatário final” - Compromisso com estar a serviço de seu aluno.

Em conclusão, apresenta-se mais um estudo desenvolvido dentro da PropMpCDG, considerado importante para os fins da presente pesquisa. Em sua tese, Leite (2018) propõe uma relação entre o Modelo Teórico CDG e o Paradigma da Dádiva de Marcel Mauss (2003), com sua Tríplice Obrigação Universal, respectivamente, Dar - Receber - Retribuir. Sem a intenção de aprofundar o assunto, direcionando por isso o leitor ao texto original, no presente trabalho faz-se relevante compreender cada um dos três Momentos do Paradigma da Dádiva, pareados aos Pilares CDG, no contexto próprio da formação de professores. Conforme a autora, o Paradigma da Dádiva é um “sistema de trocas estudado por Mauss” (LEITE, 2018, p. 47) estruturado, como vimos, em três momentos. Esta permuta acontece entre um doador e o/os donatário/s. A Dádiva em si constitui tudo o que é doado materialmente ou simbolicamente, isto é, “aquilo que, no sistema proposto por Mauss, permeia e é conduzido ao longo de seus três Momentos” (LEITE, 2018, p. 47).

O primeiro Momento no Paradigma da Dádiva é o Dar, a doação; o mesmo se relaciona ao Cante, pois está interligado a essência do doador, tendo nele seu principal ator (LEITE, 2018). Conforme a autora, o doador, em sua liberdade,

Mostra sua generosidade a partir da escolha do que será doado e de sua abnegação, no desprendimento daquilo que lhe é ou não mais estimado. Todavia, também doa por obrigação, pois somente assim afirma sua autoridade, demonstrando que possui e é possuído pela Dádiva. (LEITE, 2018, p. 87).

Ao doar, o mesmo demonstra que possui e é possuído pela Dádiva; assim sendo, estabelece também uma hierarquia, uma vez que “o donatário é subordinado ao doador, pois só possui a dádiva, porque a recebeu em doação, tornando-se também seu devedor” (LEITE, 2018, p. 87). No Momento Receber, o donatário torna-se o principal ator, pois são suas forças de decisão e escolha que permitem a continuidade do ciclo. Vinculado ao Dance, este momento, “quando efetivado, caracteriza-se pelo aceitar e pelo apropriar-se não apenas da Dádiva, mas também da alma de seu doador” (LEITE, 2018, p. 43). Conseqüentemente, ao aceitar, o donatário compromete-se com o outro, assumindo compromissos de retribuição e necessidades de vínculos (LEITE, 2018). O último Momento do ciclo é a Retribuição, e está associado ao Pilar Gente. Conforme a autora, “pode-se afirmar que Retribuir é repetir o pagamento, ou seja, o que foi recebido será pago, preferencialmente superando o que foi recebido, pelo menos na intenção” (LEITE, 2018, p. 93). O principal ator é o donatário que se transforma em um novo doador, iniciando, por opção, um novo ciclo de Dádiva; uma Dádiva que não é mais a mesma recebida, já que agora está acrescida também da alma do seu donatário. Esse trânsito de direção,

donatário-doador, está inclusive na essência da Itinerância de Papéis, característica própria do Pilar Gente, no Modelo Teórico CDG.

Espelhando o dito no âmbito da Formação de Professores e/ou num contexto Educacional, o doador seria o professor que doa a si mesmo para seus alunos, donatários, os quais, uma vez formados, podem escolher, por exemplo, se tornarem professores/educadores compartilhando, enriquecido, tudo o que foi recebido, a novos donatários. Compreender a docência como ato de oferta extrapola questões técnicas e o instrumentalismo, estabelecendo vínculos por intermédio da reciprocidade e do espírito de solidariedade. Inclusive, conforme Leite, entender a docência como Dádiva de si vai além do ensinar com dedicação e esforço; “é comprometer-se com sua própria vocação. Exige mais do que boa vontade, exige doar-se sem esperar retribuição, sem esperar frutos futuros. Doar-se na perspectiva da Dádiva com obrigação e liberdade, interesse e amância” (LEITE, 2018, p. 82).

Concluindo, ser professor é pôr-se diante dos alunos, revelando-se na própria maneira de ser, com facilidade ou relutância. Considerando-se de importância fundamental ao desempenho do professor a maneira como os alunos o percebem, torna-se relevante harmonizar o que é dito com o que se efetiva, assim como procurar a aproximação entre “o que pareço ser com o que realmente estou sendo” (FREIRE, 2015, p. 94). Tal exposição do professor ao ensinar exige maturidade e preparo, assim como demanda conteúdos e métodos. Ensinar decorre de uma maneira de partilhar informações e conhecimentos, assim como de recebê-las; “vincula-se ao expressar e ao perceber o mundo e a si mesmo, ensinar implica compromisso com o aprender” (NUNES, 2005a, p. 9). Segundo Dweck, “Ensinar é uma maneira maravilhosa de aprender. Aprender sobre as pessoas, e como funcionam. Sobre a matéria. Sobre si mesmo. E sobre a vida” (DWECK, 2017, p. 215). Conforme Cury, “Educar é ser um artesão da personalidade, um poeta da inteligência, um semeador de ideias” (CURY, 2003, p. 55).

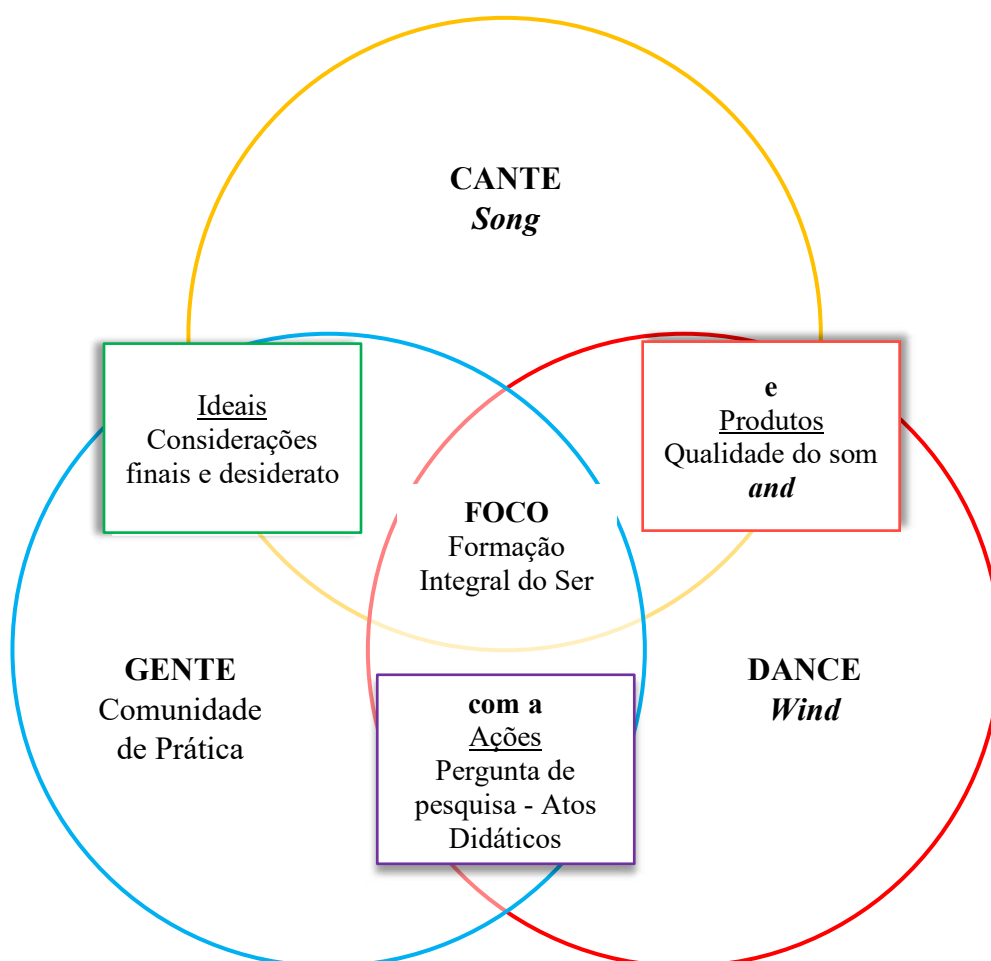
Até o momento, as investigações realizadas por integrantes do GP_CDG sempre estiveram, fortemente, vinculadas com seu próprio histórico, com suas ideias e com suas realizações. Todas giraram em torno de prospectar, explicitar ou otimizar aspectos particulares da própria PropMpCDG, em contextos, nos quais ela foi colocada em prática, para, posteriormente, serem examinadas sob o ponto de vista teórico. Em tais abordagens, diversos outros autores foram estudados, sendo eles pareados em discussões de similaridades e/ou contrastes com o conjunto CDG; contudo, sempre no intuito de esclarecer melhor o que estava sendo formalizado sob o abrigo geral de uma proposta musicopedagógica específica, brasileira, com pretensões integradoras e focadas no desenvolvimento de si e na compaixão frente ao outro, tendo a Música como veículo e expressão de tais processos. Esta, porém, é a primeira

pesquisa que inclui um novo ponto de vista às práticas e aos estudos até então realizados pelos pesquisadores do GP_CDG: isto é, esta é a primeira pesquisa que faz uso do Modelo Teórico CDG, adotando-o como já pronto, com vistas a aplicá-lo em outra realidade, a sua própria, alheia e referente a um assunto até então estranho aos formatos já existentes, na busca de solução para um problema seu. Em tempo: este pesquisador declara, conhecer e aceitar a condição de que, no Modelo Teórico CDG, todos os resultados que se obtém são, sempre, temporariamente definitivos e definitivamente temporários. Assim, ainda que este tema não estivesse vinculado ao histórico original do CDG, acredita-se na possibilidade de que ele venha a contribuir com o trabalho do GP_CDG, do qual este pesquisador faz parte. Mesmo o trabalho de Serafim (2014), que trata de instrumentos de metal e revisa outros autores que se ocupam com o mesmo tema, como Joel Barbosa, o faz sob a ótica anteriormente dita: extrair de práticas *online* para o ensino de instrumento musical, nos modelos de ensino do CAEF e do PROLICENMUS, ambos com fundamentação teórica CDG, uma sistematização desse suporte pedagógico. Aqui, não; aqui, a aproximação do tema de estudo é feita por outros caminhos.

No caso desta pesquisa, o problema consiste em encontrar um *modus operandi* que vincule duas práticas de sucesso: uma dedicada à formação individual do instrumentista de metal, Arnold Jacobs, e outra, quando esse processo de ensino-aprendizagem acontece em uma realidade coletiva, Comunidade de Prática. Ao deparar-se com o problema, o pesquisador já tinha, em sua formação, a experiência louvável de Arnold Jacobs, adquirida em seus estudos, na Europa; contudo, por mais que ela lhe tivesse formado um instrumentista trombonista competente, qual seja, capaz de integrar orquestras e realizar solos, assim como conhecer métodos de ensino e repertório para apresentações em concertos e recitais, não lhe pareceu suficiente, ao deparar-se com a realidade encontrada junto a seus alunos, no Brasil. Neste país, as aulas eram coletivas e de uma vivacidade que lhe pareceu, ao primeiro contato, apenas indisciplina. Além disso, as pessoas não dispunham de bons instrumentos, nem de tempo ou lugar para práticas. E, o mais importante, suas metas não eram, necessariamente, tornarem-se exímios instrumentistas, no sentido convencional da área artística. Tantos fatos surpreendentes o levaram a buscar interpretações e encaminhamentos, com vistas a tornar seu ensino musical, de fato, útil e significativo, para a vida daquelas pessoas, o que, a propósito, era parte do que aprendera de seu professor, por sua vez, discípulo de Arnold Jacobs. Essa busca o levou ao conhecimento da Comunidade de Prática (CdP), parte específica e adequada ao caso, dentro da Teoria da Aprendizagem Situada. As ideias referentes à CdP estavam afinadas com as de Arnold Jacobs e, ao mesmo tempo, contemplavam a prática coletiva e percepções pertinentes aos grupos brasileiros, com quem o pesquisador estava trabalhando. Muito esse estudo

contribuiu, para que motivações e condutas de seus alunos fossem interpretadas e compreendidas. Contudo, ainda parecia faltar algo; qual seja, um modo de articular as duas realidades, agora já conhecidas, mas parecendo se referirem a universos apenas paralelos.

Figura 7 - Modelo CDG como articulador dos três fundamentos teóricos apresentados



Fonte: Elaborada pelo autor

Foi, então, neste momento, que obter contato com a PropMpCDG e seu Modelo Teórico acabou por se apresentar como uma luz, uma força articuladora às incongruências detectadas, da qual poderia emergir a resposta à sua pergunta: que enunciados pertinentes a uma Performance de Professor específica, qual seja, referente ao ensino de instrumentos de metal, focada no desenvolvimento integral do aluno, em ambiente coletivo, e própria à realidade brasileira, emergem da combinação entre as ideias de Arnold Jacobs e as da Comunidade de Prática, associadas pelo Modelo Teórico CDG? O Modelo Teórico CDG, organizado sob três pilares associados em três áreas de intersecção duas a duas, e reunidos por uma área de intersecção entre os seis campos resultantes, foi identificado com espaço e lógica suficientes,

para reunir todas as variáveis da questão formulada, exceto duas: precisamente, uma correspondente à pergunta feita e outra correspondente à evolução desta própria pergunta com sua resposta, quando encontrada. O diagrama acima, Figura 7, resume este momento de promissora e alentadora, mas também inquietante formulação.

Em cada campo do Modelo Teórico CDG, acomodou-se aquilo que já estava conhecido e aceito, como correspondente. Assim, na unidade Cante e Dance, posicionou-se o conceito de Arnold Jacobs, *Song and Wind*, como fundamento para a formação do músico (instrumentista e/ou professor), em sua perspectiva individual. Como vimos, ao Cante, mundo interno e particular, de “conhecimento de si mesmo pelo avesso”, corresponde o conceito *Song*, a mensagem musical idealizada e alimentada por um som conceptualizado, rico em experiências e emoções peculiares (conforme página 38). Ao Dance, mundo externo próprio às características e às exigências impostas, corresponde o conceito *Wind*; logo, todos os aspectos físicos envolvidos na produção de um sopro específico e, por isso, a ser aprendido para que se torne fonte de energia em movimento, eficaz para alimentar uma vibração (conforme página 39). O encontro dos dois princípios gera Produtos, conforme o Modelo Teórico CDG, resultando na efetivação de um som livre e de qualidade, isto é, produto do próprio ser, o qual sustenta a mensagem musical que o músico deseja comunicar para o outro (conforme página 53). Na unidade Gente, mundo compartilhado e convencionado, no qual se pode conviver em harmonia, acomodou-se o que se pode saber sobre ambientes coletivos de aprendizagem e suas múltiplas possibilidades para o desenvolvimento da personalidade humana, baseando-se na Teoria da Aprendizagem Situada, com o conceito de Comunidade de Prática. Na unidade Foco, posicionou-se a formação integral do Ser, por meio de e na Música, envolvido no processo de musicalização, posto ser essa a essência dos dois universos Identificados pelo pesquisador e que, pela pergunta de pesquisa, deveriam ser articulados.

Compreende-se aqui a formação integral do Ser (Indivíduo) como Foco comum aos três Fundamentos Teóricos, favorecendo assim o diálogo entre eles. Afinal, o ensino de Jacobs, respeitando a natureza psicofísica do ser humano, visava aprimorar necessidades específicas do aluno, conduzindo-o através do desenvolvimento de sua mente musical, estabelecendo estruturas psicológicas e atitudes positivas e gerais, no cérebro, bem como normalizando funções próprias aos músculos respiratórios, adequando-as para uma prática musical saudável, confortável e de qualidade, logo, eficiente e eficaz. O contexto social da Comunidade de Prática, viabilizando uma atividade situada a seu participante, favorece possibilidades para uma aprendizagem transformadora, contribuindo, por meio da evolução das práticas, ao desenvolvimento de identidade e conhecimentos do indivíduo, e promovendo atitudes de

comprometimento, cooperação, compartilhamento de histórias e repertórios, e mútuo reconhecimento. A PropMpCDG, ao conceber a aprendizagem de e por meio da Música como forma de conhecimento de si mesmo, procura desenvolver uma condição ética e estética do indivíduo, respeitando tempo e modo de cada um, e incentivando o agir com compaixão, em prol do sucesso de todos, uma vez que a aprendizagem acontece num terceiro espaço, um mundo compartilhado, resultante do esforço e da harmonização de todas as possibilidades, logo, promovendo um desenvolvimento tanto musical quanto humano do aluno.

Entretanto, falta articulação entre tais campos já identificados, correspondentes ao Cante, Dance, Gente e Produtos. Entende-se, que essa articulação seja possível por meio das Ações, campo previsto pelo Modelo Teórico CDG. As Ações, no caso, envolvem Atos Didáticos que, no GP_CDG, já foram estudadas sob o título Performance de Professor de Música. Aqui, busca-se por Ações específicas desse músico instrumentista, que deseja ensinar, num ambiente de formação coletivo; portanto, diferente daquele, no qual ele próprio foi formado, considerando-se a mudança de prisma, de *performer-educador* a *educador-performer*. Ao cabo, sob Ideias, será feita a discussão, identificando a validade da(s) resposta(s) encontrada(s) e seus potenciais desdobramentos.

2 CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

O segundo capítulo desta pesquisa se refere à descrição de uma experiência de aplicação prática de ensino-aprendizagem, proposta e desenvolvida na Escola de Música (EMUS) da UFBA, durante o segundo semestre de 2018. Concluída a revisão bibliográfica e a escrita do estado da arte referente aos fundamentos teóricos escolhidos como norteadores desta pesquisa e ao próprio *locus* de investigação, procura-se, neste momento, atender ao segundo objetivo específico: desenvolver uma experiência prática de formação inspirada no Modelo Teórico CDG, visando a uma Performance de Professor capaz de promover equilíbrio entre as habilidades musicais e humanas dos alunos, devidamente integradas à dimensão social da Música. Descrevendo a vivência do pesquisador durante a proposta e a realização de um Curso de Extensão Universitária, intitulado *Formação para Professores de Instrumento de Metal*, em sua plenitude, isto é, desde o estágio de elaboração do plano de curso, sua efetivação e seu momento avaliativo, procura-se resposta à pergunta de pesquisa: que enunciados pertinentes a uma Performance de Professor específica, qual seja, referente ao ensino de instrumento de metal, focada no desenvolvimento integral do aluno, em ambiente coletivo, e própria à realidade brasileira, emergem da combinação entre as ideias de Arnold Jacobs e as da Comunidade de Prática, quando articuladas pelo Modelo Teórico CDG?

Esta etapa mais operacional utiliza, como metodologia de pesquisa, o desenho de uma Pesquisa-Ação, assim como a PropMpCDG, com base num modelo triádico; no caso, um proposto pelo psicólogo Kurt Lewin em 1946. Além disso, esta escolha se justifica pelo fato de também ser uma abordagem participativa e colaborativa (KEMMIS e McTAGGART, 1988), entre pesquisador e pesquisado, comumente aplicada na área da Educação, com o propósito de melhorar as próprias práticas educacionais, a compreensão das mesmas e o contexto (CARR e KEMMIS, 1986; CARR, 1993). Nisso, não apenas se aproxima da PropMpCDG, como também da Comunidade de Prática. Ainda, o capítulo se desenvolve em três momentos, de acordo com os Pilares CDG. Ao momento Cante do curso, isto é, sua vida interior, em linha com a primeira etapa da pesquisa-ação, corresponde a fase de Preparação e Elaboração, incluindo: justificativa e contextualização da proposta, bem como o público-alvo; o Plano de Curso, com seus objetivos, conteúdos e critério de acesso, junto aos planos de aulas; e, por fim, a descrição em detalhe da metodologia aplicada, incluindo materiais e recursos autorais, desenvolvidos pelo pesquisador.

O momento próprio ao Desenvolvimento, segunda etapa da pesquisa-ação, relaciona-se ao conceito Dance, trazendo uma narrativa sobre o agir, logo, a dinâmica do Curso em si e a do Recital Musicopedagógico CDG, proposto a conclusão do percurso formativo. Promovendo a participação ativa de todos os integrantes, com seus saberes e vivências, o Curso foi pensado como um recital, procurando viabilizar momentos de experiência, nos quais algo nos passa, nos acontece, nos toca (BONDIA, 2002). A dinâmica do Curso foi descrita, organizando os conteúdos de acordo com os conceitos das componentes do Modelo Teórico CDG, conforme Quadro 9. Logo, após um momento de introdução ao projeto e de reflexão sobre a Figura do Professor, apresenta-se: o Foco do Curso; momentos Cante; momentos Dance; Produtos; momentos Gente; Ideais; e por último as Ações. Por fim, apresenta-se um novo formato de apresentação pública: o Recital Musicopedagógico CDG. Ocorrendo pela primeira vez com instrumentos de metal, descrevem-se as etapas de elaboração e do momento da performance.

A conclusão do presente capítulo, em seu momento Gente, apresenta-se a terceira etapa da pesquisa-ação, Avaliação, logo, Sistematização e Análise de dados. Os mesmos foram coletados por meio de várias ferramentas, aplicadas tanto aos cursistas, quanto ao público participante do Recital Musicopedagógico CDG. Após a descrição dos procedimentos de coleta de dados e da elaboração de ferramentas analíticas próprias, mostram-se as impressões dos músicos e do público, a respeito dos produtos oferecidos pelo professor-pesquisador, isto é, o Curso e o Recital. Com isso, deu-se espaço à voz dos públicos participantes, trazendo suas avaliações e auto avaliações, junto às contribuições em prol do desenvolvimento das propostas. Por fim, considerações decorrentes da visão do proponente da experiência formativa conduzem o leitor ao momento de avaliação do Curso. O mesmo se caracteriza por observações pessoais a respeito da elaboração da proposta, o que inclui um pareamento entre o esperado e o realizado; a análise de produtos e materiais desenvolvidos durante o Curso; e o processo avaliativo, aplicado para fins de certificação.

2.1 PREPARAÇÃO E ELABORAÇÃO

A proposta aqui apresentada vem se constituindo ao longo de quinze anos de formação, prática e pesquisa na área de ensino de instrumento de metal, tanto no formato de aula individual quanto, mais recentemente, no contexto coletivo de aprendizagem. Ao chegar no Brasil, o pesquisador, se por um lado percebeu a grande riqueza e diversidade em conjuntos de metais e bandas filarmônicas, sobretudo dentro da escola e comunidades baianas e do interior do País, por outro percebeu a necessidade de uma formação mais completa na área, por parte de professores e educadores musicais vinculados, ou com desejo de atuação, em contextos específicos de ensino coletivo. Tal percepção, num primeiro momento apenas observada, se concretizou ao longo de encontros, em diversas ocasiões de trabalho entre o pesquisador e mestres, professores e educadores, atuantes em realidades coletivas de ensino de instrumento de metal, e sopros em geral. Ao longo do tempo foi também persistente a demanda por parte dos educadores musicais, na maioria das vezes dificilmente atendidos, de cursos destinados à formação de professores que atuam numa realidade coletiva de ensino-aprendizagem musical. Acontece que, na maioria dessas vezes, a disponibilidade e a participação, frequentemente voluntárias, de mestres e regentes dos conjuntos de metais brasileiros, junta-se uma realidade socioeconômica que dificulta investimentos em aulas de instrumento individuais e/ou particulares, assim como em curso de formação. Poucos conseguem seu sustento como professores amadores ou mestres de banda; os demais trabalham em outras realidades profissionais, liderando conjuntos musicais em suas horas de lazer, com limites relacionados à disposição de tempo necessários para estudos mais específicos na área de ensino/educação e à prática virtuosística músico-instrumental.

Contudo, o diferencial mais importante e rico, percebido pelo pesquisador, nos conjuntos de metais e bandas filarmônicas brasileiras, em relação aos entendimentos mais tradicionais sobre performance musical, situa-se, justamente, em sua prática coletiva, espontânea e descontraída. Conforme Girardi e Nunes,

O gosto pela Música e pela Dança, a musicalidade e a ginga são típicos dos brasileiros; em particular, refere-se aqui o talento musical inerente às pessoas da Bahia. Os processos de ensino-aprendizagem se misturam com as brincadeiras, com os jogos, com as festividades; e passam de geração em geração, estando presentes em todos os contextos, das igrejas às calçadas dos bares. Mas existe um contexto, em que, a despeito de estar longe do meio acadêmico e ter forte caráter folclórico e popular, a vida musical toma áreas de mais “seriedade e rigidez”: as Bandas e Filarmônicas, com seus conjuntos de metais. Esses músicos anseiam por maiores conhecimentos e possuem grandes admiração por seus Mestres. (GIRARDI e NUNES, 2019a, p. 243).

Identificando a falta de oportunidades para ampliação dos conhecimentos de Mestres e de seus alunos-músicos, cujas *performances*, frequentemente, são passadas por tradição oral e aprendidas por imitação, podendo causar, como já constatado, acúmulos de problemas de diversas ordens, principalmente técnicas, de escolha de repertório e da didática empregada, apresentou-se, ao longo do percurso formativo do pesquisador por meio de um Doutorado na área de Educação Musical, a chance de elaborar e oferecer um Curso destinado à formação de professores de instrumentos de metal que atuam, prioritariamente, em realidades coletivas de prática musical. O propósito é ajudar os professores no desenvolvimento musical e pessoal de seus próprios alunos, privilegiando um contexto coletivo de aprendizagem, no qual cada um possa evoluir como ser humano, por meio da música, e contribuindo com suas próprias habilidades, experiências e capacidade na criação de material didático e de repertório. Para além de um desenvolvimento individual da pessoa, busca-se, igualmente, promover a participação de cada aluno no desenvolvimento de seus colegas, em sala de aula, implicando, por isso, uma formação mais completa do professor de música. Entretanto, no convívio entre os desejos, manifestados, e as necessidades, constatadas, desses músicos, mestres e alunos, em ampliar seus conhecimentos, impõe-se, aí, uma pergunta: “como contribuir com tais processos, sem destruir a autoestima e a alegria espontânea de quem já se percebe como um músico, e sem menosprezar as práticas tradicionais das culturas populares regionais?” (GIRARDI e NUNES, 2019a, p. 243-244).

Considerando o Curso proposto, e realizado como atividade de Extensão Universitária na Escola de Música da UFBA durante o segundo semestre de 2018, como experiência de aplicação prática de ensino-aprendizagem relacionada aos propósitos desta pesquisa, isto é, o momento de ação prática do pesquisador na área investigada, aplicou-se, como abordagem metodológica, a Pesquisa-Ação, desenvolvida na década de 1946 pelo psicólogo alemão Kurt Lewin (1890-1947). Tendo seu foco na informação, interação e colaboração, trata-se de uma linha de pesquisa “associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (THIOLLENT, 1986, p. 7). De acordo com autores como Lewin (1946), Thiollent (1986), Kemmis e McTaggart (1988), Gil (2008), Sampieri, Collado e Lucio (2013) e Penna (2015), na pesquisa-ação, o conseguimento da informação empírica se dá por meio de um processo investigativo de natureza coletiva, envolvendo, na ação prática, colaboração e cooperação entre observador e observados, isto é, o relacionamento entre o pesquisador e o pesquisado. Sendo assim, tal abordagem metodológica, assim como a pesquisa participante, “se caracteriza pelo envolvimento do pesquisador no processo de pesquisa” (GIL, 2008, p. 31), procurando a resolução de problemas efetivos,

cotidianos e imediatos (ÁLAVAREZ-GAYOU, 2003; MERRIAN, 2009) e melhorar práticas concretas (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013) na coletividade e mediante a participação dos seus membros (THIOLLENT, 1986). Logo, o mesmo, mudando sua postura e inserção na sociedade, vivencia um trabalho com o outro e não sobre o outro (BARBIER, 2007). Conforme Melo, Filho e Chaves (2016), na pesquisa-ação inaugura-se e se revela a natureza psicossociológica deste processo investigativo, uma vez que “é o sujeito em ação na interação com o outro que modifica a si e ao outro, ao grupo, e a sociedade onde muitos amparam um, e um representa muitos” (MELO, FILHO e CHAVES, 2016, p. 159), ponto em comum com os princípios da PropMpCDG.

De acordo com Penna (2015), a pesquisa-ação é frequentemente aplicada na área da pedagogia e da educação musical, sobretudo, com relação à formação do professor reflexivo, demandando “tanto uma experiência pedagógica consistente para sustentar a intervenção na situação educativa, quanto *maturidade acadêmica e científica* para analisar criticamente a própria prática” (PENNA, 2015, p. 45). Como veremos mais adiante, a elaboração de uma proposta de Curso para formação de professores, considerou as principais características desta abordagem metodológica, assim como defendidas pelos pesquisadores da área. De acordo com Sandín (2003), a pesquisa-ação constrói conhecimento por meio da prática e, entre as características deste estudo, propostas pela autora, Sampieri, Collado e Lucio destacam três como principais:

- 1) A pesquisa-ação envolve a transformação e melhoria de uma realidade (social, educacional, administrativa, etc.). Ela, de fato, é construída a partir desta; 2) Parte dos problemas práticos são relacionados com um ambiente ou entorno; 3) Implica a total colaboração dos participantes para detectar necessidades (eles conhecem melhor do que ninguém a problemática a ser resolvida, a estrutura a ser modificada, o processo a ser melhorado e as práticas que precisam de transformação) e implementar os resultados do estudo. (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013, p. 514).

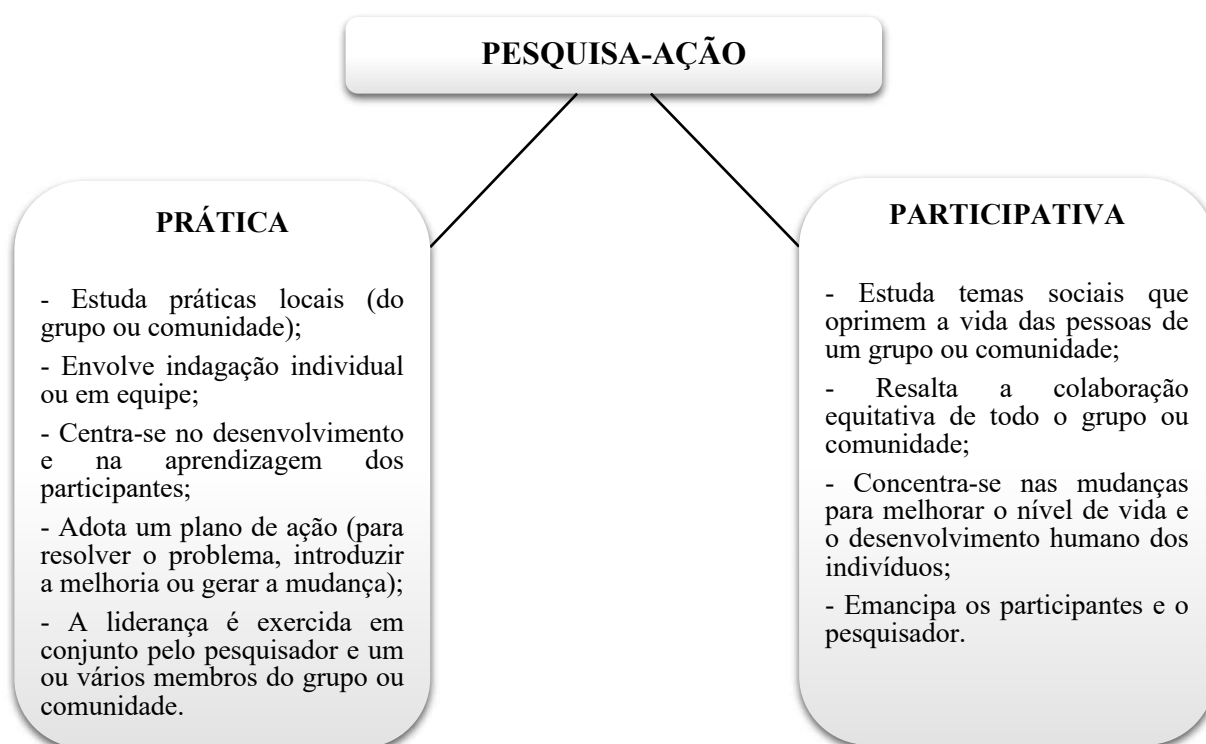
Tal proposta triádica dos autores remete a “mundos internos”, “mundos externos” e “mundos compartilhados”, respectivamente um Cante, um Dance e um Gente da pesquisa-ação, de acordo com a PropMpCDG. Ainda, de acordo com o fundador da pesquisa-ação, o modelo consiste em um conjunto de decisões em espiral, sendo constituída por fases sequenciais de ação, que incluem: planejamento, identificação de fatos, análise, implementação e avaliação, (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013).

Assim como procurou-se respeitar na elaboração e realização do Curso, a pesquisa-ação, de acordo com Stringer (1999), é democrática, equitativa, libertadora e comprometida com o desenvolvimento humano:

a) Democrática, porque habilita os membros de um grupo ou comunidade para participar; b) Equitativa, pois as contribuições de qualquer pessoa são valorizadas e as soluções incluem todo o grupo ou comunidade; c) É libertadora, pois uma de suas finalidades é combater a opressão e a injustiça social; d) Melhora as condições de vida dos participantes, ao habilitar o potencial para o desenvolvimento humano. (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013, p. 515).

Resumindo, conforme Creswell (2005), podemos considerar duas abordagens fundamentais da pesquisa-ação, prática e participativa, assim como representadas na Figura 8.

Figura 8 - Abordagens fundamentais da Pesquisa-Ação, conforme Creswell (2005)



Fonte: Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 516). Elaborada pelo autor

A experiência detalhada no decorrer deste capítulo, foi elaborada de acordo com as necessidades inerentes ao desenvolvimento desta pesquisa, isto é, propor uma experiência prática de formação para professores de instrumento de metal inspirada no Modelo Teórico CDG, visando a uma Performance de Professor capaz de promover equilíbrio entre as habilidades musicais e humanas dos alunos, à procura de atos didáticos pertinentes ao contexto investigado, isto é, à prática musical num contexto coletivo de aprendizagem. Igualmente, este projeto procurou atender às exigências próprias da atividade curricular obrigatória Estágio Docente Orientado, do PPGMUS, em seu curso de Doutorado em Educação Musical da UFBA. Desse modo, o que está narrado neste segundo capítulo foi, também, o atendimento das

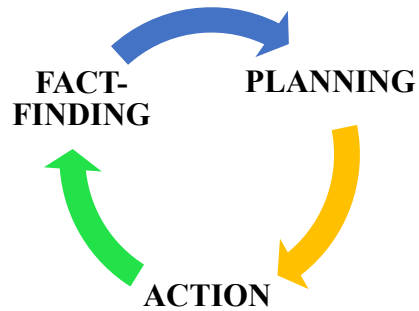
exigências de Estágio Orientado. Este aspecto se torna, particularmente, relevante, à medida que associa o estudo acadêmico a um impacto social significativo.

Como referido anteriormente, trata-se de um Curso presencial e a distância, designado *Formação para Professores de Instrumento de Metal*, registrado como Proposta de Ação de Extensão na Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, conforme o Anexo A, e oferecido em formato de curso de Extensão Universitária na Escola de Música da própria Universidade. Trata-se de uma atividade sem recursos financeiros, que foi oferecida gratuitamente, durante o segundo semestre de 2018, entre os meses de setembro até dezembro. De acordo com a disponibilidade de salas na Escola de Música, os encontros foram planejados para acontecer no dia de terça-feira, na faixa horária entre 18h00 e 20h00, contemplando, dessa forma, a possibilidade para os alunos participar das aulas após o trabalho ou outras atividades.

A proposta deste Curso foi pensada para atender tanto a um público interno da Escola de Música, quanto da comunidade externa, coerente com a natureza pública da própria Instituição, incluindo Professores e Instrutores de Instrumento (Metais), e aspirantes a essas funções, em qualquer instituição ligada ao ensino (Escolar, Acadêmica, Cursos Livres, Projetos Culturais, Projetos Sociais). As vagas oferecidas foram assim divididas, de acordo com a Direção da EMUS (BRANDÃO, 2018): 6 vagas reservadas para os alunos da EMUS e 10 vagas para o público externo, constituindo uma turma por um total de 16 participantes. Para além do esperado, as inscrições recebidas contemplaram um total de 18 alunos vindos de realidades musicais, de ensino e aprendizagem, muito diferentes entre si: Escola de Música da UFBA, Fanfarras, Bandas Marciais, Filarmônicas, Projetos Sociais, Escolas, outros. Como veremos, ao longo do Curso ocorreram algumas mudanças com relação aos componentes da turma: alguns desistiram, alegando motivações pessoais, outros nunca apareceram nas aulas; assim como houve o ingresso de um grupo de alunos motivados e comprometidos, que perdeu o prazo de inscrição por desconhecimento da proposta. Finalmente, como previsto, se constituiu uma turma bem heterogênea de 16 alunos, com faixa etária entre 15 e 40 anos, incluindo Professores e Instrutores de Instrumento (Metais) experientes, como também aspirantes a esta função (Apêndice C).

No decorrer deste capítulo, serão descritas todas as etapas percorridas com propósito de oferecer uma proposta formativa à comunidade, e de acordo com o processo cíclico da pesquisa-ação proposto por Lewin e apresentado na Figura 9, incluindo as seguintes fases: 1) Planejar: elaborar um plano de ação; 2) Agir: implementar o plano; 3) Avaliar: analisar os resultados da ação (LATORRE, 2003).

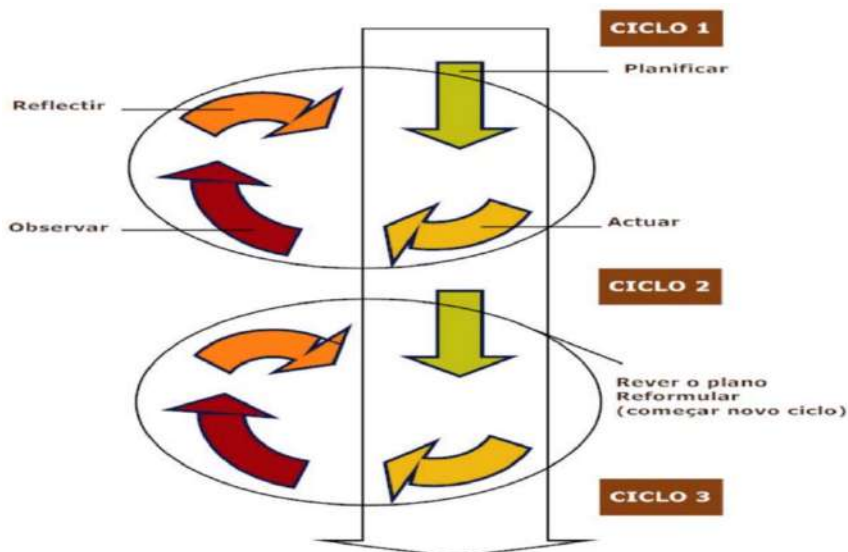
Figura 9 - Etapas cíclicas da Pesquisa-Ação, conforme Kurt Lewin (1946)



Fonte: Lewin, (1946, p. 38). Elaborada pelo autor

Conforme Lewin, “*Rational social management, therefore, proceeds in a spiral of steps each of which is composed of a circle of planning, action, and fact-finding about the result of the action*”¹²⁸ (LEWIN, 1946, p. 38). Em linha com Lewin, autores como Kemmis (1989), Santos (2004), Franco (2005), Coutinho *et al* (2009), consideram o ciclo da pesquisa-ação como uma espiral cíclica auto reflexiva (Kemmis, 1989; Santos, 2004), uma helicóide, em movimento que, ao finalizar um ciclo, impulsiona outro movimento da espiral, isto é, “novas espirais de experiências de ação reflexiva” (CASTRO, 2012, p. 11), conforme apresentado na Figura 10. Similarmente, o desenho da metodologia de pesquisa adotada nesta etapa de experiência prática da investigação, remete ao Modelo Teórico CDG, em seu movimento cíclico-helicoidal (espiral), descrito no primeiro capítulo e apresentado na Figura 6.

Figura 10 - Os movimentos da Pesquisa-Ação, propostos por Kemmis (1989)



Fonte: Castro (2012, p. 14)

¹²⁸ Logo, o gerenciamento social racional, prossegue em uma espiral de etapas, cada uma das quais é composta por um círculo de planejamento, ação e acerca dos resultados da ação. (T.N.)

O desenho proposto por Kemmis (1989), inspirado no modelo proposto por Lewin, foi pensado e adaptado para ser aplicado ao ensino, logo, à prática educativa. O mesmo apresenta quatro etapas para cada ciclo de ação, Planejar, Atuar, Observar e Refletir, possibilitando ao professor/pesquisador “*explorar la propia práctica educativa mediante la elaboración e implementación de un plan de acción fácilmente adaptable a la dinámica de las aulas*”¹²⁹ (CAMPAYO-MUÑOZ e CABEDO-MAS, 2018, p. 18). Na Espanha, inúmeras pesquisas foram conduzidas aplicando a abordagem da pesquisa-ação no âmbito da educação musical em Conservatórios. Referências encontram-se no trabalho de Campayo-Muñoz e Cabedo-Mas (2018) que, ademais, corrobora como este recurso investigativo contribuiu ao desenvolvimento de uma prática docente mais consciente e humanística nesta Instituição de ensino.

*Cuando somos conscientes de cómo nuestra intervención como docentes puede influir en las vidas de los estudiantes, ayudándoles a desarrollarse como personas y como profesionales, es cuando la investigación-acción emerge como una necesidad inmediata en las aulas de cualquier nivel educativo.*¹³⁰ (CAMPAYO-MUÑOZ e CABEDO-MAS, 2018, p. 31).

2.1.1 Plano de Curso

De acordo com as etapas da Pesquisa-Ação propostas por Lewin (1946), assim como representadas na Figura 9, nos encontramos no momento destinado ao planejamento do Curso, isto é, na elaboração de soluções teóricas e práticas para solver um problema diagnosticado. Conforme o autor,

*Planning starts usually with something like a general idea. [...] The first step then is to examine the idea carefully in the light of the means available. Frequently more fact-finders about the situation is required. If this first period of planning is successful, two items emerge: namely, an “over-all plan” of how to reach the objective and secondly, a decision in regard to the first step of action.*¹³¹ (LEWIN, 1946, p. 37).

No contexto explorado, isto é, o ensino musical no ambiente coletivo de aprendizagem por meio de instrumentos da família dos metais, próprio à realidade baiana, o grande problema

¹²⁹ Explorar a própria prática educacional, desenvolvendo e implementando um plano de ação facilmente adaptável à dinâmica das salas de aula. (T.N.)

¹³⁰ Quando estamos cientes de como nossa intervenção como professores pode influenciar a vida dos alunos, ajudando-os a se desenvolver como indivíduos e como profissionais, é quando a pesquisa-ação surge como uma necessidade imediata nas salas de aula, em qualquer nível educacional. (T.N.)

¹³¹ O planejamento começa normalmente com algo tipo uma ideia geral. [...] O primeiro passo, então, é examinar cuidadosamente a ideia, à luz dos meios disponíveis. Frequentemente, é necessária maior apuração dos fatos próprios à situação. Se este primeiro momento de planejamento for bem-sucedido, dois itens surgirão: um “plano geral” de como atingir o objetivo e, em segundo lugar, uma decisão em relação ao primeiro passo da ação. (T.N.)

identificado se relaciona à falta de oportunidades para ampliação dos conhecimentos dos Mestres, líderes desses conjuntos, e de seus músicos. À vista disso, procurou-se elaborar uma proposta de formação com enfoque multidisciplinar, com o propósito de ajudar os professores no desenvolvimento musical e pessoal próprio e de seus alunos, privilegiando um contexto Coletivo de aprendizagem, no qual cada um possa evoluir a seu modo, como ser humano, por meio da Música, e contribuir com suas próprias habilidades, experiências e capacidades ao desenvolvimento do outro, colega, e na elaboração de material didático e repertório. Conforme legitimado por Girardi e Nunes, “no conjunto, criam-se laços de compromisso de uns com os outros, sustentando criação de material didático e composição de repertório adequados aos diferentes tipos humanos e agrupamentos envolvidos” (GIRARDI e NUNES, 2019a, p. 244).

O curso oferecido foi, então, elaborado com base nos fundamentos teóricos escolhidos e estudados para amparar a presente investigação, isto é, a Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente, junto às ideias e aos recursos didáticos desenvolvidos por Arnold Jacobs e aplicados num contexto de ensino individual de instrumento musical. Considerando o foco da proposta formativa, inerente à realização musical coletiva, procurou-se outrossim levar em consideração princípios pertinentes ao Ensino Coletivo propostos e defendidos por pesquisadores brasileiros, bem como conceitos próprios à Teoria da Aprendizagem Situada, concebida pelos autores Lave e Wenger, e apresentada no Primeiro Capítulo.

Com relação ao que se espera alcançar na pesquisa científica, isto é, seus objetivos, Penna afirma que “os objetivos têm papel e função próprios, *indicando as ações a serem realizadas durante o processo de pesquisa* - ações essas diretamente ligadas à produção de conhecimento, característica essencial da pesquisa científica” (PENNA, 2015, p. 81). Enquanto parte de uma pesquisa em andamento, e não enquanto pesquisa em si, o curso oferecido apresentava como objetivo geral formar professores de instrumento de metal com foco na realidade e utilizando-se do ensino coletivo. O mesmo foi alcançado por meio de três objetivos específicos: primeiramente, explorar a figura do professor à luz da PropMpCDG e do modelo de Arnold Jacobs (1); logo, identificar e aprofundar várias características inerentes ao perfil do Professor de Música, permitiu estabelecer estratégias de sala de aula para o ensino coletivo de instrumento de metal afinadas com as práticas locais dos alunos (2). Por fim, considerando o caráter colaborativo e participativo próprio da pesquisa-ação, elaborar, junto à turma, um Guia Preliminar para a formação de professores de instrumento de metal, com foco na realização musical coletiva (3).

O curso, oferecido em modalidade presencial e a distância, como veremos em breve, foi planejado por um total de 18 encontros, somando-se 40h de aula, divididos em: quinze Aulas

semanais de caráter presencial, com duração de duas horas e quinze minutos cada, dois Encontros Integradores (Palestras) e um momento de apresentação pública, no formato de Recital Musicopedagógico, conforme Quadro 7.

Quadro 7 - Planejamento do Curso de Extensão

QUANTIDADE	EVENTO	CARGA HORÁRIA
15	Encontros Presenciais (Aulas)	33h45
2	Encontros Integradores (Palestras)	5h
1	Recital Musicopedagógico CDG	1h15

Fonte: Elaborada pelo autor

Os temas propostos e abordados durante o Curso, considerados como relevantes para uma formação mais abrangente de líderes de conjuntos musicais, relacionam-se às visões de Arnold Jacobs e da PropMpCDG, com relação aos Conceitos de Foco, Cante, Dance, Produto, Ações, Gente e Ideais, próprios do Modelo Teórico CDG, bem como ao conceito de *Song and Wind* elaborado por Arnold Jacobs. Reflexões inerente à Figura do Professor, Compositor, Intérprete e Professor de Música. Concepção e elaboração de um Mapa conceitual do Guia Preliminar, assim como o desenvolvimento de um Recital Musicopedagógico coerente com o modelo proposto pelo GP_CDG, enfrentando questões de Repertório, Instrumentação, Transcrição e Arranjo para Grupo de Metais e Percussão. Como será aprofundado mais adiante, para elaboração de tais conteúdos, optou-se por procedimentos didáticos dinâmicos e lúdicos, de autoria própria do pesquisador ou em autoria colaborativa com os integrantes da turma. Tal escolha se justifica pela intenção de favorecer, em sala de aula, momentos de descontração, a empatia, e o foco de cada um em sua própria responsabilidade frente ao resultado final coletivo. Dessa maneira, foi possível observar que “cada um se desempenhava dentro de suas próprias capacidades e todos buscavam criar pequenas composições e arranjos que estavam de acordo com essas capacidades particulares” (GIRARDI e NUNES, 2019a, p. 245).

O cronograma proposto aos participantes do Curso, e disponível para consulta no Apêndice F, apresenta detalhadamente as temáticas tratadas em cada aula. Como é possível observar, procuramos desenvolver um plano de curso que contemplasse, tanto apresentar à comunidade os componentes das duas propostas teóricas escolhidas como fundamento desta experiência formativa, em seus conceitos filosóficos, princípios e atuação prática, quanto

ampliar os conceitos expostos por meio de temáticas vinda de outras áreas. Como veremos de forma mais abrangente, na segunda parte deste capítulo, própria ao Desenvolvimento, isto é, ao momento dedicado a narrativa da dinâmica do Curso em si, as aulas foram incrementadas com conteúdo específico da área das Ciências Humanas, como Anatomia, Fisiologia e Neurologia; além de conteúdos próprios da área de Música, porém inerentes à composição, transcrição e arranjo, específicos para grupo de metais.

Visando aprofundar determinados assuntos considerados significativos para uma realidade de formação docente, entretanto, na maioria das vezes, pouco ou nunca enfrentados, bem como tendo em conta o público-alvo esperado nesta ocorrência, reservamos o espaço para propor dois Encontros Integradores, referidos no texto como Palestra 1 e Palestra 2. As temáticas propostas e apresentadas pela professora convidada Ingrid Zur e pelo próprio ministrante do curso, isto é, o autor desta pesquisa, abordaram conceitos e recursos, pertinentes à prática musical instrumental, de Consciência Corporal, por meio da disciplina chamada *Dispotraining*, desenvolvida na Universidade de Frankfurt, na Alemanha, pelos Professores Ingrid Zur e Jörg Heyer; e de composição para conjunto instrumental, por meio de um encontro destinado a tratar conteúdos próprios de transposição e leitura dos instrumentos da família dos metais, com atividade prática de transcrição e arranjo para Grupo de Metais.

Ao falar de atividades práticas em música, inicialmente pensadas e posteriormente realizadas durante o Curso, cabe lembrar dos pré-requisitos solicitados aos candidatos na hora da inscrição. Conforme indicado, para conhecimento de todos, no folder de divulgação do Curso, unido no Apêndice A deste documento, os mesmos foram: 1) Conhecimento sobre o funcionamento de um ou mais instrumentos da família dos metais; 2) Conhecimento de leitura melódica, em qualquer tonalidade, rítmica, de compassos simples e compostos, e de partitura, bem como, o conhecimento de funções harmônicas básicas (acordes fundamentais e suas inversões, acordes de sétima, cadências), modulações; 3) Experiência, preferivelmente atual, como professor de uma turma de Instrumento da família dos Metais. O critério de acesso considerou tanto uma avaliação de currículo do candidato, quanto a apreciação de uma gravação em vídeo, a ser entregue na hora da inscrição, contendo uma peça de livre escolha, com duração máxima de 5 minutos.

Como representado no Quadro 8, os planos de aula foram redigidos começando pela proposta de um título para cada encontro que, por sua vez, gerou a elaboração de um objetivo a ser alcançado durante o mesmo. Em seguida, elaboramos o conteúdo considerado como mais adequado ao alcance do objetivo estabelecido, na maioria das vezes exposto por meio de apresentação de slides elaboradas pelo professor. Por fim, dando importância à experiência de

vivenciar na prática os conteúdos abordados, inicialmente, de forma expositiva, de modo a garantir um melhor entendimento por parte dos alunos com relação aos assuntos em estudo, procuramos elaborar uma série de atividades inerentes ao conteúdo proposto. As mesmas serão descritas detalhadamente na próxima seção, quando apresentaremos a Metodologia empregada e desenvolvida para implementar o plano de curso.

Quadro 8 - Planos de Aula

I AULA	
DATA	04/09/2018
TÍTULO	Visão do Arnold Jacobs e do CDG
OBJETIVO	Introduzir o curso, com sua estrutura, propósitos e integrantes.
CONTEÚDO	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação pessoal de cada discente: breve panorâmica sobre o percurso de estudo, experiências e atuação vigente - Apresentação da estrutura do curso: INTRODUÇÃO <ul style="list-style-type: none"> - CDG: panorama histórico e visão - Arnold Jacobs: <i>Song and Wind</i> - Recital Musicopedagógico e Guia Preliminar
ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Mapeamento do curso; - Jogo (1): na pauta, cada discente após apresentar-se, cria um compasso de uma peça coletiva.
RELATO	A aula ocorreu como planejado; após um primeiro encontro coloquial, foi apresentado o programa do curso com suporte SLIDE. Reparou-se bom interesse sobre os assuntos propostos, que levaram à interação da turma com o professor. Em seguida foi realizado um jogo (1), com a finalidade de dar espaço para cada integrante se apresentar pessoalmente e musicalmente. A atividade, que teve como produto uma primeira melodia da turma, foi bem dinâmica, acolhida e apreciada por parte de todos os integrantes, além de permitir um espaço de protagonismo de cada aluno em sala de aula.
II AULA	
DATA	11/09/2018
TÍTULO	A figura do Professor
OBJETIVO	Estabelecer características e competências fundamentais a serem desenvolvidas num curso de formação do aspirante a Professor.
CONTEÚDO	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo de ensino CDG (NUNES, 2012) - Professor que se considera uma obra de referência aberta (ECO), um eterno aprendiz - Professor criativo, com coragem de propor e aceitar críticas - <i>Professor-artista</i> (ICLE,2012) - Performance de Professor de Música (MENEZES, 2015) - Modelo de ensino de Arnold Jacobs - O Treinador (<i>coach</i>): dedicação e perseverança (G = trabalho em equipe)
ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Vivências de ouvir e fazer críticas; isto é, de ter que se expressar, emitindo opiniões sobre os outros, e vice-versa;

	- Experiência musical: apreciar os vídeos que foram apresentados na hora da inscrição, devidamente classificados em gravações, como instrumentista e como professor de instrumento.
RELATO	O assunto proposto trouxe possibilidade para inúmeras considerações e reflexões sobre a figura do professor que atua numa sala de aula, com foco nas aulas de instrumento de metal. O rico conteúdo e o interesse demonstrado pela turma, levaram todo o tempo do encontro; por isso, não foi possível realizar a atividade prevista.
III AULA	
DATA	18/09/2018
TÍTULO	Conceito do Cante e do Dance
OBJETIVO	Experimentar o paralelismo entre Cante com <i>Song</i> e Dance com <i>Wind</i> .
CONTEÚDO	<ul style="list-style-type: none"> - Pilar do Cante e a Canção na Mente - Pilar do Dance e a Técnica de Execução (técnica para expressar a Arte) - Conceito de Arte - Técnicas de Imagética mental - Fisiologia da respiração: o ato de soprar - A prática com o bocal: conexão entre o pensamento e o tecido muscular
ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Compor, cantar e tocar melodias simples, para entender o conceito de mensagem artística; - Estratégias para buscar uma melhor qualidade no som.
RELATO	A aula foi bem dinâmica, alternando momento de explicação de conceitos (envolvendo psicologia e fisiologia da respiração), vivência prática e consciência corporal. Entre as atividades de consciência corporal, a turma foi chamada a levantar e, respirando lentamente e de forma profunda, apoiar as mãos na região do tórax, de modo a perceber que, durante o movimento ventilatório, há uma atividade de expansão e restrição de todo o aparato. Tal movimento elástico possibilita a saída do ar com energia, permitindo projetar e sustentar os sons conceptualizados, materializados por meio da vibração labial. Em seguida, os alunos fizeram o mesmo processo respiratório, só que dessa vez soprando no bocal e, logo depois, no instrumento musical, percebendo o “som do vento” que é gerado no tubo do instrumento. Após disso, foi a vez de produzir uma vibração; por meio desse procedimento, resultou mais simples produzir sons, também para os dois alunos que nunca tocaram um instrumento de metal, mas que pretendem atuar como professores em projetos com esse tipo de instrumentos. Não houve tempo suficiente para realizar a primeira das atividades planejadas, ficando para uma próxima aula.
IV AULA	
DATA	25/09/2018
TÍTULO	Conceito de Produto
OBJETIVO	Introduzir a discussão sobre o conteúdo do Guia Preliminar e a estrutura do Recital Musicopedagógico.
CONTEÚDO	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de Produto no CDG - Conceito de Produto na didática de Jacobs - Produto do curso (1): o Guia e seu conteúdo - Produto do curso (2): o Recital Musicopedagógico e sua estrutura

ATIVIDADES	- Análise do material didático disponível para ensino coletivo de metais, enquanto Produto.
RELATO	A aula começou com um Jogo (3); a ideia era propor mais uma experiência sobre os temas que foram abordados na aula anterior, ou seja, Cante/Song Dance/Wind. O jogo teve como objetivo despertar o som, ou seja, entender que por meio de uma boa, simples, porém específica, utilização do ar, se produz uma vibração dos lábios sem muito esforço. Esta vibração, amplificada pelo instrumento, leva a produzir um som ressonante, livre de tensões excessivas, com uma cor e um timbre mais próximo a da voz humana (e por isso mais “familiar” para nós). Em seguida foram apresentados todos os conteúdos previstos para a aula e uma primeira avaliação do material didático que os integrantes trouxeram (TAREFA 1: Análise de material didático). Os alunos repararam a falta de algo nos métodos e materiais utilizados geralmente durante as aulas de instrumento.
I ENCONTRO	
DATA	02/10/2018
TÍTULO	Dispotraining
OBJETIVO	Mostrar um caminho novo e inovador para aperfeiçoar a prática instrumental e encontrar uma expressão musical autêntica.
CONTEÚDO	- Conceito de Dispotraining
ATIVIDADES	- Experiência de consciência corporal durante a prática musical/instrumental.
RELATO	A aula foi realizada pela Professora convidada Ingrid Zur, da Universidade de Frankfurt, apresentando suas experiências no ensino musical/instrumental finalizadas a dispor o corpo e a alma (sentimento) para o trabalho (música, dança, etc.). O encontro foi dividido em dois momentos: um primeiro de apresentação da disciplina e interação da turma com a docente, e um segundo momento de prática instrumental coletiva, onde a turma executou uma peça sob observação da Professora, aplicando as dicas sugeridas, que proporcionaram novas experiências sonoras e vivência musical.
V AULA	
DATA	09/10/2018
TÍTULO	Conceito de Foco
OBJETIVO	Estabelecer critérios para determinação do foco, durante uma atividade de realização musical coletiva.
CONTEÚDO	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de Foco no CDG - Foco no ensino de Jacobs - Foco triádico de Daniel Goleman (interno, no outro, externo) - Ensino musical coletivo - O jogo interior do tênis - T. Gallway - Filme: <i>The legend of Bagger Vance</i> (Lendas da vida) - (cenas) - Empatia por meio da música (sintonia)
ATIVIDADES	- Deixar acontecer!
RELATO	Durante a aula foram apresentados todos os conteúdos previstos, incluindo a projeção de duas cenas do filme <i>Bagger Vance</i> . Seguiu um debate entre a turma e o professor sobre os assuntos apresentados em relação as vivências que cada um encontra nos seus lugares de atuação enquanto docente, tentando buscar respostas e soluções para dúvidas e problemas. A conclusão da aula foi proposta

	uma atividade prática envolvendo a percepção do pulso e do movimento corporal (pulso interno), juntando a respiração em conjunto e a execução de um som livre de rigidez, apenas deixando acontecer!
VI AULA	
DATA	15/10/2018
TÍTULO	Ações
OBJETIVO	Identificar as ações mais relevantes para o ensino coletivo de instrumentos de metal, com foco no desenvolvimento musical e pessoal do aluno.
CONTEÚDO	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de Ação no CDG - Conceito de Repertório no CDG - Três tipos de repertório - Exercícios técnicos como repertório
ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Ações relevantes para o ensino coletivo; - Solução para as principais dificuldades vivenciadas em sala de aula pelos integrantes do curso; - Tipo de repertório (existente, utilizado e a ser criado).
RELATO	<p>Para criar uma conexão entre a aula anterior e a atual, o encontro começou listando os focos que os discentes procuram nas atividades de ensino deles e quais ações são feitas para alcançar os objetivos. Em seguida foram apresentados todos os conteúdos previstos, sempre incluindo um debate e a participação em primeira pessoa de cada discente; listamos quais seriam as ações mais relevantes para desenvolver uma boa técnica instrumental e quais as ações que nos ajudariam alcançar, por meio da música, uma integração e educação social. Analisando os materiais didáticos disponíveis e geralmente utilizados para o ensino de instrumento de metal, listamos e confrontamos conteúdos presentes e que ainda faltam. O fim desse trabalho foi preparar a turma para pensar e propor um dos produtos do Curso, um Guia para a formação de professores.</p>
VII AULA	
DATA	16/10/2018
TÍTULO	Mapa conceitual do Guia
OBJETIVO	Evidenciar a estrutura do curso, prevendo nela os conteúdos do Guia Preliminar para formação de professores e a do Recital Musicopedagógico.
CONTEÚDO	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de Guia versus conceito de Método - Conceito de Recital Musicopedagógico CDG
ATIVIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Desenho do mapa conceitual do Guia (o mesmo será preenchido até o fim do curso); - Lista de conteúdos e objetivos, habilidades e estratégias; - Roteiro do Recital de conclusão do curso.
RELATO	<p>Durante a aula foram apresentados todos os conteúdos previstos e, junto a turma, foi desenhado o mapa conceitual do Guia e seus conteúdos, destinado a formação de professores. Devido a ausência de um número consistente de discentes, foi concordado em deixar o assunto Recital Musicopedagógico para uma próxima aula. Seguiu uma apresentação bem detalhada de cada instrumento da família dos metais organizada pelos discentes e guiada pelo professor, com o intento de fornecer noções básicas sobre o funcionamento de cada instrumento a todos os alunos.</p>

VIII AULA	
DATA	23/10/2018
TÍTULO	Professor como compositor
OBJETIVO	Enunciar a função do professor, na criação e no arranjo de repertório e material didático destinado à sala de aula.
CONTEÚDO	<ul style="list-style-type: none"> - Obra de Arte Aberta - Conduta de criação CDG - Processo compositivo CDG - Roteiro CDG para elaboração de arranjos
ATIVIDADES	- Composição de material didático e repertório.
RELATO	Após ter apresentado os conteúdos começamos a listar quais as dificuldades encontradas na prática durante o ensino instrumental coletivo; o fim dessa atividade foi avaliar quais são os problemas a serem resolvidos e como podemos criar um material didático que nos ajude a superar as dificuldades. Seguimos com uma atividade dinâmica de composição, propondo e comentando várias estratégias que possam ajudar a superar determinadas situações. A aula concluiu-se analisando e comentando as composições que os discentes trouxeram como Tarefa (n.º2).
IX AULA	
DATA	30/10/2018
TÍTULO	Professor como intérprete
OBJETIVO	Apresentar a importância do professor como intérprete de uma obra de arte.
CONTEÚDO	<ul style="list-style-type: none"> - Professor como intérprete (de uma obra de arte) - Figura do Ator - Conceito de performance - Professor como modelo a imitar - Conceito de fraseado expressivo de Marcel Tabuteau
ATIVIDADES	- Compor, cantar e tocar melodias simples, para entender o conceito de mensagem artística.
RELATO	Os assuntos apresentados nessa aula proporcionaram um bom debate e troca de experiências entre a turma. Em seguida foi realizada uma atividade de criação coletiva onde cada aluno compôs um compasso de uma peça coletiva, sempre guiado pelo professor. Finalizada a melodia, a turma foi convidada a cantar, interpretando e procurando uma direção da frase musical; finalizamos esse processo tocando a melodia com o auxílio do bocal, renovando mais uma vez estratégias úteis para o ensino simples de um instrumento de metal.
X AULA	
DATA	06/11/2018
TÍTULO	Professor como Professor de Música
OBJETIVO	Compreender a figura do professor como Professor de Música.
CONTEÚDO	<ul style="list-style-type: none"> - Performance do Professor de Música - Concepção de ser Professor - Posicionamento Musicopedagógico - Perspectiva pedagógica que contempla a “educação dos corações” (BISPO, 2012)
ATIVIDADES	- Jogo (2): Apresentação em Música: Improvisação, cada um utiliza elementos melódicos e rítmicos que melhor descrevam a sua personalidade.

RELATO	A aula começou fazendo música! Na atividade proposta (Jogo 2), cada aluno teve a liberdade de se expressar musicalmente, porém, prestando atenção ao coletivo, aos outros, respeitando e sendo respeitado durante os momentos de protagonismo. O debate que seguiu sobre esta experiência, nos levou a apresentação do tema da aula em todos seus conteúdos. Seguimos avaliando as respostas dadas ao Questionário (Tarefa n.º 3) levantando: as dificuldades encontradas dando aula para um grupo de metais; quais assuntos poderiam ser aprofundados durante o curso; e as sugestões trazida por parte dos alunos para o Recital Musicopedagógico.
XI AULA	
DATA	13/11/2018
TÍTULO	O Recital Musicopedagógico CDG
OBJETIVO	Propor uma estrutura preliminar de Recital, seu roteiro, seus grupos instrumentais e seu repertório.
CONTEÚDO	- Conceito de Recital Musicopedagógico CDG - Formações instrumentais - Estratégias de ensino instrumental I
ATIVIDADES	- Anteprojeto do Roteiro/Programa do Recital.
RELATO	A aula foi dedicada a apresentação e desenvolvimento de um Roteiro/Programa do Recital, juntando as sugestões enviadas pelos discentes com a verdadeira essência do modelo, Recital Musicopedagógico CDG. Por conta de um número limitado de participantes na aula, foi decidido deixar para um próximo encontro a composição coletiva do repertório para o Recital. No lugar dessa atividade, e em resposta ao levantamento de dados da Tarefa n.º 3, foram apresentadas algumas estratégias de ensino instrumental que podem ser aplicadas individualmente ou no coletivo, trazendo de volta a maioria dos conteúdos apresentados desde a primeira aula.
XII AULA	
DATA	20/11/2018
TÍTULO	O Recital Musicopedagógico e seu repertório
OBJETIVO	Desenvolver repertório, por meio da prática de dinâmicas de ensaio.
CONTEÚDO	- Formações instrumentais - Composição - A dinâmica de ensaio: repetição versus criação conjunta
ATIVIDADES	- Composição e revisão de repertório
RELATO	A aula começou avaliando e confirmando o roteiro desenvolvido na semana anterior e pensando nas formações instrumentais; seguimos compondo a peça central do nosso recital, aquela que será aprendida e executada com a participação do público. Essa dinâmica foi bem interessante, rica em experimentações de ritmos e sonoridades. Podemos dizer que a composição desabrochou durante uma prática de dinâmicas de ensaio!
II ENCONTRO	
DATA	22/11/2018
TÍTULO	Instrumentação, transcrição e arranjo para Grupo de Metais
OBJETIVO	Aprimorar noções de instrumentação, transcrição e arranjo para Grupo de Metais.
CONTEÚDO	- Os instrumentos de metal

	- Transposições - Transcrição e arranjo
ATIVIDADES	- Transcrição.
RELATO	O tema desse segundo Encontro foi proposto pelos discentes, e durante a aula tratamos sobre extensão dos instrumentos de metais, transposições e noções a respeito da condução das frases e das vozes (instrumentos). Em seguida foi proposta uma atividade de transcrição de parte de uma Fuga a 4 vozes para conjunto de metais, com o objetivo de aprender a conduzir as linhas melódicas, imaginando cores e timbres das diferentes combinações instrumentais.
XIII AULA	
DATA	26/11/2018
TÍTULO	Ensaio do Recital
OBJETIVO	Organizar técnicas de ensino aplicáveis no dia do recital.
CONTEÚDO	- Partitura do Recital - Técnicas de ensino vocal e instrumental
ATIVIDADES	- Passagem do roteiro - Divisão dos grupos - Distribuição das tarefas
RELATO	Toda a aula foi baseada na organização de cada momento do nosso Recital.
XIV AULA	
DATA	27/11/2018
TÍTULO	Conceito de Gente e Ideais
OBJETIVO	Introduzir o conceito de Gente, em relação a uma realidade de ensino coletivo, e de Ideais, com referência à proposta de um Guia para formação de professores.
CONTEÚDO	- O conceito de Gente - O conceito de Ideais - O Paradigma da Dádiva - Jacobs: Máximo rendimento com mínimo de desgaste
ATIVIDADES	x
RELATO	Nesse dia, após ter apresentado os novos conteúdos, seguimos resumindo um pouco do percurso feito durante o curso; com isso, foi apresentado o mapa do Guia atualizado, finalizando um dos produtos do Curso.
RECITAL	
DATA	01/12/2018
TÍTULO	Recital Musicopedagógico CDG
OBJETIVO	x
CONTEÚDO	x
ATIVIDADES	x
RELATO	Foi uma experiência positiva para todos nós! Os alunos do curso encontraram-se na posição de professores de “alunos iniciantes” (o público), podendo aplicar algumas das estratégias aprendidas e experimentadas durante o curso; o professor supervisionou o trabalho dos alunos/professores, intervindo nas situações que precisavam de apoio. O público que, após um momento de desconfiança e entendimento de uma proposta, que é inovadora, participou com interesse, atenção e divertimento. Um grupo aprendeu a tocar algumas notas com um instrumento de metal, livremente escolhido; um outro aprendeu a cantar e a ler as notas numa partitura; e o terceiro grupo trabalhou diferentes ritmos,

	aproveitando da percussão corporal e de pequenos instrumentos de percussão disponibilizados pelos alunos do Curso.
XV AULA	
DATA	04/12/2018
TÍTULO	Conceito de Gente e Avaliação
OBJETIVO	Conhecer as repercussões das ideias do curso nos integrantes antes, durante e depois da realização de uma apresentação coletiva.
CONTEÚDO	- O trabalho em Equipe - Retribuição dos princípios CDG - Estratégias de ensino instrumental II
ATIVIDADES	- Roda de conversa avaliando a experiência do curso e do Recital; - Experiência de novas Estratégias de ensino.
RELATO	Abrimos nosso encontro com uma roda de conversa sobre a experiência do Recital Musicopedagógico CDG, avaliando o processo e compartilhando impressões e emoções. Seguimos finalizando nosso Curso experimentando estratégias de ensinamentos voltadas a resolver problemas técnicos com o instrumento. A conclusão da aula, foi pedido aos alunos o preenchimento de um formulário, nos dias seguintes, de avaliação do Curso em si, do Recital Musicopedagógico CDG, da atuação e preparação do docente e da participação e desempenho do discente.

Fonte: Elaborada pelo autor

2.1.2 Metodologia

O Curso *Formação para Professores de Instrumento de Metal* foi oferecido em modalidade presencial e a distância, com possibilidade de encontros de apoio e acesso de material teórico e didático na web. Com o propósito de implementar o Plano de Curso, houve necessidade de elaborar recursos autorais específicos, bem como utilizar ferramentas apropriadas e disponibilizadas pela Universidade e sua Escola de Música, além de materiais didáticos disponíveis publicamente no mercado, e de criação própria do ministrante e em colaboração com os integrantes da turma. Como referido anteriormente, uma vez que o projeto para oferta de um curso de formação foi pensado para ser apresentado como Proposta de Ação de Extensão à Pró-Reitoria de Extensão da UFBA, procuramos encontrar um professor da EMUS disponível para atuar como proponente da mesma, nas instâncias formais da Universidade. O Professor de trombone, Dr. Lélío Eduardo Alves da Silva, ofereceu seu apoio nesse momento oficial da proposta do Curso, sendo igualmente convidado pelo pesquisador e sua Orientadora, a Profa. Dra Helena Müller de Souza Nunes, a participar como Supervisor do Projeto de Estágio Docente Orientado, conforme solicitado pela própria disciplina, e do andamento de sua realização na EMUS, uma vez aprovado pela Congregação.

Uma vez autorizado o projeto, o Curso foi divulgado pelo pesquisador por meio digital, através das redes sociais Facebook e Instagram, bem como mediante mensagens pelo aplicativo WhatsApp e lista de contatos e e-mail de possíveis interessados na proposta. Tal escolha se justifica pela necessidade de alcançar, rapidamente, um público-alvo de maneira mais abrangente, condição essa oferecida pela social network mundialmente utilizada. Sendo assim, foi elaborado e compartilhado pelo pesquisador um Folder de apresentação do Curso, conforme o Apêndice A, indicando de forma clara e sucinta todas as informações úteis para o conhecimento da proposta. Na Capa consta a Instituição promotora, EMUS da UFBA, título e natureza do Curso, nome do ministrante e suas atuações profissionais, bem como o logo do Grupo de Pesquisa, GP_CDG, que o ministrante do Curso integra desde 2016, e cuja proposta do mesmo está vinculada. Em seguida, apresenta-se o programa do Curso, destinado à formação de professores, seus fundamentos teóricos e objetivos, evidenciando o foco para o contexto coletivo de aprendizagem; descreve-se o público-alvo e os pré-requisitos necessários para participar, salientando a necessidade de conhecimento sobre um ou mais instrumentos da família dos metais, de leitura musical e teoria básica, bem como de experiência como professor na área de ensino coletivo de instrumento. Mostram-se claramente os critérios de acesso, avaliação de currículo e da gravação de vídeo de uma performance livre, esclarecendo sobre os limites de vagas oferecidas e a participação gratuita dos candidatos selecionados.

Com o propósito de evitar incompreensões ou possíveis reclamações no final do Curso, logo neste momento de apresentação da proposta chama-se atenção com relação à entrega de um certificado de Frequência e Aproveitamento pela Universidade, incluindo a carga horária cumprida, apenas para os participantes com 75% de presença, conforme normativa da própria Instituição. Instruções a respeito do procedimento de participação foram incluídas e claramente explicitadas, compreendendo o formato de inscrição, por meio do preenchimento de formulário acessível pelo link em anexo e a realização do processo seletivo. Foi disponibilizado um Cronograma, indicando o período de inscrição; dia de convocação, por e-mail, dos candidatos selecionados; e dia de começo das aulas. Concluindo, disponibilizamos indicações com relação ao período de desenvolvimento do Curso, com carga horária total, local de realização das aulas, dia e horário.

O formulário de inscrição foi realizado por meio da ferramenta “Formulários Google”, disponível nos recursos Drive da empresa de serviços online e software Google. Tal recurso permitiu configurar um módulo de inscrição claro e simples na forma de preencher, incluindo campos e perguntas importantes para coletar dados dos candidatos; assim como possibilitou anexar o link YouTube da gravação de vídeo solicitada. Esta ferramenta permitiu acompanhar

facilmente o andamento das inscrições e contabilizar rapidamente o número de participantes. Na Figura 11, apresenta-se parte da página inicial do formulário de inscrição que, além dos dados solicitados, e consultáveis no Apêndice B, incluiu todas as informações indicadas no Folder de divulgação. É possível observar na função Respostas, que, em data prevista para o encerramento das inscrições, o número de candidatos regularmente inscritos resultou em 18 participantes.

Figura 11 - Introdução ao Formulário de Inscrição

Formulário Inscrição para o Curso

Perguntas Respostas 18

Formação para Professores de Instrumento de Metal

Curso de Extensão Universitária - Inscrições até o dia 31 de agosto 2018

Ministrante: Michele Girardi
(Músico da OSBA - Professor do NEOJIBA - Doutorando da UFBA - Pesquisador do CDG)

O Curso será oferecido em modalidade presencial, de setembro até dezembro de 2018, com encontros semanais de duas horas, cada. O mesmo será finalizado com um Recital Musicopedagógico, aberto ao público, no mês de dezembro.

A participação é GRATUITA e o número de vagas é limitado a 16 alunos efetivos.

A Universidade conferirá certificado de Frequência e Aproveitamento incluindo a carga horária cumprida, apenas para os participantes com 75% de presença.

Fonte: Curso de Extensão (UFBA): Formulário Google

Os Documentos elaborados pelo pesquisador e utilizados durante o Curso para registro e comunicação geral com a turma, contendo informações de caráter formal e probatório, se referem à preparação de um Cronograma, uma Lista de Presença e um Termo de Cessão de Direitos Autorais. O cronograma, elaborado conforme o Apêndice F, foi apresentado e entregue em cópia papel no primeiro dia de aula aos alunos presentes e, em seguida, disponibilizado por meio eletrônico para todos os componentes da turma. O mesmo foi pensado como guia e informe para os alunos, de modo que todos estivessem conscientes dos dias de encontro, seus respectivos horários e assuntos abordados. No decorrer do curso houve algumas alterações, com relação a dias e temáticas, até chegar à versão final aqui apresentada; contudo, qualquer mudança realizada foi sempre decidida em conjunto, de forma cooperativa e colaborativa, de acordo com os interesses e disponibilidades da maioria dos integrantes. Conforme indicado no Folder de divulgação, a Universidade se disponibilizou a conferir certificado de Frequência e Aproveitamento aos alunos que, no final do curso, apresentassem 75% de presença nas aulas.

Por isso houve necessidade de controle de participação do aluno nos encontros realizados, de acordo com o cronograma definido. O mesmo aconteceu por meio de assinatura de lista de presença, incluída no Apêndice D; a mesma foi elaborada pelo ministrante, contendo nome e CPF dos alunos da turma, preenchida com a data referente ao dia de aula e disponibilizada, durante todo o período da aula, para assinatura dos presentes. Não houve imposição de horário limite para marcar presença, compreendendo as motivações de atraso constante, por parte de alguns integrantes, devido a questões de trabalho, distância da EMUS e faixa horária de trânsito intenso e possível engarrafamentos na cidade, sendo aulas em dia de semana, entre 18h e 20h.

Por fim, considerando as experiências acontecidas no passado em cursos de formação, que tinham como parte das atividades a elaboração de material pelos alunos e em colaboração com o professor, houve necessidade de elaborar, a título de medida preventiva, um Termo de Cessão de Direitos Autorais, conforme indicado no Apêndice E. O mesmo confere ao ministrante, autor desta investigação, plena liberdade com relação à utilização, desde que por fim de pesquisa acadêmica, dos materiais elaborados em sala de aula e em forma de tarefa para e durante o Curso, por parte dos alunos. Contudo, cabe evidenciar que o mesmo foi apresentado à turma, durante a primeira aula, e a cada vez que um novo aluno comparecia nas aulas, explicando claramente que esta formalidade se refere à natureza da proposta do Curso, enquanto parte de pesquisa acadêmica em andamento, e da provável necessidade de utilizar e apresentar, na tese final, os materiais desenvolvidos individualmente e coletivamente como, de fato, será feito mais adiante. Portanto, como foi esclarecido aos alunos, trata-se apenas de uma ação tomada como prevenção a possíveis futuras reclamações, possibilitando ao pesquisador usufruir, e com isso mostrar à comunidade, nossa produção, desenvolvida no decorrer de um percurso formativo, sem nenhuma intenção de uso indevido ou ilegal, por parte do mesmo. Ademais, como veremos em breve, todos os produtos desenvolvidos durante o curso, sendo de todos, foram compartilhados com a turma. Entretanto, ao aluno conferimos a liberdade de assinar o Termo apenas se estiver de acordo, além da possibilidade de argumentar a respeito desta medida. Felizmente, tal necessidade foi compreendida pelo grupo todo, que aderiu à solicitação, sem reclamações.

Os materiais de apoio para as aulas, desenvolvidos pelo pesquisador, destinados a melhorar a organização dos conteúdos apresentados, assim como a implementar as atividades previstas e compartilhar material de estudo com os integrantes, referem-se à elaboração de: apresentações PowerPoint, Jogos, Tarefas, Partituras e Referências de leitura sistematizada. Conforme apresentado no Quadro 8, cada aula foi elaborada propondo um Título, isto é, a temática proposta durante a mesma e coerente com os objetivos específicos do Curso; o

Objetivo a ser alcançado por meio do assunto apresentado; o Conteúdo disponibilizado referente à temática exposta; e as Atividades previstas, possibilitando vivências na prática dos conteúdos teóricos apresentados. Posto isto, os conteúdos das aulas foram expostos para a turma com auxílio de apresentações em PowerPoint (PPT) a fim de guiar, por meio também de um referencial visual, o discurso do ministrante. Os slides foram, assim, elaborados para cada aula pelo professor, incluindo recursos textuais, de imagens e vídeos, procurando, dessa maneira, compor uma apresentação teórica dinâmica e diversificada, sempre que possível. Como veremos mais adiante, todas as apresentações slides foram compartilhadas em arquivo Portable Document Format (PDF), entre todos os integrantes do Curso, possibilitando, aos mesmos, tanto rever os conteúdos expostos em sala de aula, quanto se atualizarem, em caso de ausência.

Com o propósito de provocar em sala de aula momentos dinâmicos, prazerosos e de diversão, bem como mostrar aos alunos, professores e aspirante a esta função, acerca da possibilidade e necessidade de elaborar e propor, em suas realidades de ensino, atividades lúdicas, porém elaboradas com conteúdos próprios e relevantes para a prática instrumental e coletiva, desenvolvemos uma série de Jogos sugeridos como parte de Atividades em diferentes encontros, como revela o Quadro 8. A descrição dos mesmos se encontra no Apêndice G. Schön (2018) salienta que um dos elementos importante da música está, justamente, na prática do jogo. Observa como diversos idiomas, curiosamente, utilizam a mesma palavra para descrever tanto o ato de fazer música quanto o ato de jogar, como por exemplo: *to play*, em inglês; *jouer*, em francês; *spielen*, em alemão. Conforme o autor, “*la dimensione del gioco richiama fortemente la dimensione sociale della musica*”¹³² (SCHÖN, 2018, p. 28).

*Suonare, fare musica, è quindi giocare. [...] Ci basterà notare due punti. Primo, il gioco è spesso un momento sociale, ossia di interazione fra individui diversi, nonostante i bambini sappiano anche giocare da soli. Secondo, come il Lego si gioca con dei mattoncini di plastica che si incastrano fra loro seguendo certe regole [...], la musica si gioca con i suoni.*¹³³ (SCHÖN, 2018, p. 27).

Em vista de um processo avaliativo a ser aplicado no final do Curso e, sobretudo, com a intenção de provocar uma participação ativa dos alunos, com suas contribuições e experiências, à realização das aulas e ao desenvolvimento do Curso em si, consideramos a proposta de quatro Tarefas a serem realizadas no decorrer do percurso formativo. As mesmas

¹³² A dimensão do jogo relembra fortemente a dimensão social da música. (T.N.)

¹³³ Tocar, fazer música é, portanto, jogar. [...] Só precisa considerar dois pontos. Primeiro, o jogo é frequentemente um momento social, isto é, uma interação entre diferentes indivíduos, apesar de as crianças saberem também brincar sozinhas. Segundo, assim como o Lego se brinca com blocos de plástico que se encaixam de acordo com certas regras, [...] na música se brinca com os sons. (T.N.)

incluíram: Análise de Material (métodos e repertório); Composição própria; Questionário: *Experiência na prática docente*; e Questionário de *Avaliação do Curso e Auto avaliação*. Todas elas possibilitaram e favoreceram momentos de protagonismo e reflexão ao aluno: em sala de aula, trazendo e compartilhando, com os outros, aspectos e materiais da própria experiência como músico/professor; em casa, por meio de um processo auto avaliativo e avaliativo de uma experiência vivenciada, refletir sobre a proposta em si e o próprio comprometimento com ela.

A atividade específica à Análise de Material, conhecido e/ou utilizado pelos integrantes e professor, foi realizada por meio do preenchimento de duas fichas elaboradas pelo pesquisador e disponibilizadas para a turma, junto a todas as indicações necessárias para o sucesso da proposta. Um modelo refere-se à descrição sucinta dos conteúdos de Métodos para ensino Individual ou Coletivo de Instrumento de metal, incluindo: título, autor, ano de publicação, idioma, qual modalidade de ensino, conteúdos, e observações gerais (Apêndice H). Outra, diz respeito ao Repertório conhecido e utilizado pelos alunos em sala de aula, propondo realizar uma breve análise da obra escolhida, indicando: título da obra; compositor e/ou arranjador; natureza da obra, se original ou arranjo; se se dispõe ou não da partitura; e uma lista dos elementos da técnica musical/instrumental nela presentes (Apêndice I). Objetivo desta proposta foi provocar uma discussão e avaliação coletiva, em sala de aula, de alguns dos materiais disponíveis no mercado e comumente utilizados para ensino de instrumentos de metal, individual e coletivo, baseando-se em elementos e considerações trazidas pelos próprios alunos. Tais observações serão apresentadas no subcapítulo 2.3.2.

A segunda tarefa proposta se refere a uma atividade de composição musical individual, a ser realizada pelo aluno em casa e de forma livre, isto é, podendo escolher a formação instrumental, desde que apresente os instrumentos da família dos metais, tempo (simples ou composto) e tonalidade. Objetivo desta atividade foi provocar a criatividade de cada aluno, demandando, igualmente, seriedade e dedicação requeridas para elaborar uma peça musical significativa. Ademais, permitiu ao professor verificar os conhecimentos próprios à teoria musical, um dos pré-requisito solicitados aos participantes do Curso, bem como aproveitar ideias melódicas e fragmentos temáticos, vindos dos próprios alunos, em atividades futuras. Em Anexo B podem ser consultadas as composições recebidas pelo professor e elaboradas de acordo com os critérios fornecido aos alunos, pelo mesmo: compor uma ou mais melodia/s, com no máximo 12 compassos, e uma voz no baixo como acompanhamento da mesma.

Os questionários *Experiência na prática docente* e *Avaliação do Curso e Auto avaliação*, correspondentes às tarefas três e quatro, foram elaborados por meio da ferramenta “Formulários” da Google e disponibilizados aos alunos para preenchimento on-line. O

primeiro, disponível para consulta no Apêndice J, teve como objetivo levantar dados relacionados às dificuldades e necessidades encontradas e enfrentadas pelos alunos, em suas atuações docentes, passadas e presentes, bem como gerar reflexões acerca de possíveis ocorrências a serem geridas em um contexto específico, qual seja, uma turma de metais, aos aspirantes à função de professores numa realidade coletiva de aprendizagem musical. Também, neste momento, solicitamos aos alunos especificarem, quais assuntos gostariam de aprofundar durante o Curso, além das temáticas inicialmente propostas. Esta ação permitiu aos mesmos participar, em primeira pessoa, na integração de conteúdo, em parte do plano do Curso. Esta prática parece ser comum nas comunidades de aprendizagem; de acordo com Turkanis, ao relatar acerca de uma experiência na área da Educação, afirma:

*Everyone has a part to play in supporting the learning process. [...] Curriculum can be built by the community together, making use of children's interests and experience as a key impetus. Such curriculum builds on individual and collective interests to weave together instructional interaction that support and inspire learning.*¹³⁴ (TURKANIS, 2001, p. 91).

De acordo com Wenger, em uma Comunidade de Prática, o comprometimento pessoal e a energia social demandada para o trabalho criativo, dependem da capacidade de envolver as identidades dos participantes. Logo,

*Trattare le persone come membri di una comunità di pratica non significa ridurle a stereotipi, ma onorare la significatività della loro partecipazione e apprezzarne l'appartenenza come fattore critico per la loro capacità di contribuire alla competenza dell'organizzazione.*¹³⁵ (WENGER, 2006, p. 281).

Segundo o autor, o sério problema à origem dos debates pedagógicos focados principalmente “*su alternative come autorità vs libertà, istruzione vs scoperta, apprendimento individuale vs apprendimento collaborativo, o formazione ex cathedra vs esperienza diretta*”¹³⁶ (WENGER, 2006, p. 297), se encontra na interação entre o deliberado (planejado) e o emergente: “*Ciò che conta è l'interazione tra il pianificato e l'emergente - vale a dire la capacità dell'insegnare e*

¹³⁴ Todo mundo tem um papel a desempenhar no apoio ao processo de aprendizagem. [...] O currículo pode ser construído pela comunidade em conjunto, fazendo uso dos interesses e da experiência das crianças como um impulso chave. Esse currículo baseia-se nos interesses individuais e coletivos tecidos juntos à ação instrucional, favorecendo e motivando a aprendizagem. (T.N.)

¹³⁵ Tratar as pessoas como membros de uma comunidade de prática não significa reduzi-las a estereótipos, mas honrar o significado de sua participação e apreciar seu pertencimento como fator crítico para sua capacidade de contribuir para a competência da organização. (T.N.)

¹³⁶ Sobre alternativas como autoridade x liberdade, educação x descoberta, aprendizado individual x aprendizado colaborativo ou formação *ex cathedra* x experiência direta. (T.N.)

*dell'apprendere di interagire fino a diventare risorse reciprocamente strutturanti*¹³⁷ (WENGER, 2006, p. 297). Este tema, no âmbito do CDG foi estudado por L. Nunes (2015).

O questionário elaborado e disponibilizado aos alunos, para preenchimento, a conclusão do percurso formativo, foi proposto como meio de avaliação do Curso em si, da postura do ministrante, assim como um momento de reflexão e auto avaliação para o aluno, com relação ao seu comprometimento com a Proposta e desempenho efetivo. O formulário pode ser consultado no Apêndice K e os dados coletados serão apresentados e discutidos mais adiante, no subcapítulo 2.3.1.

Entre os materiais produzidos pelo pesquisador, com a finalidade de implementar o plano de curso, encontram-se, também, composições próprias e arranjo autoral de repertório de domínio público. O arranjo foi criado de acordo com as características da turma, isto é, considerando as capacidades de cada aluno, naquele momento específico, e utilizado como base para experimentar e vivenciar, em sala de aula, as atividades propostas durante a Palestra 1, pela professora convidada Ingrid Zur. Já as composições, disponíveis no Apêndice L, foram pensadas e propostas como material demonstrativo das possibilidades a serem criadas, pelos professores, com foco no desenvolvimento técnico/musical de seu grupo instrumental, aproveitando as habilidades e desenvolvendo as dificuldades dos integrantes, em conjunto; também serviram como modelo exemplificativo das atividades a serem realizadas, em momentos diferentes, pela turma.

Por fim, ao disponibilizar referencial bibliográfico produzido pelos pesquisadores do GP_CDG, constituídos por teses, dissertações e artigos científicos, para leitura e aprofundamento dos assuntos abordados, durante as aulas, junto ao próprio material textual incluímos uma tabela cuja função é de guiar o aluno na busca do assunto desejado, facilitando, dessa maneira, uma primeira abordagem com relação à uma produção literária e científica intensa, de natureza acadêmica. Conforme apresentado no Apêndice M, a mesma foi organizada, indicando o autor do trabalho e as páginas inerentes ao assunto tratado, em linha com a temática apresentada na aula.

Com relação aos recursos empregados como forma de apoio à metodologia planejada e desenvolvida e, portanto, inerentes à realização do plano de curso, foram solicitados e disponibilizados pela Escola de Música da UFBA: televisão, utilizada para exibir as apresentações em PPT, assim como outros arquivos utilizados durante as aulas; piano eletrônico, instrumento utilizado como apoio em atividades práticas; quadro branco,

¹³⁷ O que importa é a interação entre o planejado e o emergente - ou seja, a capacidade do ensinar e do aprender a interagir para se tornar recursos mutuamente estruturados. (T.N.)

aproveitado durante as atividades de composição coletiva em sala de aula; estantes de partitura, utilizados como apoio em exercícios de prática musical em conjunto; e o acesso a um espaço na plataforma Moodle Institucional da UFBA, fruído para abrigar e organizar um formato do próprio Curso a distância, como veremos em breve. Outras ferramentas aproveitadas para o desenvolvimento do curso, e próprias do professor, referem-se a: dispositivo Smartphone como ferramenta de gravação de áudio e vídeo das aulas e do recital de encerramento do Curso, fornecendo material proveitoso para a implementação do curso a distância e pela coleta de dados da pesquisa em si a serem analisados, como veremos no subcapítulo 2.3; filmes em DVD, projetando algumas cenas à complementação dos conteúdos abordados durante a aula; livros, apresentados em parte de seus conteúdos, como apoio aos assuntos abordados no encontro específico, e trazidos como sugestão de leitura integral; e equipamentos comumente aproveitados para o estudo da respiração, isto é, o desenvolvimento de um sopro específico para tocar um instrumento de metal, e para o controle e fortalecimento da embocadura.

Recursos virtuais também integraram a metodologia elaborada pelo pesquisador, contribuindo para implementar a proposta de um curso para formação de professores. De acordo com os alunos, foi criado um grupo de WhatsApp da turma, com intento de troca rápida e imediata de comunicações relevantes, sugestões e materiais. Importante é destacar esta iniciativa, que partiu dos próprios integrantes, no intuito de se fortalecerem, mutuamente; contudo, a ferramenta e-mail foi priorizada para comunicados de natureza formal e/ou administrativa. Após certificar-se de que todos os alunos estivessem digitalmente incluídos e familiarizados com as ferramentas disponibilizadas pela Google, o professor criou um espaço no Drive, conforme a Figura 12, sempre atualizado e compartilhado com todos os participantes do Curso, de modo que todos tivessem acesso aos materiais elaborados e apresentados em sala de aula, tanto pelo professor quanto pelos próprios colegas.

Figura 12 - Página principal da pasta compartilhada pelo Drive



Fonte: Curso de Extensão (UFBA): Google Drive

Nele, encontram-se seis pastas, cada uma organizando materiais de natureza diversa: elaborados pelo professor, pelo aluno, e de autoria colaborativa. Em *Apresentação Instrumentos*, disponibilizamos o material desenvolvido pelos alunos, ao realizarem uma atividade de apresentação do próprio instrumento musical, que será descrita mais adiante. Na pasta *Aulas-Slides*, encontram-se os PDF de todas as apresentações PPT utilizados para conduzir a temática proposta em cada aula. *Composições da Turma* inclui as criações musicais realizadas coletivamente em sala de aula, enquanto na pasta *Tarefas* encontram-se todos os arquivos produzidos pelos alunos, individualmente, resultantes dos trabalhos solicitados; logo, incluindo as composições pessoais de cada um e trabalhos de análise de métodos e repertório. Em *Documentos*, são reunidos materiais informativos gerais, como: o cronograma, o registro geral, indicando presenças e ausências assim como as pendências na entrega das tarefas dos integrantes (Apêndice N), e o Roteiro do Recital Musicopedagógico, desenvolvido em conjunto. Por fim, na pasta *Referências Bibliográficas*, são disponibilizados os trabalhos publicados pelo GP_CDG juntos a uma tabela, cuja função é orientar o leitor através das publicações, de acordo com as temáticas procuradas, como descrito anteriormente.

Logo no começo das atividades, um grupo de alunos da graduação e pós-graduação da EMUS, regularmente inscritos ao Curso de *Formação para Professores de Instrumento de Metal*, precisou afastar-se das aulas por conta da incompatibilidade de horário com matérias obrigatórias surgidas na Universidade. Em conversa com eles e considerando as dificuldades encontradas na proposta ao grupo de mudança do dia de aula, surgiu a ideia de elaborar um formato a distância, para o Curso. Foi oferecida, desta maneira, oportunidade para os mesmos acompanharem, em horários favoráveis, o andamento das aulas, em seus conteúdos e discussões. Assim, eles puderam também participar da elaboração e da entrega de tarefas online e presencialmente, sempre que possível. Em resposta à solicitação do pesquisador, ministrante do Curso, e do supervisor deste Projeto de Estágio Docente Orientado, a Universidade concedeu um espaço, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) denominado Moodle Institucional da UFBA, como consta na Figura 13. De acordo com Gohn, o Moodle, acrônimo de Modular-Object-Oriented Dynamic Learning Environment, é:

Uma plataforma gratuita para a organização de cursos a distância ou de interações *online* em sistemas de aprendizagem híbrida, tendo sido adotado por diversas instituições no mundo inteiro, incluindo a Open University do Reino Unido. Contando com várias ferramentas para a elaboração de atividades, o Moodle oferece formatações específicas para cada curso, que são arranjadas em acordos com o projetista educacional. Junto com o professor, este é o principal personagem no processo de criação de uma disciplina, sendo responsável por orientar as escolhas do

formato das tarefas e as etapas para que sejam desenvolvidas e postadas no ambiente virtual. (GOHN, 2011, p. 156).

Nesta circunstância, os processos de criação e moldura da interface do Curso, em formato a distância, foram realizados pelo próprio pesquisador. Uma vez recebida a chave de acesso ao espaço e de inscrição para os alunos, procuramos caracterizar a sala virtual, buscando um design o mais simples e claro possível. Conforme apresentado na Figura 14, página inicial do espaço Moodle do Curso, a princípio, encontra-se o título da disciplina *Formação para Professores de Instrumento de Metal*; logo em seguida, estão as janelas individuais correspondentes a cada aula.

Figura 13 - Página inicial do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle da UFBA



Fonte: Moodle UFBA

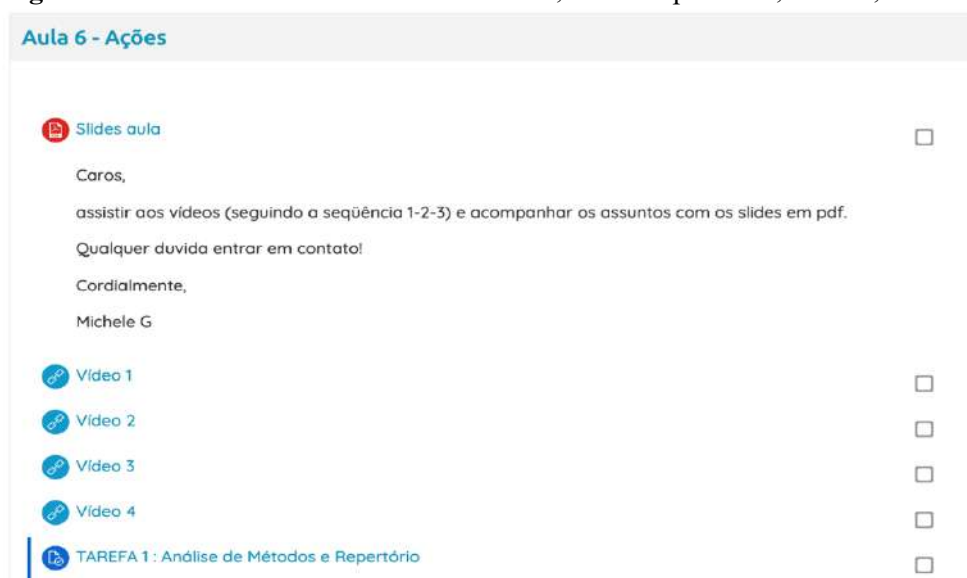
Figura 14 - Espaço Moodle dedicado ao Curso *Formação para Professores de Instrumento de Metal*



Fonte: Curso de Extensão (UFBA): Moodle UFBA

O modelo estrutural aplicado em cada sala de aula, Figura 15, apresenta a seguinte estrutura: no cabeçalho, o título da aula com respectiva numeração, de acordo com o cronograma do Curso; logo depois, encontra-se a apresentação PPT em formato PDF inerente ao tema tratado na aula, seguida por um breve texto informativo, trazendo ao aluno todas as indicações úteis para acompanhar o encontro, com o melhor proveito. Logo após, são disponibilizados os vídeos, ordenados conforme sequência numérica, resultantes das gravações das aulas presenciais. Inicialmente, elas foram pensadas apenas como auxílio à coleta de dados da presente investigação; porém, posteriormente e de acordo com a turma, tais gravações foram aproveitadas na elaboração do Curso em formato on-line. Por fim, a sala de aula apresenta materiais de caráter informativo, quando necessário, e/ou as tarefas solicitadas, conforme descrito acima, com orientações referentes à sua realização e ao prazo de entrega. Procuramos sempre recomendar, aos alunos, se comunicar com o professor, em caso de dúvidas ou dificuldade de acesso aos conteúdos disponibilizados.

Figura 15 - Modelo estrutural das aulas: Slides, Texto explicativo, Vídeos, Tarefas e/ou Comunicações



Fonte: Curso de Extensão (UFBA): Moodle UFBA

Enquanto momento de desestressar e descansar, considerando também o horário dos encontros no final do dia, o “momento do café” foi considerado como parte da metodologia aplicada na execução do plano de curso. Ele foi aplicado e respeitado como espaço importante nas aulas, desde o começo do Curso, assim como legitimado por Wöhl-Coelho (1999). Assim, a cada encontro, o professor preparava e disponibilizava para a turma uma garrafa térmica com café, procurando combinar, junto ao grupo, momentos de pausa e sociabilidade. Atualmente, está surgindo o emprego da expressão “Momentos de Acolhimento”, para designar esta prática

já defendida pela Proposta Musicopedagógica CDG desde a gravação de seu disco vinil *Cante e Dance com a Gente*, há cerca de trinta anos (SILVA e COELHO, 1991).

Um dos produtos elaborados durante o processo formativo e apresentado à conclusão do Curso foi o Recital Musicopedagógico CDG. Trata-se de uma proposta de performance musical desenvolvida pelo GP_CDG, cujo objetivo, simultaneamente, educativo e artístico, é alcançado por meio da participação de todos os presentes, músicos e público ouvinte, respeitando as habilidades e capacidades de todos, a fim de promover uma experiência musical que, mantendo sua formalidade, é integradora, inclusiva e didática (MENEZES, ATOLINI e NUNES, 2018). O mesmo se destaca como formato de apresentação musical, uma vez que “supera o mero espetáculo e integra, simultaneamente, aspectos artísticos, educativos e recriadores da vida” (NUNES, 2018, *s/p*). Ainda conforme a autora, o Recital Musicopedagógico CDG “é um processo formal de ensino que vai além da lógica disciplinar, escolar ou acadêmica, acontecendo no espaço poético e, superando o entretenimento fugaz, promove conhecimento” (NUNES, 2018, *s/p*).

Mais adiante, descreveremos em detalhes a elaboração desta proposta, no âmbito de um curso para formação de professores de instrumentos de metal; no entanto, desde já, cabe salientar que tanto o roteiro do recital, quanto os materiais de apoio utilizados no momento da performance, foram desenvolvidos por meio da colaboração e coparticipação de todos os alunos. Ao professor coube a função de organizar o material proposto e elaborado junto aos discentes, que, uma vez finalizado, foi apresentado à turma para apreciação e deliberação. Os recursos confeccionados pelo ministrante foram: Roteiro do Recital Musicopedagógico, disponível para consulta no Quadro 10; Mapa de Palco, conforme a Figura 26; Partitura do Recital, elaborada em formato apresentação PPT (Apêndice O); Tabela, indicando a divisão da turma em três grupo e definindo funções (Apêndice P); Documento Informativo (Apêndice R); e Cartaz para divulgação do evento (Apêndice S). Uma descrição mais detalhada, com relação aos recursos neste contexto apenas citados, encontra-se no subcapítulo 2.2.2.

2.2 DESENVOLVIMENTO

Chegamos na seção dedicada a uma narrativa dos acontecimentos vivenciados, durante as aulas ministradas, ao desenvolver uma proposta formativa para professores de instrumentos de metal e aspirantes a esta função, com foco na realização musical coletiva. Neste subcapítulo, trataremos da descrição do momento próprio ao Curso e, em seguida, da elaboração e performance de uma experiência de apresentação pública inovadora: o Recital

Musicopedagógico CDG. Ambos, como veremos, integraram um percurso educativo, teórico e prático, proposto com desejo de auxiliar e/ou aprimorar, por meio de conteúdos diferenciados dos comumente abordados, uma formação inicial e/ou continuada de professores e mestres de música, dedicados à prática musical por meio do ensino coletivo de instrumentos de metal. De acordo com Spaccazocchi (2011), fala-se de percurso educativo, considerando que uma das características da educação *“si esercita sulla quantità dei saperi che è possibile edurre, estrarre dal bagaglio cognitivo che ogni nostro giovane socializzato si è potuto formare”*¹³⁸ (SPACCAZOCCHI, 2011, p. 63), podendo, tais saberes, assumir qualidades específicas, uma vez que o educador *“permetterà ai suoi studenti di ordinarli, di mirarli, di focalizzarli al punto giusto, per quello specifico scopo”*¹³⁹ (SPACCAZOCCHI, 2011, p. 63).

Com isso, procurou-se, ao longo do curso, motivar e oportunizar constantemente momentos de participação ativa dos integrantes, por intermédio de seus conhecimentos e dúvidas, valorização de suas vivências e experiências em música, isto é, *“far venir fuori, verso di noi, la persona che abbiamo davanti”*¹⁴⁰ (SPACCAZOCCHI, 2011, p. 141), possibilitando-lhes integrarem outros saberes aos já adquiridos, ampliando, dessa maneira, as possibilidades oferecidas pela Música. Conforme Spaccazocchi,

*Se non offriamo questa possibilità di integrare altri saperi attorno alle esperienze musicali del mondo, rischiamo di dare un'immagine limitata della musica oppure facciamo in modo che lo stesso educatore diventi un insegnante trasmettitore di dati e nozioni che potranno apparire freddi e non motivanti agli occhi dei nostri giovani studenti.*¹⁴¹ (SPACCAZOCCHI, 2011, p. 63).

Paulo Freire se refere a este tipo de conduta pedagógica meramente transmissora com a expressão “Educação Bancária”, no qual a educação se torna um ato de depositar (FREIRE, 1987); uma forma de ensino, no qual o professor, depositante, coloca-se como detentor do saber, que é transmitido, depositado, aos discentes, depositários, sujeitos passivos no processo de aprendizagem, por meio da ação de ensinar. Conforme o autor, nesta concepção, que reflete uma dicotomia entre teoria e prática, “ensinar se reduz a transferir o perfil do conceito esgotado do conteúdo, e não a transmitir a compreensão precisa desse conteúdo” (FREIRE, 2014, p. 169).

¹³⁸ Exercita-se sobre a quantidade dos saberes que é possível *edurre*, extrair da bagagem cognitiva que cada jovem socializado conseguiu formar. (T.N.)

¹³⁹ Permitirá aos seus alunos ordená-los, mirá-los, focalizá-los da maneira certa, por um propósito específico. (T.N.)

¹⁴⁰ Trazer para fora, em nossa direção, a pessoa que temos diante de nós. (T.N.)

¹⁴¹ Se não oferecemos essa possibilidade de integrar outros conhecimentos em torno das experiências musicais do mundo, corremos o risco de fornecer uma imagem limitada da Música, ou fazemos com que o próprio educador se torne um professor transmissor de dados e noções que podem parecer frias e não motivadoras aos olhos dos nossos jovens estudantes. (T.N.)

Matos (2018), com relação a outro aspecto relacional de uma postura pedagógica tradicional, ao lado da visão sugerida por Freire, traz o binômio dominador-dominado proposto por Alfonso Quintás (1991). Conforme o autor,

Quintás alerta que a maioria esmagadora das relações humanas se estruturam de modo que sempre haja um dominador e um ou mais dominados, apontando que quando o dominador decide abrir mão de sua posição dominante, o que normalmente ocorre é uma inversão de polaridade da dominação: aquele que antes eram dominados, passam a dominar. (MATOS, 2018, p. 98).

Superando relações de dominação, em busca das ditas “relações de encontro”, Quintás (1991) indica a definição de Âmbitos de Encontro, nos quais os participantes estariam envolvidos em um contínuo movimento de troca de saberes: “se o ideal que orienta e impele nossa existência não consiste em possuir para desfrutar, mas em nos encontrarmos para criar algo valioso, tenderemos a respeitar ao máximo o alcance pleno de cada realidade” (QUINTÁS, 1991, p. 20). Tal concepção, referente à relação de encontro docente-discente, emparelha-se com o entendimento do conceito de ensino por Arnold Jacobs, isto é, uma forma de comunicação entre pessoas, na qual o professor se torna muito sensível às necessidades do aluno, guiando-o em seu desenvolvimento como indivíduo, que tem saberes, uma vez que é músico, um artista capaz de comunicar sua essência. Emparelha-se, também com o conceito de Participação Periférica Legítima, próprio da CdP, e pertinente à troca de saberes entre todos seus integrantes. E, por fim, emparelha-se ainda com o próprio conceito do Gente, da PropMpCDG, qual seja, o contexto convencionado, no qual todos participam de forma colaborativa e cooperativa, *com a Gente*, por meio de seus conhecimentos e habilidades, o Cante de cada um. Igualmente, o próprio ECIM se fundamenta em princípios como a valorização e o reconhecimento do outro, em sua totalidade de saberes (CORDEIRO, 2017), promovendo diálogo e colaboração entre professor e alunos, na busca de novas soluções (CORDEIRO, 2017); isto é, na contínua interação do indivíduo com o meio e com o outro (CRUVINEL, 2005), promovendo o respeito aos saberes dos educandos (FREIRE, 2015).

Considerando como fundamental a participação e o envolvimento de todos, no processo de aprendizagem, o próprio Curso se desenvolveu como uma Performance, conforme o entendimento proposto por Richard Schechner: “Performance é um modo de comportamento, um tipo de abordagem à experiência humana; performance é exercício lúdico, esporte, estética, entretenimento popular, teatro experimental e muito mais” (*apud* LIGIÉRO, 2012, p. 10). Tratando-se de uma vivência em Música, a experiência de aplicação prática de ensino-aprendizagem descrita a seguir, foi conduzida como um Recital, envolvendo, conforme

Schechner (em LIGIÉRO, 2012), tanto a participação dos atores, o professor e responsável pela proposta, quanto dos expectadores, os discentes com seus saberes, buscando uma realização coletiva e inclusiva, criativa e interativa, cooperativa e colaborativa e com missão educativa (NUNES, 2005), resultado do contexto e das pessoas presentes e envolvidas, naquele determinado instante (MENEZES, 2015).

A procura dos atos didáticos correspondentes às Ações, intersecção entre os universos do Dance e do Gente no Modelo Teórico CDG, assim como representado na Figura 7, busca-se nesse momento resposta à pergunta de pesquisa, identificando, quais enunciados seriam pertinentes a uma Performance de Professor, no âmbito de ensino coletivo de instrumentos de metal. Como apresentado no primeiro capítulo, o conceito de Performance de Professor unifica as condutas de uma performance artística com as de uma performance educativa, fornecidas por parte de um professor comprometido com o desenvolvimento integral de seu aluno. Da ação derivante da Performance de Professor, emerge a criação *do si mesmo* do indivíduo, seja aluno ou professor. Conforme sua autora, cinco características fazem dela uma performance específica, considerando que:

1) É uma ação musical comprometida com o desenvolvimento do aluno; 2) É uma arte próxima da vida, que acolhe a espontaneidade e respeita o tempo de quem está aprendendo; 3) Têm na obra de arte uma moldura que sustenta a interferência de todos aqueles que, ao cria-la, criam-se a si mesmo; 4) Abriga elementos de uma poética; 5) Provoca no outro um estado de transcendência que se dá na interação dos indivíduos presentes na ação, no momento de entrega de uma mensagem poética. (MENEZES, 2015, p. 66).

O estudo desenvolvido por Menezes conduziu a autora a elaborar e propor um conceito original de Performance, próprio à área da Educação Musical, cuja definição se encontra na página 102 desta tese; a Performance de Professor de Música, isto é:

Uma ação que evoca no outro, por intermédio da própria música, a vontade de uma vivência artística conjunta, para, por meio dessa, promover o assumir-se (eu-interior), no mundo (materializado-exterior). Suportada pela obra, que é aberta, tal ação se dá a ver em um estado de transcendência musicalmente encarnado, o qual, por sua vez, faz emergir e suporta, no outro, este mesmo estado. É desse espaço criado pelo professor com sua performance, em que tudo está acontecendo e nada parece efetivamente acontecer, que emerge o cada um e a obra musical, razões de ser do professor que trabalha a música enquanto disciplina artística e que tem por objetivo a formação integral do ser humano através dela. (MENEZES, 2015, p. 67).

O desiderato intrínseco à proposta, original e inédita, de um curso destinado à formação de professores de instrumentos de metal e com foco na realidade coletiva de aprendizagem, concerne à intenção de propiciar momentos de encontro, próprios ao universo interior de cada

um (Cante), deliberada pelo mundo externo (Dance), mas incentivando a chamada Aprendizagem Musical Compartilhada (MATOS, 2018), universo do Gente, de acordo com a PropMpCDG. Logo, implica o encontro com o som característico do indivíduo e do conjunto; isto é, o som repleto de significado humano, conhecido não apenas por meio do domínio árido da técnica (MATOS, 2018), mas também produzido pela fisiologia respiratória humana protegida por uma consciência corporal. Trata-se do encontro com os saberes próprios de cada um; com o fazer musical, no qual professor e aluno participam com seus conhecimentos e capacidades, propiciando momentos de aprendizagem coletiva, nos quais os presentes, igualmente, podem se encontrar consigo mesmos. O estudante, com suas possibilidades de expressão musical (MATOS, 2018), e o professor, “colocando-se de forma empática no lugar dos estudantes, tentando perceber as nuances expressivas e estimulando a descoberta daquilo que está prestes a emergir sonoramente” (MATOS, 2018, p. 104), promovem e compartilham este som consigo e com aqueles que os escutam. Contudo, para que ocorra a Aprendizagem Musical Compartilhada, num contexto consensual e harmônico, próprio ao mundo do Gente, “é necessário que os envolvidos estejam abertos ao encontro e que as experiências sonoras mais íntimas e específicas sejam colocadas como material musical significante: âmbito de troca; contexto de encontro” (MATOS, 2018, p. 105).

Isto posto, procurou-se viabilizar momentos de vivência íntima e pessoal com os conteúdos propostos, conforme o plano de curso, de modo que os participantes pudessem ter o tempo de se aproximarem do mundo da experiência. Mundo esse singular, entendido por Jorge Larrosa Bondía como “uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (BONDÍA, 2002, p. 28). Vindo do latim *experiti*, provar (experimentar), a palavra experiência se refere ao encontro ou à relação com algo que se prova, se experimenta (BONDÍA, 2002), supondo, por isso, um acontecimento externo; isto é, o passar de algo “que não sou eu”, que é “outra coisa que eu”, outra coisa daquilo que eu digo, que eu sei, que eu sinto, que eu penso, do que eu antecipo, eu posso, eu quero (LARROSA, 2011). Etimologicamente, a palavra compõe-se de *ex*, de exterior, e do radical indo-europeu *per*, próprio as palavras que se referem à travessia, caminho, passagem, viagem. Com isso, de acordo com Larrosa (2011), há experiência, quando me aparece algo ou alguém, que é exterior a mim, estrangeiro, estranho a mim, que se encontra fora de mim mesmo, prevendo uma aventura, “uma saída de si para outra coisa, um passo para outra coisa, para esse *ex* de que falamos antes, para esse *isso* de ‘*isso* que me passa’” (LARROSA, 2011, p. 8). Logo, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que

toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21); isto é, “*isso que me passa*” e não *isso que se passa* (LARROSA, 2011).

Ao definir a experiência como “*isso que me passa*”, Jorge Larrosa Bondía, sugerindo como exemplo a experiência da leitura, propõe uma visão triádica do significado da mesma, bem próxima ao conceito de Cante, Dance e Gente da PropMpCDG:

1) A experiência é uma relação com algo que eu não sou. Neste caso, o livro de Kafka: sua condição de alteridade, de exterioridade, de amenidade [Dance]; 2) A experiência é uma relação em que algo tem lugar em mim. Neste caso, que minha relação com o texto, digo, minha leitura, é de condição reflexiva, volta para dentro, subjetiva, que me implica no que eu sou, que tem uma dimensão transformadora, que me faz outro do que sou. Por isso, depois da leitura, eu já não sou o mesmo de antes, já não posso olhar-me impávido no espelho [Cante]; 3) A experiência é uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro a mim. E nesse *passa*, tanto eu como o outro, sofremos alguns efeitos, somos afetados [Gente]. (LARROSA, 2011, p. 10).

A experiência é, assim, uma vivência subjetiva, singular; isto é, para cada um, a sua (LARROSA, 2011), uma vez que o lugar da experiência é o sujeito; sujeito esse capaz de deixar que algo lhe passe, isto é, “que algo passe a suas palavras, a suas ideias, a seus sentimentos, a suas representações” (LARROSA, 2011, p. 7). Um sujeito aberto, sensível, vulnerável e ex/posto, aberto à sua própria transformação, uma vez que “se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (BONDÍA, 2002, p. 25). Igualmente, “é um sujeito singular que se abre à experiência desde sua própria singularidade” (LARROSA, 2011, p. 18).

Martin Heidegger (1987), ao descrever a experiência, chama atenção pela sua capacidade de transformação. Trata-se daquilo que, ao nos passar, nos forma e nos transforma:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em ‘fazer’ uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, ‘fazer’ significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (*apud* BONDÍA, 2002, p. 25).

Dado que a experiência é algo externo que nos acontece (*ex*) e o sujeito é um território de passagem (*per*), de acordo com Bondía (2002), a experiência é uma paixão. Procurando livrar a palavra experiência de suas aderências pragmáticas, o autor afirma que ela pode ser captada “a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional” (BONDÍA, 2002, p. 26), ao invés de uma lógica da ação, ou seja, valendo-se de uma

reflexão do sujeito sobre si mesmo como elemento agente. Conforme o autor, a paixão “funda sobretudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma, mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar” (BONDÍA, 2002, p. 26).

Contudo, cabe observar, de acordo com Walter Benjamin e Jorge Larrosa Bondía, há pobreza de experiências, caracterizando nosso mundo, no qual muitas coisas se passam, porém, raras e difíceis são aquelas que nos passam ou se passam em nós. Conforme Bondía (2002) e Larrosa (2011), as causas se encontrariam nos excessos de informação, opinião e trabalho, uma vez que a obsessão pela informação faz com que nada aconteça ao sujeito. Além disso, a opinião, assim como a informação, se converteu em imperativo, de modo que, “em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa, sobre o que nos sentimos informados” (BONDÍA, 2002, p. 22). Benjamin (1991) fala de Periodismo, o destruidor da experiência, uma vez que representa “a aliança perversa entre informação e opinião” (BONDÍA, 2002, p. 22). No Periodismo, as duas se sacralizam, ocupando todo o espaço do acontecer. Com relação ao excesso de trabalho, Bondía observa que o sujeito moderno também é um ser que trabalha, “que pretende conformar o mundo, tanto o mundo ‘natural’, quanto o mundo ‘social’ e ‘humano’, tanto a ‘natureza externa’ quanto a ‘natureza interna’, segundo seu saber, seu poder e sua vontade” (BONDÍA, 2002, p. 24). Assim, acabamos sujeitos cheios de vontades e hiperativos que, sempre mobilizado, não pode parar. E é por isso, que nada nos acontece (LARROSA, 2011). Último impedimento à experiência, conforme os autores, é a falta de tempo; “tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa” (BONDÍA, 2002, p. 23), uma vez que o indivíduo moderno “se tornou consumidor voraz e incansável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio” (LARROSA, 2011, p. 20). Esta agitação faz com que, ao sujeito, tudo o atravesse, o excite, o agite, o choque; mas nada realmente lhe passe, lhe aconteça, tenha para ele um significado de experiência.

Concluindo, de acordo com Bondía,

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (BONDÍA, 2002, p. 27).

Após reflexão sobre tais considerações, eis que a proposta de um Curso de formação para professores, inédito em seu formato e conteúdo, tornou-se também possibilidade de viabilizar momentos de saída da agitação de uma rotina cotidiana, feita de compromissos com o trabalho, o estudo, a família, para ter um tempo dedicado apenas a que algo nos passe, nos aconteça, por meio da reflexão e do fazer musical, individual e compartilhado. Daí a chance de adquirir o saber da experiência, subjetivo, pessoal, uma vez que, mesmo que o acontecimento seja comum, a maneira de cada um responder a isso, que lhe acontece, e o sentido dado ao que se passa, são particulares, íntimos e irrepetíveis.

2.2.1 Momento do Curso

Conforme apresentado anteriormente (subcapítulo 2.1), o Curso de Formação para Professores de Instrumentos de Metal foi realizado na Escola de Música da UFBA, durante um período de três meses, com um total de 18 encontros presenciais, semanais. O plano de curso, fundamentado no Modelo teórico CDG em linha com os ensinamentos de Arnold Jacobs, foi elaborado com a intenção de trazer para as aulas conteúdos multidisciplinares, considerados pertinentes à formação de professores de instrumentos de metal atuantes, principalmente, na realidade coletiva de aprendizagem musical. Os assuntos propostos cativaram a curiosidade dos componentes, que, no geral, participaram ativamente dos encontros, com atenção e curiosidade, compartilhando experiências, trocando ideias, levantando dúvidas e alimentando discussões relevantes às temáticas propostas, principalmente com relação à formação de professores com foco no desenvolvimento musical e humano de seus alunos. Logo, os integrantes se harmonizaram um com o outro, viabilizando a afirmação de um grupo dinâmico, cooperativo e colaborativo, que, em várias ocasiões, demonstrou compreensão e disponibilidade para ver o outro, até emprestando instrumentos próprios, para que o colega esquecido, pudesse realizar a atividade proposta; ou compartilhando conhecimento com o outro, disponibilizando-se a ensinar ao colega mais inexperiente.

Contudo, não faltaram momentos de desapontamento, por parte do professor, sobretudo com relação à frequência nas aulas, por parte de alguns integrantes, e da falta de cumprimento das tarefas solicitadas. Logo, foi possível classificar a turma em três grupos: um constituído por três/quatro alunos, sempre pontuais, de acordo com o horário definido e em dia com as tarefas pedidas; um segundo grupo de alunos regularmente atrasados, justificando como causa o trânsito ou o trabalho; e um terceiro, formado por alunos muito inconstantes. Esta dinâmica, além de atrasos com relação aos horários das aulas, provocou, em algumas ocasiões, momentos

de reflexão entre o professor e os alunos presentes, levantando discussões acerca de temáticas como: respeito pelo outro; comprometimento do ser humano com relação aos compromissos assumidos; escolha e conseqüente participação e engajamento, com relação a ofertas formativas disponibilizadas, na maioria das vezes, de forma gratuita. Deixando esta discussão para mais tarde, cabe lembrar e agradecer a participação e contribuições trazidas por todos, quem mais e quem menos, ao desenvolvimento do presente Curso e da pesquisa aqui apresentada.

Com relação ao espaço de realização das aulas, foi possível usufruir tanto de recursos disponibilizados pela EMUS como de outros trazidos pelo professor e pelos próprios alunos. Nos beneficiamos da televisão como suporte para as apresentações de slides, a projeção de cenas de filmes selecionados como auxílio às atividades propostas e apresentações compartilhadas de partituras e composições, individuais e coletivas. Igualmente, a presença em sala de quadro branco e teclado nos ajudou na realização de atividades práticas de composição musical e na experimentação de estratégias úteis à sala de aula. Considerando vários fatores, tais como o cansaço próprio do final do dia, o calor na sala devido ao mau funcionamento do ar-condicionado, e ao ruído produzido pelos sons que vazavam de outras salas, procurou-se manter ativa a concentração e a conexão de todos, propondo uma disposição, em círculo ou semicírculo dos integrantes, pois, conforme a psicóloga Jessica Joelle Alexander, “*stare seduti in cerchio incoraggia una maggior connessione, perché i ragazzi non sono riparati dal banco, sono ‘nudi’ per così dire, e costretti a guardarsi negli occhi [...] dettaglio fondamentale per attivare l’empatia*”¹⁴² (ALEXANDER, 2019, p. 113). Momentos de participação dinâmica de todos os integrantes; liberdade à turma para solicitar pausas, quando necessário; e, como já descrito, tempo reservado para “o momento do café”, tornando-se, o mesmo, situação dinâmica de oferta e encontro convivial entre os integrantes, formando condições de êxito.

Após uma visão geral relacionada à organização da sala de aula e à dinâmica dos integrantes da turma, seguimos esta narração, apresentando os conteúdos propostos, durante o Curso, organizados, aqui, de acordo com a essência dos conceitos próprios ao Modelo Teórico CDG. Conforme o cronograma, disponibilizado no Apêndice F, os sete componentes do Modelo Teórico CDG foram apresentadas durante as aulas, agindo como fundamento à abordagem de conteúdos próprios à área de ensino de instrumentos de metal, principalmente, vindo da experiência de Arnold Jacobs e a área da educação musical, com relação à modalidade coletiva de ensino de Música. Igualmente, ao se tratar de uma proposta para formação de

¹⁴² Sentar-se em círculo incentiva uma conexão maior, porque os meninos não estão protegidos do banco, eles estão "nus", por assim dizer, obrigados a olhar-se nos olhos [...] um detalhe fundamental para ativar a empatia. (T.N.)

professores, relevância foi dada à reflexão a respeito da figura do Professor, em múltiplos aspectos, e a importância de sua formação. Finalizando o Curso, aproveitou-se para apresentar, elaborar e oferecer à comunidade um formato de apresentação pública original e alternativo: o Recital Musicopedagógico CDG, uma proposta a mais a ser aplicada nas realidades de ensino dos participantes ao Curso, e da qual trataremos, de modo mais abrangente, na seção 2.2.2.

Dedicar espaços de reflexão sobre a figura do Educador, incluindo professores, mestres, pais e treinadores, ou seja, “todos os que orientam o desenvolvimento de outras pessoas” (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 142), possibilitou incentivar momentos de autorreflexão e autoavaliação com relação à prática docente de integrantes e do professor do Curso, em suas realidades de atuação. Assim, foram promovidos debates, troca de experiências e vivências, dos quais surgiram temáticas significativas e atualmente em tela, na área da Educação e, no específico, da Educação Musical. Em linha com o pensamento de Koellreutter, ao longo do Curso, procuramos encontrar caminhos próprios à prática musical, em sala de aula, e relevantes para as propostas destinadas à Formação Docente, que promovam a Educação Musical,

Como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão. (KOELLREUTTER, 1998, p. 43).

Coerente com o plano de Curso, apresentamos o modelo de ensino proposto por Arnold Jacobs, incluindo sua concepção do ser professor, assim como referido no primeiro capítulo. Igualmente, foi apresentado o modelo de ensino próprio da PropMpCDG, trazendo um panorama a respeito da figura do professor CDG e sua formação que, como vimos, vem sendo desenvolvida por intermédio das produções do GP_CDG. Direcionando o leitor ao subcapítulo 1.3.2., para um melhor conhecimento, durante o Curso, tratamos de: concepção do Professor que se considera uma Obra de referência Aberta, um eterno aprendiz, preocupado com sua atualização e formação permanente; conceito do Professor Multimodal que, de acordo com a proposta de Verhaalen, tem conhecimentos abrangentes para propor atividades múltiplo-modais, “proporcionando aos alunos várias maneiras de aprendizagem de um determinado conceito” (VERHAALLEN, 1989, p. 4); visão de *professor-artista*, proposta por Icle (2012);

conceito da Performance de Professor de Música (MENEZES, 2015); e a ideia do ser professor, vocacionado e reflexivo (LEITE, 2018).

A procura de ações que promovam equilíbrio entre o desenvolvimento de habilidades musicais e humanas do aluno, por meio da prática musical coletiva e de acordo com o entendimento de Leite, em relação ao dever do professor de música, implica:

Compor, improvisar e fazer o aluno pensar; musicalizar de forma prazerosa; socializar; apresentar a diversidade musical para os alunos; contribuir para o desenvolvimento criativo e artístico, crítico, autônomo, integral; incentivar, despertar e gerar a curiosidade e o desejo musical nos alunos; indicar novos horizontes; facilitar o encontro do aluno com as infinitas possibilidades musicais; acreditar que todos podem aprender música. (LEITE, 2018, p. 243).

Incluimos, também, a proposta e a reflexão acerca de características próprias aos conceitos de: Professor Criativo, que tem coragem para criar (MAY, 1982), fazer e aceitar críticas; Professor Fascinante que, de acordo com Cury, desenvolve características pessoais que vão além do bom professor (CURY, 2003); e a figura do Treinador, própria ao mundo do esporte, porém, não distante da função do educador na realidade coletiva de ensino musical, no modelo representado por um dos maiores símbolos de liderança do Brasil. Bernardinho, considerado pelo jornalista e escritor brasileiro João Pedro Paes Leme, “o grande astro do jogo coletivo, “[...]é o divisor de águas, num país que precisa aprender a importância da cooperação, da solidariedade e do trabalho em equipe [...], esforço coletivo, em busca do objetivo comum” (LEME, 2006, p. 13-16). De acordo com Bernardinho (REZENDE, 2006), o líder é o indivíduo que, com entusiasmo, inspira pelo exemplo, transformando pessoas solitárias em integrantes de times, sendo parte de uma comunidade onde o Nós é mais importante do que o Eu. Tal visão ajuda o jogador na busca de maneiras de explorar e ampliar seu potencial. E procura, ainda, administrar diferenças no grupo, fazendo com que se harmonizem e se complementem, uma das tarefas mais árduas do treinador, em busca da grande vitória; e contribuir com o desenvolvimento humano e esportivo de seus atletas. Igualmente, a concepção de Bernardinho chama atenção a respeito dos três elementos fundamentais à preparação da equipe, isto é, fisicamente, tecnicamente e psicologicamente. Adiante, no terceiro capítulo, trataremos de maneira mais abrangente, esses conceitos, em linha com a proposta defendida por meio desta tese.

Com relação ao fazer musical, procuramos apresentar, ao longo do Curso, três conceitos que podem integrar e ampliar a visão e a função da figura do professor de instrumento musical, os quais permitiram retomar e aproximar conceitos próprios aos fundamentos teóricos norteadores desta pesquisa, Arnold Jacobs, Comunidade de Prática e Proposta

Musicopedagógica CDG; bem como propor conteúdos considerados pertinentes e relevantes à formação de professores de instrumentos de metal, com foco na realidade coletiva de ensino. Assim sendo, resumindo, tratamos dos conceitos de: Professor Compositor; Professor Intérprete; e Professor de Música.

Abordando conteúdos próprios à área de composição e arranjo, por meio da exposição dos princípios e produtos desenvolvidos neste âmbito pela PropMpCDG (Obra Aberta, conduta e processos de criação, Microcanção CDG, princípios compositivos CDG, conceito de Arranjo e Repertório, apresentados no primeiro capítulo desta tese, e de atividades práticas de criação musical individual e coletiva), validou-se a importância para um professor que atue como educador de amplo espectro, em um conjunto instrumental, tendo, no mínimo, noções básicas de Teoria Musical e Harmonia, bem como de técnicas composicionais como, por exemplo, Contraponto e Cânone. Por meio de atividades práticas em sala de aula, foi possível comprovar a eficácia da composição coletiva, como recurso para promover, no contexto comunitário de aprendizagem musical: inclusão, compreensão, cooperação e colaboração entre os integrantes; momento de expressão individual, no coletivo, incentivando o respeito do outro em seu momento “solístico”, e vice-versa. Também possibilitou elaborar um repertório com a participação de todos, englobando as características específicas de cada um e do grupo, adequando-se ao nível da turma e ao seu desenvolvimento. Ademais, os alunos do Curso destacaram que a competência do professor de conduzir ou realizar uma composição e/ou arranjo, considerando as capacidades de seus alunos, viabiliza promover autoestima e confiança no integrante, evitando frustrações ou desmotivação do mesmo por não conseguir tocar a parte a ele destinada, porém, de nível inadequado.

Na sequência, registra-se a necessidade de uma figura de Professor como Intérprete, com competências para interpretar tanto a obra musical quanto a obra humana, seus alunos. Destaca-se, nesse momento, mais uma característica, cuja inclusão em propostas de formação de professores está sendo considerada, cada vez mais, como relevante. Procurando, na oferta de um Curso de formação, ir além do mero conhecimento técnico instrumental, comumente abordado, dedicou-se um momento de reflexão acerca da figura do intérprete. Conforme Aragão, “a interpretação coloca o artista diante da pedra, da tela ou dos sons como diante de um espelho, de onde ele pode se observar e modelar a imagem que ele vê para corresponder à imagem que ele tem de si próprio, internamente” (ARAGÃO, 2011, p. 16). Como vimos, Arnold Jacobs salientava a importância, para o músico, de ser capaz de contar histórias, comunicar para o outro seu mundo interior, *Song*, por meio de um instrumento. Para guiar o aluno em busca de sua expressão, serviu-se de inúmeras estratégias, algumas das quais foram

apresentadas e experimentadas, durante o Curso. Entre elas, exploramos: a prática do canto, recurso simples e natural, proveitoso à busca do fraseado musical mais indicado; a imitação, processo primário para a aprendizagem, nos lembrando que o professor, ao tornar-se modelo para seu aluno, precisa preocupar-se em manter seus conhecimentos atualizados, além de uma postura ética e profissional; o sistema numérico desenvolvido por Marcel Tabuteau (THURMOND, 1991; MCGILL, 2007) como auxílio ao entendimento e desenvolvimento da frase musical; e a figura do ator e sua preparação, em busca da extroversão, espontaneidade e maneiras de comunicar suas emoções ao público, além de estratégia para gerenciar o nervosismo e o medo do público (RICQUIER, 2008), mantendo “*su presencia de ánimo*”¹⁴³ (STANISLAVSKY, 2016, p. 275).

No entanto, ao longo de debates e trocas de experiências vivenciadas em sala de aula entre professor e alunos, tomaram relevância observações a respeito de como o estado emocional do aluno se reflete na sua performance musical. Sentimentos como medo, insegurança, ansiedade, tristeza, raiva, resultantes em atitudes agressivas, arrogantes, desmotivadoras ou de isolamento, podem ser percebidos pelo educador, preparado e sensível a estas vertentes, durante a prática musical de seus alunos, ou observando condutas para além das meramente musicais. De acordo com a psicóloga e jornalista americana Jessica Joelle Alexander, aprender a ler os outros é uma das competências que, na Dinamarca, líder global em tema de felicidade, é ensinada nas escolas e nas famílias, em busca “*dello sviluppo emotivo e del benessere sociale*”¹⁴⁴ (ALEXANDER, 2019, p. 16). Como veremos, por meio da elaboração de atividades musicais específicas, no coletivo, e de exercícios próprios à uma prática mais eficiente com instrumentos da família dos metais, é possível aliviar e controlar tais sentimentos, proporcionando ao integrante vulnerável, momentos de bem-estar, por meio da prática musical.

Por fim, com intenção de recapitular e alinhar os conceitos abordados durante o Curso com relação a múltiplos aspectos do educador/professor, procuramos promover uma reflexão a respeito da figura do professor como Professor de Música. Este momento permitiu, também, dialogar sobre a importância e necessidades de propostas formativas, na área da performance musical, em sua formação inicial ou continuada, considerando as necessidades de um país como o Brasil. Professores esses que, em realidades individuais ou coletivas de aprendizagem musical, tenham conhecimentos e competências, para promover desenvolvimento de predicados musicais e humanos, em seus alunos. De acordo com Koellreutter, a preparação desses professores deve ocorrer interdisciplinarmente (KATER, 2018). O alvo maior é

¹⁴³ Sua presença de espírito. (T.N.)

¹⁴⁴ Do desenvolvimento emocional e bem-estar social. (T.N.)

transformar toda aula em um espetáculo, e todo espetáculo em uma aula, conforme a PropMpCDG, promovendo momentos de Felicidade aos alunos, em busca da compreensão e aceitação do outro, da cooperação e respeito, da compaixão e da empatia. Esse processo, viabilizando momentos de escuta e expressão individual (autoconhecimento), de fazer e aceitar críticas (autoavaliação e autocontrole), e de criação e imaginação, leva-os a serem pensadores e autores da própria história (CURY, 2003, 2006, 2017). Isso tudo, por meio de uma prática musical saudável, conduzida por uma Performance de Professor (MENEZES, 2015), com foco no desenvolvimento do virtuoso e, concomitantemente, no fortalecimento do si mesmo do aluno. Cabe lembrar que, em muitos contextos sociais, nacionais e internacionais, o local e a própria aula de música se tornam, para o aluno, lugares seguros, oásis de felicidade, crescimento e exercício da cidadania (KLEBER, 2014), longe de realidades cruéis e de vulnerabilidade social.

Quadro 9 - Sistematização das componentes do Curso, conforme o Modelo Teórico CDG

FOCO no Curso			
Prática musical coletiva com instrumentos de metal			
CANTE	DANCE	GENTE	
<ul style="list-style-type: none"> - Protagonismo do aluno - Coerência entre o conceito Cante com <i>Song</i> - Cognição musical - Representações Mentais, Imagética Mental, Prática Mental - Consciência corporal 	<ul style="list-style-type: none"> - Coerência entre o conceito Dance com <i>Wind</i> - Fisiologia Respiratória - Estratégias para sala de aula - Sistema numérico de M. Tabuteau (Fraseado musical) - Características técnicas dos instrumentos de metal - Composição, Transcrição e Arranjo (individual e coletiva) para conjunto de metais 	<ul style="list-style-type: none"> - O espaço comum: Comunidade - Empatia em música (sintonia, respeito, compaixão) - Participação do grupo na elaboração de parte do currículo do curso - Dinâmica de ensaio: repetição x expressão espontânea e criação conjunta x desempenho individual - Exposição pública, como músico e professor - Momentos de crítica e avaliação 	
	PRODUTOS	AÇÕES	IDEAIS
	<ul style="list-style-type: none"> - Embocadura: anatomia da região da face - Mudança de sonoridade (<i>Song and Wind</i>) - Máximo rendimento, mínimo de esforço - Desenvolvimento da percepção do pulso e musical - Produtos do Curso: o Guia Preliminar e o Recital Musicopedagógico CDG 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades e experimentações: <i>Song + Wind</i> = produtos - Recursos para sala de aula - Repertório: conjuntos de peça executadas e conjuntos de saberes da área - Três tipos de repertório - Jogos com objetivo educativo e de aprendizagem - Ações de integração e educação social por meio da prática musical - Autorias colaborativas e individuais - Troca e itinerância de papéis 	<ul style="list-style-type: none"> - Guia para projetos de formação docente - Elaboração de materiais didáticos específicos e próprios ao ECIM da família dos metais - Professores de ECIM com formação interdisciplinar - Cursos de Formação presencial e a distância para Professores de instrumentos de metal no EC, reconhecido institucionalmente

Fonte: Elaborada pelo autor

Direcionando o leitor ao terceiro capítulo, para uma exposição mais específica a respeito da figura do Professor de Instrumentos de Metal, ressignificada através desta pesquisa, seguimos dando continuidade à narrativa sobre o Curso, apresentando seus conteúdos, organizados de acordo com os conceitos das componentes do Modelo Teórico CDG, conforme sistematizado no Quadro 9. Como vimos, no primeiro capítulo, o Modelo CDG é constituído pelos três pilares, Cante-Dance-Gente, suas interseções, Produtos-Ações-Ideais, todos conduzidos pelo Foco, espaço comum e elemento articulador. O Foco do Curso oferecido é a prática musical coletiva realizada por meio de instrumentos de sopros, da família dos metais. No Brasil, e em Países como Inglaterra, Suíça e Noruega (DE PAOLA, 2002; DELLA FONTE, 2016), conjuntos musicais que desfrutam da combinação desses instrumentos integrados, na maioria das vezes, com os da família da percussão, são muito frequentes; e com funções e participação na vida social, bem diversificada.

Apresentando estruturas bem definidas, às vezes vinculadas a uma tradição como, por exemplo, no caso da *Brass Band* inglesa, ou mais livres e menos formais, esses grupos costumam, desde o princípio, atuar na sociedade de várias formas: entretenimento, representação institucional, missão educativa/formativa. Conhecidos através dos termos Fanfarra e Banda Marcial, no Brasil e, no específico, no Estado da Bahia, esses conjuntos de metais e percussão se encontram, comumente, dentro e fora da Escola, propondo atividades de teoria e prática musical, no contraturno escolar. A Secretaria da Educação do Estado da Bahia inclui, entre seus Projetos Estruturantes, o projeto Fanfarras Escolares no Compasso da Juventude (SEC/BA, 2007). Inclusive, Prefeituras, ONGs e Projetos Sociais oferecem propostas de inclusão e aprendizagem musical, por meio de práticas de ensino coletivo, com instrumentos de metal e percussão. Logo, propor um projeto de formação destinados a seus professores, ou aspirantes a esta função, que atuam em realidades que contemplam, ou deveriam, o desenvolvimento musical e humano do indivíduo, num contexto coletivo de aprendizagem musical, permitiu alinhar conteúdos multidisciplinares pertinentes às áreas de Música, da Educação e do Desenvolvimento Humano.

No Curso oferecido, momentos propostos e vivenciados de acordo com o conceito Cante do Modelo CDG, isto é, mundos internos e particulares próprios a essências do Ser do indivíduo, dizem respeito a promover espaços de protagonismo do aluno, viabilizando o desejo de se comunicar com o outro contando sua história, compartilhando vivências, experiências e conhecimentos, fazendo e aceitando críticas, expressando-se musicalmente. Dizem respeito, também, a apresentar a coerência entre o conceito Cante da PropMpCDG e o conceito *Song* proposto por Jacobs; ao abordar assuntos próprios a área das Ciências Humanas, inerentes à

Neurociência e à Cognição Musical; a propor atividade de consciência corporal; e a apresentar a proposta *Dispotraining* (ZUR e HEYER, 2013). Procurando favorecer uma melhor compreensão dos conceitos e conteúdos apresentados, inúmeras atividades foram elaboradas e propostas à turma, durante os encontros, em busca de equilíbrio entre momentos expositivos (teoria) e momentos operativos (prática).

Conforme exposto no primeiro capítulo, a palavra *Song* na abordagem musical e pedagógica de Arnold Jacobs, traduzida como “canção na mente”, representa a parte psíquica da disciplina; isto é, a capacidade de ouvir internamente o som desejado (FREDERIKSEN, 1996; MOREIRA, 2013; MARANGONI e FREIRE, 2016), bem como “aquela clara ideia musical que se deseja compartilhar com o outro” (GIRARDI e NUNES, 2019b, p. 159). A mesma se emparelha ao conceito Cante da PropMpCDG, mundo que existe “da pele para dentro” do indivíduo; “domínio interior de cada um, ao qual os demais não têm acesso e do qual só ficam sabendo, se convidados e quando ou se lhes for permitido” (NUNES, 2015a, *s/p*); logo, a mais autêntica essência do Ser individual, alimentada por experiências, desejos, emoções e escolhas. Pesquisas na área de Neurociência e Cognição Musical confirmaram a habilidade cognitiva do ser humano de simular, mentalmente, experiências sensoriais na ausência de um estímulo físico externo, com base nas informações vindas da experiência e armazenadas na memória.

De acordo com o entendimento de Jacobs sobre a prática instrumental, uma atividade psicofísica que envolve uma ação motora orientada por meio de controles mentais (RUIZ e VIEIRA, 2017), procuramos introduzir, durante o Curso, algumas das funções da mente humana envolvidas, durante a prática musical. Conforme Jacobs, o sistema nervoso central, incluindo o cérebro, é responsável por controlar as funções de todos os órgãos do corpo e a inteligência; de acordo com o mesmo, “*the computer activity of the brain [...] [and] the thinking part of the brain*”¹⁴⁵ (*apud* FREDERIKSEN, 1996, p. 108). Por meio do sistema nervoso, central e periférico, temos capacidade de conhecer, logo aprender e influenciar o mundo externo, uma vez que o cérebro envia e recebe informações, por meio do sistema motor (efetores) e sensorial (receptores), deixando ao sistema autônomo o controle de nossas funções vitais (batimento cardíaco e respiração normal). Conforme Jacobs, durante o processo de aprendizagem, a informação é coletada do mundo externo, por meio dos cinco sentidos, e enviada ao cérebro para avaliação; enquanto, durante uma forma de arte, por exemplo, estamos comunicando, transmitindo informações concebidas no nosso cérebro aos outros, por meio do

¹⁴⁵ A atividade computacional do cérebro [...] [e] a parte pensante do cérebro. (T.N.)

sistema nervoso motor. Isso demonstra o aspecto psicomotor do ser músico, justificando o conceito *Song* referente a uma mensagem musical que o músico desenvolve na mente e comunica ao seu público por meio de seu instrumento. De acordo com Jacobs,

*As human beings we move about, we influence the external environment through motor activity - psycho motors, the thought processes that stimulate motor functions. They go down a very special type of nerve from the brain or the spinal cord, to what we call an effector. Maybe it is a finger. Maybe it is the embouchure, a buzz, or the violin bow being effected by what you do with the bow affecting the string on the violin. These message are motor message.*¹⁴⁶ (apud FREDERIKSEN, 1996, p. 136).

Levando em consideração tais funções, próprias do ser humano, durante o ensino e a performance musical, percebe-se como assuntos relacionados à técnica instrumental, por exemplo, postura, produção de som, timbre e afinação, coordenação e controle da digitação, interpretação e fraseado, dinâmicas, e assim por diante, tem sua origem no cérebro; logo, em uma mensagem concebida. Portanto, suas realizações físicas dependem do envio de impulsos nervosos, contendo o produto desejado, enviada do cérebro aos efetores. Para guiar o aluno no desenvolvimento de um produto final em nível mental, isto é, sob forma de pensamento, estudos em Neurociência inerentes à Representação Mental e à Imagética Mental, além de confirmar capacidades próprias da mente humana, sugerem a possibilidade de o professor elaborar e promover simples estratégias de ensino, longe do instrumento, “que favoreçam aprendizado sem necessidade de uma prática exaustiva” (GIRARDI e NUNES, 2019b, p. 162).

Tendo como propósito trazer novos conhecimentos para a área de ensino de instrumentos de metal e defendendo a concepção de que o som é produto do indivíduo, reflexo de sua essência, e não do instrumento que, de acordo com o violinista italiano Salvatore Accardo, “è l’amplificazione del suono che ognuno di noi ha dentro di sé”¹⁴⁷ (ACCARDO, 2018, s/p), procuramos apresentar os conceitos acima indicados. Logo, pode-se considerar a Representação Mental “como um processo no qual as representações internas correspondem aos estímulos externos [...], incluindo forma e conteúdo do objeto representado, segundo os quais o conhecimento está armazenado na memória” (ALVES, 2012, p. 1341). O processo de representação mental acontece por meio da simulação mental de experiências sensoriais, sejam elas visual, motora, auditiva, olfativa ou gustativa, na ausência do estímulo externo apropriado;

¹⁴⁶ Como seres humanos nós nos movemos, influenciemos o ambiente externo através da atividade motora - psicomotora, os processos de pensamento que estimulam as funções motoras. Eles baixam, por meio de um tipo de nervo muito especial, do cérebro ou da medula espinhal, ao que chamamos de efetor. Quicá um dedo. Talvez seja a embocadura, uma vibração, ou o arco do violino sendo efetivado pelo que você faz com o arco, tocando a corda do violino. Estas são mensagens motoras. (T.N.)

¹⁴⁷ É a amplificação do som que cada um de nós tem em si mesmo. (T.N.)

integrando e ativando informações armazenadas na memória, este processo, conhecido como o termo Imagética Mental, pode acontecer de forma isolada ou combinada (THOMAS, 2008). Em Música, refere-se a Imagética Musical como um processo multimodal (KELLER, 2012), uma vez que o indivíduo vivência uma experiência mental que

Engloba a capacidade combinada de imaginar sons quando eles não estão presentes (audição interior), podendo também envolver a imaginação do movimento necessário a produção do som (tocado ou cantado), a visualização de uma cena, a consciência de uma sensação ou emoção a ser expressa musicalmente, traduzindo-se numa ação imaginada, cuja eficácia está demonstrada pelas neurociências, em que o recurso à imagiologia sugere a existência de uma equivalência funcional entre a prática musical real e imaginária ao nível do sistema auditivo e motor. (RUIZ e VIEIRA, 2017, p. 89).

Pesquisas científicas conduzidas a partir da década de 1990 por meio de técnicas de Neuroimagem, demonstram que a percepção e a imaginação de um objeto dividem as mesmas propriedades funcionais (DADDS, BOVBJERG e REED, 1997), isto é, as mesmas bases neurais (KOSSLYN, 1994). Logo, com relação à performance musical, áreas motoras, visual e auditiva são ativadas, tanto durante a ação realmente executada, como durante a ação imaginada, apresentando atividades cerebrais equivalentes e corroborando a *Functional Equivalence Hypothesis*¹⁴⁸ proposta por Kosslyn, Behrmann e Jeannerod (1995). Oliver Sacks, em *Alucinações Musicais*, relata de estudos conduzidos por Zatorre e colegas, demonstrando que “imaginar música pode ativar o córtex auditivo quase com a mesma intensidade da ativação causada por ouvir música [percepção]. Imaginar música também estimula o córtex motor e, inversamente, imaginar a ação de tocar música estimula o córtex auditivo” (SACKS, 2015, p. 44).

Inúmeras pesquisas tratam do assunto com relação à performance musical, reconhecendo os benefícios das representações mentais, na qualidade da apresentação, uma vez que o intérprete desenvolve uma representação interna da sua mensagem musical como guia da performance (CLARK, WILLIAMON e AKSENTIJEVIC, 2012; DALAGNA, LÃ e WELCH, 2013; MARANGONI, 2016; MARANGONI e FREIRE, 2016). Igualmente, na área da Educação, as representações mentais se desenvolvem como parte do processo de aprendizagem (JORGENSEN e HOLLAM, 2010) e, na área da Pedagogia Musical, pesquisas sugerem que a utilização de representações mentais, durante a aprendizagem instrumental, contribui para orientar o aluno no planejamento de sua performance (DALAGNA, LÃ e WELCH, 2013).

¹⁴⁸ Hipótese de Equivalência Funcional. (T.N.)

Durante o Curso, observamos a importância de os professores terem conhecimento sobre estudos de Neurociência relacionada à Música, uma vez que os mesmos possibilitam incentivar a elaboração de estratégias de ensino de instrumento musical eficazes e benéficas, que contemplem equilíbrio entre a Prática Física e atividades de Prática Mental. De acordo com Coffman (1990), “o ensaio secreto ou imaginário de uma habilidade sem movimento muscular ou som” (*apud* MARANGONI e FREIRE, 2016, p. 297), é uma dessas estratégias eficazes e benéficas. Por meio dessa prática, é possível executar mentalmente uma peça e/ou detalhes dela, recriando e/ou experimentando movimentos próprios ao desempenho desejado. De acordo com Sacks, trata-se de uma ferramenta importante para as pessoas que tocam um instrumento musical, uma vez que, como vimos, “a imaginação de estar tocando pode ser quase tão eficaz quanto a realidade física” (SACKS, 2015, p. 44). Fisiologicamente, este fenômeno encontra explicações nos estudos conduzidos por Alvaro Pascual-Leone (2003), sobre o fluxo regional de sangue no cérebro, os quais indicam que:

A simulação mental de movimentos ativa algumas das mesmas estruturas neurais centrais requeridas para a execução dos movimentos reais. Ao fazê-lo, a prática mental por si só parece ser suficiente para promover a modulação de circuitos neurais envolvidos nas primeiras etapas do aprendizado de habilidades motoras. Essa modulação não só resulta em acentuada melhora na execução, mas também parece deixar o indivíduo em vantagem para aprender a habilidade com menos prática física. A combinação da prática física e mental [ele acrescenta] leva a um aperfeiçoamento da execução mais acentuado do que a prática física sozinha, fenômeno esse para o qual nossas descobertas fornecem uma explicação fisiológica. (*apud* SACKS, 2015, p. 44-45).

Entre os benefícios promovidos pela Prática Mental, por meio de Representações Mentais e Imagética Musical, foram apresentados durante o Curso e, em algumas atividades, experimentados: a) desenvolver uma concepção artística da obra, considerando questões técnicas e expressivas; b) contribuir ao desenvolvimento da habilidade motora e controle da precisão do movimento (conceito ideo-motor); c) desenvolver um conceito de som na mente, incluindo ressonância, timbre e afinação; d) sentir as sensações da execução (KLICKSTEIN, 2009) ou as sensações, durante a performance, fundamental para iniciar um processo de controle do medo e do nervosismo; e) praticar o ensaio mental (CLARK, WILLIAMON e AKSENTIJEVIC, 2012; SACKS, 2015); f) evitar repetições físicas excessivas; g) otimizar o tempo disponível para a prática musical; e h) superar situações, nas quais a prática física se torna inviável, como por exemplo, falta de acesso ao instrumento, viagem, lesão muscular ou distonia focal (BERNARDI, 2012). Outros benefícios e aplicações relacionados a essas

estratégias cognitivas e relatados por músicos profissionais de instrumentos de metal podem ser encontrados nas pesquisas conduzidas por Ross (1985), Tursheim (1991), e Keller (2012).

Sempre com relação a “mundos internos” e procurando meios de estimular e/ou libertar o domínio interior de cada um, por meio da prática musical, procurou-se viabilizar encontros e atividades, envolvendo noções de Consciência Corporal. Aproveitando a presença, na cidade, da Professora Ingrid Zur, organizamos uma Palestra sobre a disciplina *Dispotraining*, um caminho para disponibilizar Mente, Corpo e Alma ao trabalho em Música, desenvolvido na Alemanha pelos Prof. Ingrid Zur e Jörg Heyer (ZUR e HEYER, 2013). Conforme os autores,

*Dispotraining se basa en el respeto irrestricto de las características individuales de cada persona, sus convicciones y su necesidad de expresión. Se ejercitan métodos de cinética y de lenguaje corporal con el instrumento, incluídas técnicas de postura y relajación, así como conceptos de teoría de la música y de historia de la música.*¹⁴⁹
(ZUR e HEYER, 2013, s/p).

Considerando que o corpo é o tradutor entre a mente, o desejo primordial, e a alma, as emoções e os sentimentos, destaca-se a importância, durante a performance musical, de sentir no corpo e sentir com o corpo as propriedades expressivas e emocionais da Música que estamos tocando. Aplicar, durante a prática musical/instrumental, conhecimentos e habilidades naturais, próprias do ser humano, assim como respeitar as leis que governam o corpo humano permitem “*vencer contracturas, bloqueos y fomenta notablemente la motivación y el placer de hacer música*”¹⁵⁰ (ZUR e HEYER, 2013, s/p), libertando a performance com um instrumento em prol de uma expressão musical autêntica. Em busca de uma forma livre e espontânea de fazer música, é preciso desenvolver boa flexibilidade e ampliar processos próprios ao movimento natural do corpo. Tais funções envolvem alternância entre ações de tensão e distensão; quando respeitadas, garantem a mobilidade do nosso corpo; se alteradas, nos bloqueiam, gerando uma condição estática, na qual nada ressoa (ZUR e HEYER, 2013).

Em Música, algo muito parecido acontece, diferenciando, por exemplo, *performances* dinâmicas e cativantes, de execuções estáticas e inexpressivas. Destarte, durante o encontro, grande relevância foi dada à necessidade de movimentar o corpo, durante a prática musical, propondo, em sala de aula, atividade sinestésicas e de linguagem corporal, com e sem instrumento, Figura 16, como apoio à comunicação e expressão. Dentre esses apoios, por exemplo, cita-se o conhecimento sobre o carácter e o estilo da obra e distintas formas de auxílio

¹⁴⁹ Dispotraining baseia-se no respeito irrestrito pelas características individuais de cada pessoa, suas convicções e sua necessidade de expressão. Métodos de cinética e linguagem corporal são exercitados com o instrumento, incluindo técnicas de postura e relaxamento, bem como conceitos de teoria musical e história da música. (T.N.)

¹⁵⁰ Superar contraturas, bloqueios e, principalmente, incentivar a motivação e o prazer de fazer música. (T.N.)

ao movimento e à direção da frase musical. Entretanto, de acordo com a palestrante, precisa ter cuidado para que os movimentos corporais propostos, ou realizados pelos alunos, não sejam excessivos e, por isso inadequados, prejudicando o andamento da performance, em lugar de embelezá-lo. Para sentir o corpo se movimentando, não é necessário exagerar uma determinada dinâmica, nem um determinado gesto; ambos devem fluir. Atividades práticas propostas no encontro possibilitaram à turma experimentar, durante a prática musical, princípios essenciais ao ser humano; porém, na maioria das vezes, esquecidos. Adicionando o movimento do corpo, durante a execução de uma peça criada pela ocasião, destacamos os seguintes benefícios: a) a música e sua interpretação ganham uma sonoridade diferente, redonda e consistente; b) a percepção do pulso se torna mais firme, interiorizada e constante; c) o ganho de maior liberdade, na prática da técnica instrumental, reduz a tensão muscular; d) a produção do som é mais livre, simples, próximo ao da voz humana; e) o movimento e expressão corporal auxiliam na elaboração e na comunicação da mensagem, despertando imagens e lembranças pessoais; f) na prática em conjunto, percebe-se uma maior conexão e vibração, entre os integrantes; g) a concentração, durante a performance, torna-se mais confiável e permanente.

No decorrer do Curso, procuramos explorar dinâmicas que envolvessem movimentos e expressões corporais, durante a prática musical, bem como estratégias de ensino de instrumento e leitura musical, aplicáveis no contexto coletivo de aprendizagem, com foco no desenvolvimento da melhor comunicação musical do aluno. Logo, atividades incluindo percussão corporal; movimento de regência durante a leitura; caminhadas na sala; e movimentos da parte superior do corpo, mantendo o apoio na região da bacia, tornam-se atos didáticos, aplicáveis sem a utilização do instrumento, podendo auxiliar o aluno na manutenção de um tempo constante, por meio da percepção física do pulso e em uma melhor compreensão do ritmo. De acordo com Robert Jourdain, “como o som musical, os movimentos do corpo desdobram-se através do tempo e então as sensações musculares são um meio apropriado para representar padrões rítmicos” (JOURDAIN, 1998, p. 199). Igualmente, possibilitam sentir no corpo, isto é, vivenciar, o movimento da frase musical, sua direção, assim como momentos de *rallentando* ou *accelerando*. Introduzir na prática musical expressões próprias a linguagem corporal, podem ajudar o aluno na interpretação do caráter intrínseco da obra abordada. Isso sempre respeitando as características do indivíduo e do grupo.

Figura 16 - I Encontro Integrador: a palestrante, Profa. Ingrid Zur



Fonte: Arquivo do autor

Os assuntos abordados durante o encontro ressoam em métodos e concepções de pedagogos da área de Educação Musical como, por exemplo, Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), criador de um sistema de ensino de música que integra elementos musicais com a expressão corporal. Na mesma linha proposta por Zur e Heyer, a pianista brasileira Monique Aragão afirma que “o domínio da música requer um saber de percepção e expressão do seu corpo, sua mente e sua alma. [...] Por isso, o que importa, realmente, não é a quantidade de exercícios [técnicos], mas a qualidade com que você os executa” (ARAGÃO, 2011, p. 42), uma vez que dominar a técnica, isto é, “saber como fazer, em música envolve muito mais do que os movimentos dos dedos do instrumentista” (ARAGÃO, 2011, p. 42).

De acordo com o apresentado no primeiro capítulo, na PropMpCDG, a técnica musical, as leis e as regras, logo, tudo aquilo que é de natureza formal e comprovável, que está corporificado, podendo ser aprendido, experimentado e comunicado (NUNES, 2015b), pertencem a mundos externos e aplicados, “da pele para fora”, sob o domínio do universo Dance. Em linha com o conceito próprio a esse segundo Pilar do Modelo Teórico CDG, conteúdos apresentados durante o Curso dizem respeito a: assuntos próprios da Fisiologia Respiratória, fundamentando o conceito *Wind* proposto por Arnold Jacobs; sistema numérico de fraseado musical, desenvolvido por Marcel Tabuteau; noções próprias à técnica dos instrumentos de metal, incluindo cuidado e manutenção, transposição e digitações; estratégias de ensino aplicáveis em realidades de ensino individual e coletivo de instrumentos de metal; composição, individual e coletiva, arranjo e transcrição para instrumentos de metal.

Apresentando o conceito *Dance*, descrito no subcapítulo 1.3.1, procuramos demonstrar de que forma o mesmo se emparelha ao conceito *Wind*, formulado por Jacobs. Traduzido como vento ou sopro, o mesmo representa “*all the physical aspects involved in providing a motor force necessary to propel the player’s lips into constant vibrations*”¹⁵¹ (LOUBRIEL, 2013, p. 3). Logo, refere-se a um sopro específico que, para alimentar corretamente e de maneira eficiente a vibração dos lábios, fonte material de geração do som para o músico de metal, precisa tanto respeitar leis da Química e da Física, quanto ser experimentado e aprendido pelo indivíduo. Procurando viabilizar espaços para aprimorar conhecimentos e esclarecer dúvidas, ainda mais em se tratando de assuntos que envolvem funções respiratórias que exigem cuidado e prevenção à saúde do indivíduo, decidimos apresentar temáticas pertinentes à Fisiologia Respiratória.

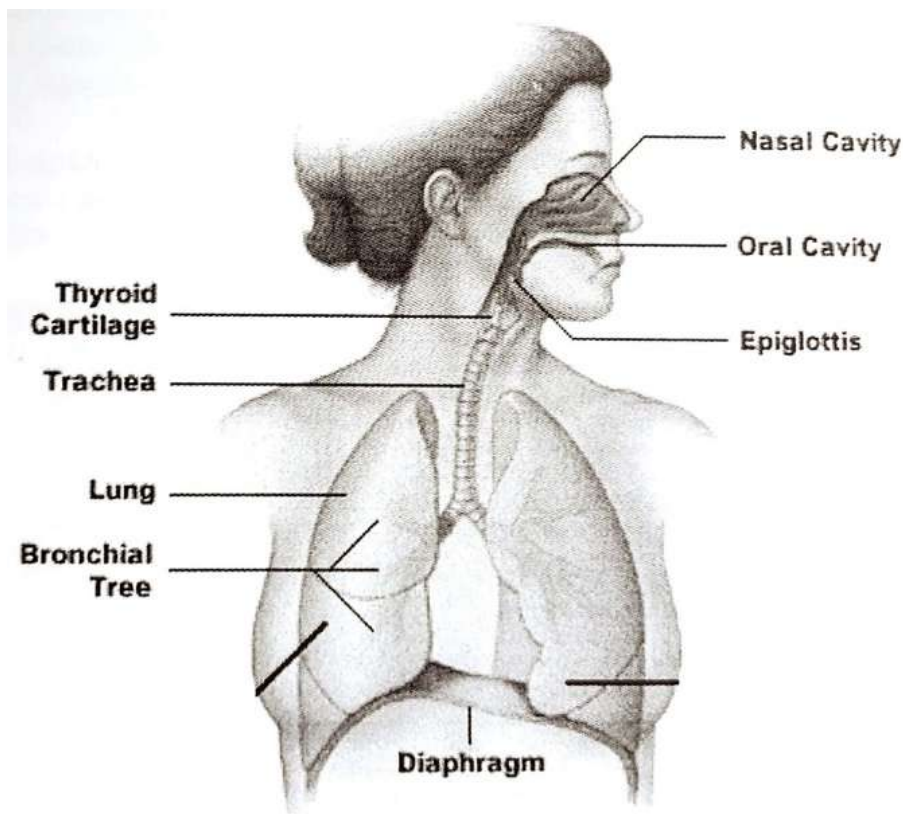
Como sabemos, a função primária do sistema respiratório é a troca de oxigênio e dióxido de carbono entre a atmosfera e as células do corpo. O gás inalado é filtrado, aquecido e umidificado, sendo transportado por meio do fluxo sanguíneo em todos os órgãos e músculos do corpo. Sumariamente, o sistema respiratório é constituído pelo trato respiratório superior e inferior, apresentando estruturas anatômicas bem diversificadas. O trato respiratório superior, via de acesso dos gases movimentados para dentro e para fora dos pulmões, e mecanismo de defesa dos agentes contaminantes (RUPPEL, 2000), é constituído: pelas cavidades nasal e oral, pela faringe e pela laringe, “cuja função principal é a produção de som” (RUPPEL, 2000, p. 169). Nela, encontram-se as cordas vocais, compostas por músculo, ligamento e tecido mole submucoso (RUPPEL, 2000). A corrente de ar gera uma vibração das cordas, resultando no som. O trato respiratório inferior compreende: a traqueia, uma estrutura tubular cartilaginosa que, no sujeito adulto, “possui um diâmetro de 2,0 a 2,5 cm e com um comprimento, variando de 10 a 12 cm.” (RUPPEL, 2000, p. 172); e os brônquios, que ligam a traqueia aos pulmões.

Os pulmões são dois órgãos com tamanho diferente, que apresentam uma forma de cone (Figura 17). O pulmão esquerdo é um pouco mais estreito que o direito, devido ao fato que o coração e o mediastino protruem para a esquerda; do outro lado, o fígado, elevando o hemidiafragma direito, reduz o tamanho do pulmão direito. Devido a essas interferências, seu volume é de 90% de gás e somente 10% de tecido (RUPPEL, 2000). Os pulmões, assim como a parede torácica, possuem propriedades elásticas pela presença de fibras de elastina, nas paredes alveolares, viabilizando o movimento de expansão e encolhimento; os dois sistemas atuam como molas que se tracionam mutuamente, uma vez que os pulmões estão contidos no

¹⁵¹ Todos os aspectos físicos envolvidos no fornecimento de uma força motora [um sopro específico] necessária, [ao músico de metal], para impulsionar os lábios em vibração constante. (T.N.)

tórax (RUPPEL, 2000). A caixa torácica, constituída por uma estrutura óssea amarrada por cartilagens e músculos, desempenha uma função de proteção dos órgãos vitais, bem como interage no aumento e diminuição do volume torácico envolvido no movimento ventilatório. Esta estrutura móvel é constituída: pelas 12 vértebras torácicas; o esterno, em forma de adaga e ponto de fixação para as cartilagens costais; e as costelas, em 12 pares, correspondentes as 12 vertebras torácicas. Elas estão conectadas ao esterno por meio das cartilagens costais, “macias e moderadamente flexível durante a infância e a adolescência. [As mesmas] se tornam calcificadas com a idade e a caixa torácica se torna menos flexível” (RUPPEL, 2000, p. 154).

Figura 17 - Os pulmões



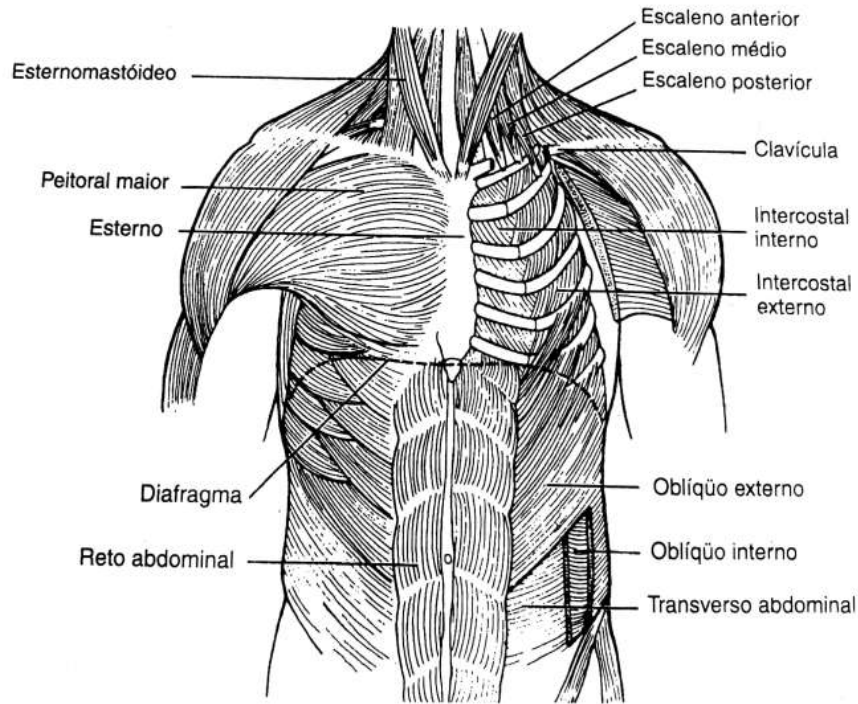
Fonte: Frederiksen (1996, p. 105)

Vários músculos operam no processo ventilatório, Figura 18a, podendo ser divididos em dois grupos: os principais, Diafragma e músculos Intercostais, ambos operantes durante a respiração calma e ativa; e os acessórios, músculos Escalenos, Esternomastóideo, Peitoral maior e Abdominais, com função de auxílio aos principais, quando a demanda ventilatória aumenta (RUPPEL, 2000), por exemplo, durante o exercício físico, bem como na prática musical com instrumentos de sopro. O diafragma é um músculo grande com uma configuração semelhante a uma cúpula, que separa o tórax do abdômen (Figura 17). Considerado como o

principal músculo respiratório, participa ativamente durante a inspiração, sendo o maior responsável pela alteração do volume torácico. Durante a respiração calma, seu movimento chega a cerca de 1,5 cm, enquanto, em níveis mais elevados de ventilação, pode alcançar um movimento de 6 a 10 cm (RUPPEL, 2000). Durante o movimento inspiratório, ao contrair, o diafragma achata, aumentando o volume torácico; a pressão intratorácica diminui, ao mesmo tempo que a pressão intra-abdominal aumenta. Tal processo mecânico pode ser comprometido por causa de doenças pulmonares e não, assim como pela imobilidade ou rigidez da parede abdominal, condição esta frequente em estados emocionais de medo, nervosismo e estresse; logo, de defesa do organismo, ou durante o processo conhecido como manobra de Valsalva.

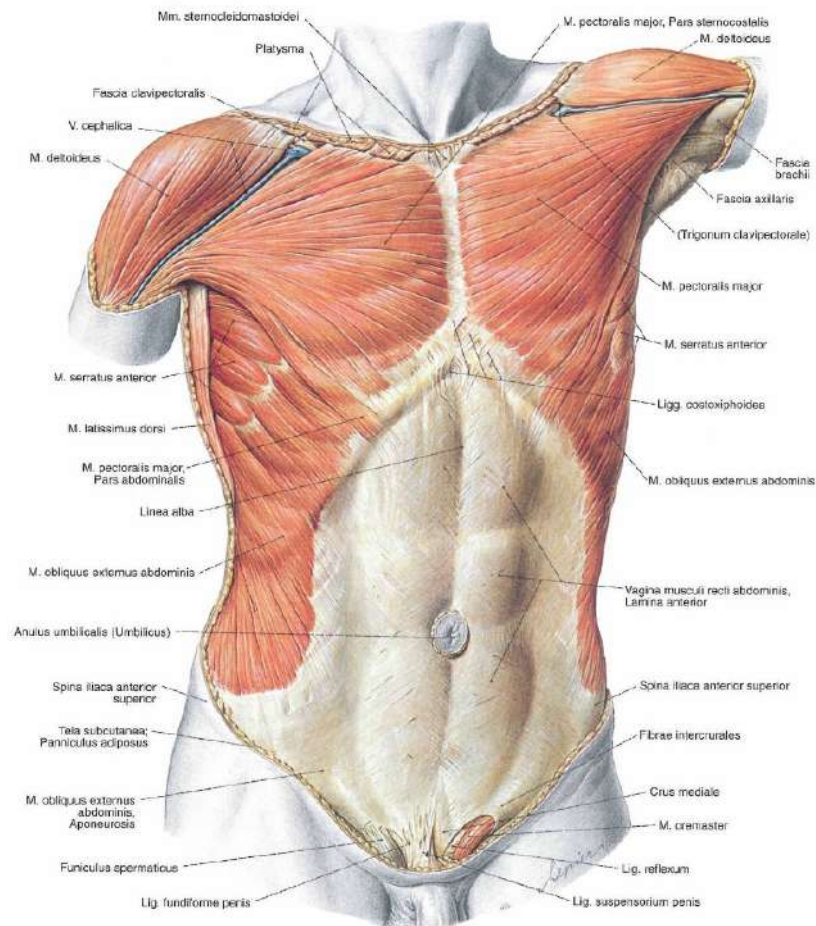
Os músculos abdominais (Figura 18 a-b) se dividem em quatro grupos: Oblíquo Externo, Oblíquo Interno, Transverso Abdominal e Reto Abdominal, que atuam, principalmente, durante a expiração, por meio de uma ação dupla que, normalmente, reduz o diâmetro da caixa torácica, desenchendo os pulmões. Geralmente inativos durante a respiração calma, “eles se tornam ativos quando a retração elástica dos pulmões e do tórax não consegue prover o fluxo expiratório necessário” (RUPPEL, 2000, p. 160). Ao se contraírem, aumentam a pressão intra-abdominal, forçando o diafragma para cima (OLIVEIRA, SOARES e KOSOUR, 2009). Este mecanismo se realiza durante a prática musical com instrumentos de sopro e durante a prática vocal. Os músculos intercostais, “consistem em dois conjuntos de fibras localizadas entre cada par de costelas” (RUPPEL, 2000, p. 157); os mesmos se dividem em Intercostais Externos e Internos, os quais se localizam sob os Externos. Durante a inspiração, a contração desses músculos eleva as costelas, aumentando o volume torácico. Já durante a Respiração Ativa, os Intercostais Internos, fazendo movimentos opostos à ação dos Intercostais Externos, auxiliam a Expiração Ativa “tracionando as costelas para baixo e para dentro [...] diminuindo, assim, o volume torácico. Além disso, eles enrijecem os espaços intercostais, a fim de impedir que estes se tornem salientes, durante o esforço abdominal” (OLIVEIRA, SOARES e KOSOUR, 2009, p. 214).

Figura 18a - Estrutura dos músculos respiratórios



Fonte: Ruppel (2000, p. 158)

Figura 18b - Músculos do Tórax e Parede Abdominal: camada superficial



Fonte: Sobotta (1993b, p. 58)

Durante o Curso, junto à exposição teórica dos conteúdos aqui apresentados, procuramos viabilizar momentos de experiência prática, propondo à turma atividades conhecidas na área como *Exercícios de Respiração*. As mesmas foram realizadas, procurando perceber e visualizar mentalmente movimentos internos ao corpo e, por isso, irrealizável por meio da percepção visual. A ventilação, isto é, o movimento do ar para dentro e para fora dos pulmões (RUPPEL, 2000), é regulada, adaptando-se às demandas do organismo sob várias circunstâncias. Por meio de uma atividade circular, compreendendo inspiração e expiração, um volume de gás é movimentado, do “mundo externo” para o “mundo interno” e vice-versa, envolvendo: pressão, a força gerada pelos músculos respiratórios; volume, a quantidade de ar; resistência, do fluxo as vias aéreas; e fluxo, a coluna de ar (WÖHL-COELHO, 1994). Praticando inspirações e expirações de forma ampla e lenta, procuramos focar nas sensações vindas dos movimentos internos. Pôr as mãos acima do tórax ajudou nessa prática de consciência corporal, facilitando a percepção dos movimentos de expansão do Tórax Inferior, maior do que o Superior (RUPPEL, 2000), e Lateral. Experimentar posturas diferentes, em pé e sentado, curvado e ereto, ajudou na percepção do maior ou menor desempenho da ventilação. Variando a posição da cabeça, fletida, normal, estendida, percebemos como a postura física pode afetar a potência das vias aéreas (GELB, 1987; ALEXANDER, 1998, 2010; RUPPEL, 2000).

Imagens e vídeos auxiliaram os integrantes na criação de imagens mentais a serem retomadas na hora da prática. Também o emprego de aparelhos, *gadgets* (FREDERIKSEN, 1996), disponibilizados pelo professor, possibilitou: a) oferecer um estímulo visual para algo invisível, como o movimento do ar; b) mostrar ferramentas aplicáveis, durante o ensino instrumental; c) esclarecer sobre a utilização dos incentivadores respiratórios, disponíveis no mercado, porém, na maioria das vezes, mal-empregados. Alguns dos recursos apresentados à turma são de fácil acesso e de baixo custo, resultando numa aplicação mais viável na realidade coletiva. Entre eles, citamos: a folha de papel que, segurada na frente do aluno, a uma distância razoável, pode ser movimentada por meio de um fluxo de ar bem direcionado e constante; um tubo de mangueira cristal de PVC, com comprimento de 12/15 cm e diâmetro de 2,5 cm ou menos, colocado entre os dentes pode auxiliar o aluno a manter aberta as vias aéreas, evitando contrações na região da Laringe; um cata-vento, brinquedo de criança, que pode auxiliar na percepção e desenvolvimento da direção do sopro; e o *Air Bag* (FREDERIKSEN, 1996), uma espécie de bola de plástico com capacidade de 5 ou 6 litros, que pode ser enchida e esvaziada, inspirando e soprando o mesmo ar, isto é, dióxido de carbônio ao invés de oxigênio, evitando a hiperventilação. Alguns dos recursos apresentados, como por exemplo o cata-vento e o *Air Bag*,

podem também ser construídos em sala de aula, viabilizando a oferta de mais uma atividade coletiva e criativa.

São inúmeros e de fácil acesso os incentivadores respiratórios disponíveis no mercado, que podem ser utilizados, durante o estudo individual e/ou o ensino de instrumento. Cabe lembrar que esses aparelhos, introduzidos na prática musical por Arnold Jacobs, na década de 1980 (FREDERIKSEN, 1996; NELSON, 2010; IRVINE, 2015), são concebidos para uso médico e aplicados em Fisioterapia Respiratória, no treinamento dos músculos respiratórios e reabilitação pulmonar. Logo, antes de serem utilizados em outras áreas, como a Música, é de extrema importância ter clara noção a respeito da função e do manuseio de cada um; sobretudo, considerando-se que, ao inspirar grandes quantidades de oxigênio, pode-se incorrer na hiperventilação, resultando em sensações de tontura, vertigem, e até desmaios.

De acordo com Jacobs,

*The symptoms of hyperventilation are not due to an accumulation of oxygen but a lowering of carbon dioxide level in the blood stream, with resulting alkaline shifts in the blood's pH. The brain gets its signals in this situation, from the amount of carbon dioxide, not the amount of oxygen in the blood - it is a negative-feedback system.*¹⁵² (apud FREDERIKSEN, 1996, p. 110).

Sendo instrumentos sobretudo psicológicos (TORSANI, 2009), o uso de tais aparelhos, além de fornecer um estímulo visual, torna-se um meio de motivação para pacientes e instrumentistas de sopro, intensificando o processo de aprendizagem e favorecendo a mudança (TORSANI, 2009; IRVINE, 2015). Os incentivadores respiratórios se classificam de várias formas: orientado ao fluxo (*Respirom/Inspiron*); orientado ao volume (*Voldyne*); orientado ao movimento ventilatório (*Breath Builder, Air Bag*). O *Voldyne* é utilizado apenas durante a inspiração, enquanto o *Air Bag*, o *Respirom/Inspiro* e o *Breath Builder* durante a ventilação completa. Uma clara explicação a respeito da função e utilização desses aparelhos encontra-se em autores quais: Frederiksen (1996), Torsani (2009), Nelson (2010). Arnold Jacobs, além de introduzir esses recursos na pedagogia musical para instrumentos de sopro, se dedicou ao desenvolvimento de alguns aparelhos para o treinamento ventilatório, como por exemplo, o *Variable Resistance Compound Gauge* (FREDERIKSEN, 1996, 1997; NELSON, 2010). Aos alunos do curso lembrou-se que, praticando assiduamente exercícios de respiração, com ou sem aparelhos, não se aumenta a capacidade pulmonar total, particular de cada um; e, sim, a

¹⁵² Os sintomas da hiperventilação não se devem a um acúmulo de oxigênio, mas a uma diminuição do nível de dióxido de carbono na corrente sanguínea, resultando em alterações alcalinas no pH do sangue. O cérebro recebe seus sinais nessa situação, a partir da quantidade de dióxido de carbono, não da quantidade de oxigênio no sangue - é um sistema de feedback negativo. (T.N.)

elasticidade dos tecidos pulmonares e do Tórax (NELSON, 2010), podendo melhorar as suas funções (OLIVEIRA, SOARES e KOSOUR, 2009).

A pedido dos alunos e com base em suas dúvidas, apresentamos em sala de aula algumas estratégias de ensino para instrumentos de metal, em busca da maneira mais eficiente de comunicar-se com o próprio instrumento. Considerando Fundamentos próprios da técnica instrumental, com conteúdos referentes a Alongamento, Vibração Labial, Emissão, Flexibilidade, Articulações, Escalas e Arpejos, Regiões Extremas, em linha com conceitos das Neurociências e Fisiologia Respiratória, acima apresentados, elaboramos procedimentos simples, multimodais e multissensoriais, aplicáveis em qualquer contexto que envolva a prática musical com instrumentos de metal. Igualmente, procuramos compreender experiências vivenciadas durante o Curso, com relação à consciência corporal e ao trabalho em conjunto, além de apresentar técnicas e recursos didáticos desenvolvidos e aplicados por Arnold Jacobs, em décadas de ensino, com exercícios reunidos (o que fazer), descritos (como fazer) e justificados (porque fazer) nas referências bibliográficas indicadas (FREDERIKSEN, 1996; STEENSTRUP, 2007; NELSON, 2010; LOUBRIEL, 2013; IRVINE, 2015).

Tratando da figura do Professor Intérprete em música, incentivador da expressividade pessoal e musical de seu aluno, apresentamos uma abordagem sistemática para o desenvolvimento do fraseado musical, universalmente aplicável (THURMOND, 1991; MCGILL, 2007). A mesma foi desenvolvida por Marcel Tabuteau (1887-1966), oboísta da Philadelphia Orchestra e professor de oboé e de fraseado musical (*Phrasing*) no Curtis Institute of Music, na época de Arnold Jacobs; como vimos, seus ensinamentos influenciaram os princípios de ensino de Jacobs (FREDERIKSEN, 1996). De acordo com McGill, Tabuteau procurava o movimento natural e musical para frente; “*through his playing and teaching, he defined the ‘natural’ in music. His phrasing existed in harmony with the music’s structure and his teaching explained how to achieve this result. This was his raison d’être*”¹⁵³ (MCGILL, 2007, p. 7). O sistema numérico desenvolvido por ele, fundamentado no princípio *note grouping*¹⁵⁴ (THURMOND, 1991; MCGILL, 2007) pode, de acordo com o oboísta John de Lancie (1921-2002), aluno de Tabuteau, “*help us to find the music’s inner motion - its live*”¹⁵⁵ (MCGILL, 2007, p. 28).

¹⁵³ Através de sua performance e ensino, ele definiu o "natural" na música. Seu fraseado existia em harmonia com a estrutura da música e seu ensino explicou como alcançar tal resultado. Esta foi a sua razão de ser. (T.N.)

¹⁵⁴ Agrupamento de notas. (T.N.)

¹⁵⁵ Nos ajudar a encontrar o movimento interno da música - sua vida. (T.N.)

O sistema proposto por Tabuteau aplica sequências numéricas às notas, isto é, um número para cada nota, de acordo com sua função, sempre buscando o movimento para frente, da frase musical. Este sistema numérico é aplicado em diversas funções, próprias ao desenvolvimento de um fraseado musical mais expressivo e dinâmico, bem como um controle da intensidade dinâmica, ou seja, o volume, mais equilibrado e versátil (FREDERIKSEN, 1996; LOUBRIEL, 2013). De acordo com McGill, Tabuteau utilizava os números em quatro maneiras diferentes: 1) *Scale and Scaling Number*: tocar uma nota longa ou uma escala, variando gradualmente a intensidade dinâmica, durante o movimento ascendente e descendente (Figura 19a); 2) *Motion Number*: mostrar o movimento para frente, dentro de figuras rítmicas de valor curto (Figura 19b); 3) *Rhythmic Numbers*: ajudar na precisa realização da subdivisão impar do ritmo (Figura 19c); 4) *Phrasing Number*: mostrar a forma geral do fraseado musical. Resumindo, “*Scale number show volume, internal numbers create forward impetus, and rhythmic numbers create steadiness, but with this fourth usage, these functions are put to the service of intelligent, architecturally coherent phrasing*”¹⁵⁶ (McGILL, 2007, p. 75). Tabuteau, para explicar o fraseado musical, justificou a escolha dos números, ao invés de palavras descritivas, por exemplo, em razão dos mesmos serem mais precisos, na relação com a linguagem poética, tornando-se uma estratégia de ensino e de ajuda, aos alunos, mais clara e imediata.

Figura 19 - Exemplos musicais das maneiras de aplicação dos números, na didática de Tabuteau

a) *Scale and Scaling Number*: 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 4 - 3 - 2 - 1

b) *Motion Number*: 1 2 3 4 5, 4 3 2 1

c) *Rhythmic Numbers*: 1, 1 2 3 4, 1 2 3 4, 1 2 3 4, 1 2 3 4

d) *Phrasing Number*: 1, 1 2 3 4 5, 1 2 3 4 5

Fonte: McGill (2007, p. 72-74)

¹⁵⁶ O número em escala mostra o volume, os números internos criam um impulso para a frente e os números rítmicos criam firmeza, mas com este quarto uso, essas funções são colocadas a serviço de fraseados inteligentes e arquitetonicamente coerentes. (T.N.)

Abordando assuntos próprios às características técnicas de cada instrumento da família dos metais, realizamos uma atividade, na qual os alunos participaram em primeira pessoa, apresentando o próprio instrumento e suas características. Estes momentos, auxiliados pelo professor com material teórico e ilustrativo adicional, possibilitaram, a cada integrante, além de planejar, articular e expor uma apresentação, aprimorar seus conhecimentos a respeito de todos os instrumentos da família. Deste modo, tratamos de assuntos pertinentes a: cuidado, manutenção e limpeza, indicação de acessórios e produtos úteis para cada instrumento e disponíveis no mercado; digitações e posições, disponibilizando também material ilustrativo elaborado pela *Yamaha Musical*; e conceitos teóricos referentes a instrumentos transpositores, por exemplo, a trompa em Fá e o trompete em Sib, claves de leitura, tessitura e extensão, com base na literatura da área de composição e orquestração (ERICKSON, 1983; BLACK e GEROU, 1998; ADLER, 2008). Tratar conteúdos pertinentes à técnica instrumental auxiliou, igualmente, na criação de material didático, repertório e atividades de transcrição e arranjo.

Vimos a importância da figura do Professor Compositor, com conhecimentos e competência para compor ou adaptar música para e com seus alunos. Procurando promover a formação de professores com competência para a produção de repertório e material didático autoral adequado a sala de aula, levando em consideração as características e habilidades dos integrantes naquele momento, tratamos, durante o Curso, conteúdos próprios à área de Composição e Arranjo. Isto posto, além de disponibilizar material teórico, realizamos diversas atividades de composição individual e coletiva, cuidando da elaboração e condução da melodia, sustentada pela harmonia apropriada e acompanhamento rítmico. Em várias ocasiões, consideramos como a proposta de atividades de composição coletiva em sala de aula, quando e se bem dirigidas pelo professor, pode tornar-se útil e mais cativantes para os alunos aprenderem conteúdos da Teoria Musical, podendo treinar solfejo, canto, e prática com o bocal, através de suas próprias composições. Isso, tanto no formato de ensino individual, quanto e sobretudo no coletivo.

Atendendo ao pedido da turma a respeito da oferta de um encontro específico sobre transcrição e arranjo para instrumentos de metal, durante o II Encontro Integrador, nos dedicamos ao processo de transformação e adaptação de obras originais para conjunto de metais (Figura 20). Examinando obras de períodos históricos diferentes, cujos autores valorizaram o conjunto de metais em suas composições, observamos a maneira de tratar e combinar as vozes, procurando timbre e sonoridades coletivas originais, ou descritivas de um sentimento específico e comum. A experiência proposta de elaborar, em conjunto, uma transcrição para grupo de metais da exposição de uma fuga a quatro vozes, possibilitou: verificar a compreensão da turma

a respeito das transposições instrumentais, previamente apresentadas; elucidar a maneira de distribuir as vozes, de acordo com as características técnicas e sonoras dos instrumentos da família; e abordar conteúdos próprios da História da Música e estilos compositivos. Práticas de troca e elaboração musical permitiram salientar a importância do silêncio em música, “*perché la musica vive se si alterna al silenzio, così come il pranzo è gustoso se preceduto dall’appetito e l’autunno ha la sua poesia perché porta via il caldo dell’estate*”¹⁵⁷ (CAMPOGRANDE, 2018, p. 75). Logo, considerar momentos de pausa, tanto na melodia quanto nas outras partes instrumentais, viabiliza momentos de respiro e descanso, assim como, em orquestração, esclarece e valoriza a entrada de uma voz principal.

Figura 20 - II Encontro: atividade de transcrição em conjunto



Fonte: Arquivo do autor

Outro assunto abordado durante o Curso, diz respeito à produção de som com instrumentos de metal e postura da embocadura, isto é, a posição do bocal em cima dos lábios, tema comumente discutido e do qual existem inúmeras compreensões. O termo som se refere tanto ao fenômeno mecânico que origina um estímulo sensorial (vibração acústica), quanto à sua percepção psicofísica, logo, à percepção acústica (LEONI e ROSSI, 2005). Conforme os autores, “*La sensazione sonora è dovuta al moto vibratorio di corpi elastici. Queste comunicano tale movimento alle particelle d’aria circostanti le quali, a loro volta, lo trasmettono alla membrana del timpano, alla catena degli ossicini, alla coclea [...]*”¹⁵⁸ (LEONI

¹⁵⁷ Porque a música vive se alternada com o silêncio, assim como o almoço é saboroso se precedido pelo apetite e o outono tem sua poesia porque elide o calor do verão. (T.N.)

¹⁵⁸ A sensação sonora é devida ao movimento vibratório dos corpos elásticos. Eles comunicam esse movimento às partículas de ar circundantes que, por sua vez, o transmitem para a membrana timpânica, a cadeia dos ossos, a cóclea. (T.N.)

e ROSSI, 2005, p. 28). Nos instrumentos de metal, os corpos elásticos são constituídos pelos lábios do indivíduo, induzidos em vibração, ou seja, “*moto delle particelle di un corpo elastico da una parte all'altra della sua posizione di equilibrio (moto oscillatorio)*”¹⁵⁹ (LEONI e ROSSI, 2005, p. 30), por meio de um sopro específico, o da coluna de ar que se movimenta de dentro para fora do sujeito.

De acordo com Jacobs, “*the embouchure starts where the lips vibrates*”¹⁶⁰ (apud LOUBRIEL, 2013, p. 52), isto é, “*la superficie vibrante delle labbra all'interno del bocchino*”¹⁶¹ (NELSON, 2010, p. 29). Logo, a postura do bocal em cima dos lábios se sujeita às características físicas de cada um (STEENSTRUP, 2007), não precisando obrigatoriamente ser centrada, uma vez que, conforme Jacobs, sua eficácia depende de uma proporção entre lábios superior e inferior de cinquenta/cinquenta ou setenta/trinta (FREDERIKSEN, 1996). Contudo, Jacobs ressaltava a importância de pensar no som para desenvolver a embocadura, evitando controlar forçadamente a parte física; um caminho mais simples para coordenar um movimento incomum ao ser humano no qual “*you don't need to control the embouchure to control the sound - you need to control the sound to control the embouchure*”¹⁶² (FREDERIKSEN, 1996, p. 124). Consequentemente, uma estratégia eficiente para desenvolver e fortalecer a embocadura, a hipertrofia muscular (NELSON, 2010), além da percepção musical (STEENSTRUP, 2007; IRVINE, 2015), é a prática de um repertório simples com o bocal, ou seja, por meio da vibração labial, em uma região confortável, médio/grave, por breves períodos de tempo, (FREDERIKSEN, 1996), pensando na música e não nas regras técnicas (LOUBRIEL, 2013).

Como foi apresentado no Curso, para os lábios serem impulsionados em uma vibração, é preciso: efetores (os lábios) recebendo um estímulo, impulso elétrico do cérebro, *Song*, a mensagem musical na mente (IRVINE, 2015); uma fonte de energia motora, *Wind*, um sopro específico. Assim sendo, os estímulos “musicais” são enviados do cérebro para os lábios através do sétimo nervo craniano (FREDERIKSEN, 1996; STEENSTRUP, 2007), o nervo motor facial (Figura 21); enquanto o movimento respiratório é gerenciado pelo centro respiratório do tronco cerebral, constituído por um grupo de neurônios localizado na medula oblonga e divididos em: grupos respiratórios dorsais, contendo principalmente neurônios inspiratórios; e

¹⁵⁹ Movimento das partículas de um corpo elástico de um lado para o outro de sua posição de equilíbrio (movimento oscilatório). (T.N.)

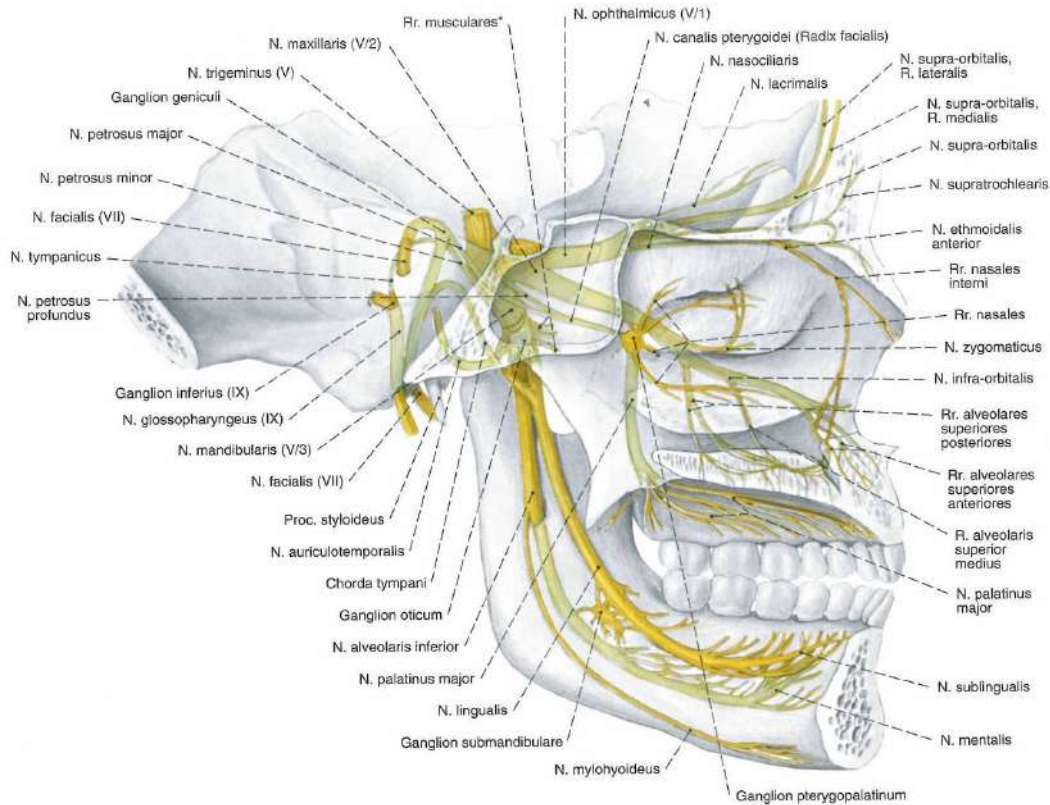
¹⁶⁰ A embocadura começa onde os lábios vibram. (T.N.)

¹⁶¹ A superfície vibrante dos lábios dentro do bocal. (T.N.)

¹⁶² Você não precisa controlar a embocadura para controlar o som - precisa controlar o som para controlar a embocadura (T.N.)

grupos respiratórios ventrais, incluindo neurônios inspiratórios e expiratórios (BEACHEY, 2000). Destarte, de acordo com Jacobs “*mouthpiece training will connect your musical thoughts to your muscle tissue*”¹⁶³ (apud LOUBRIEL, 2013, p. 136).

Figura 21 - VII nervo craniano

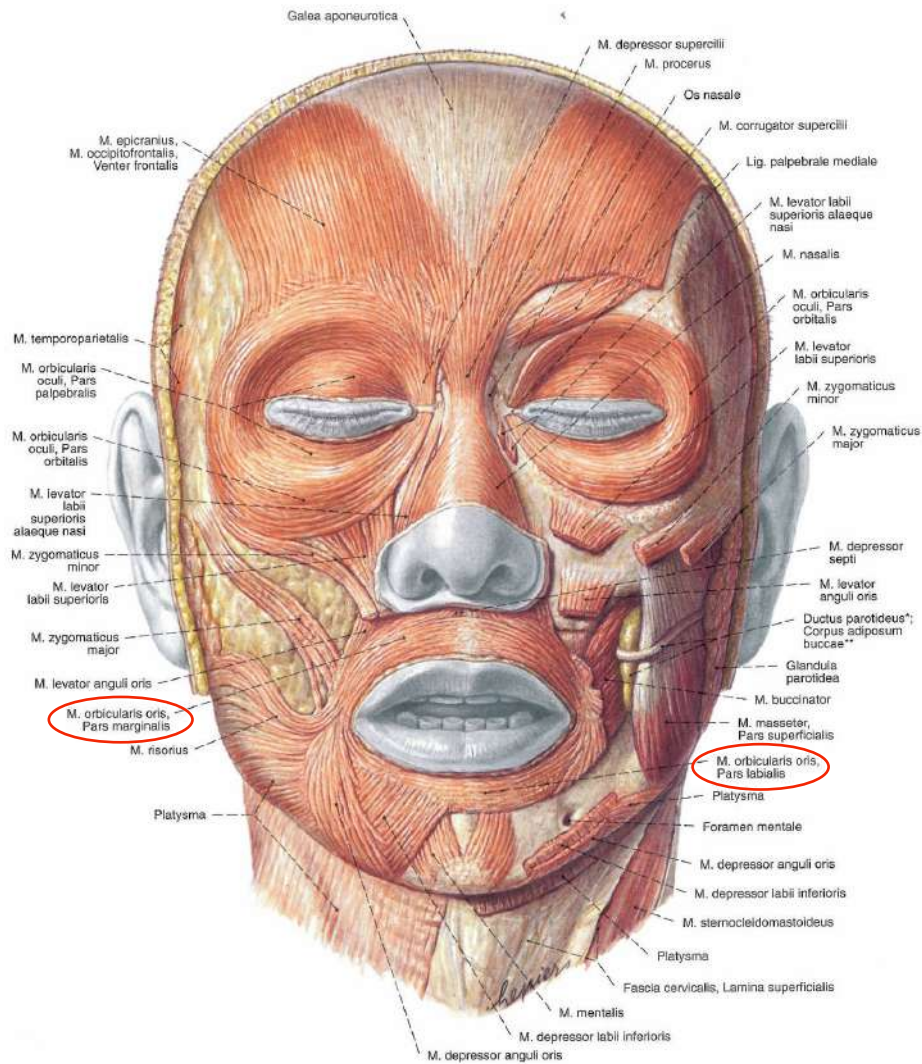


Fonte: Sobotta (1993a, p. 78)

Em seu livro *Teaching Brass*, Steenstrup (2007) ilustra claramente a respeito da musculatura envolvida na embocadura (Figura 22). O músculo principal, que permite aos músicos de metal modificar a geometria dos lábios, chama-se *Orbicularis Oris*; os lábios incorporam, em duas camadas de pele e membrana mucosa, o *Orbicularis* juntamente com vasos sanguíneos, nervos e glândulas salivares. Ao colocar o bocal em cima dos lábios, o instrumentista de metal precisa criar uma pequena pressão da borda do mesmo sobre o músculo (apoio), de modo a isolar a superfície vibrante, dentro do bocal, garantindo assim liberdade no controle da mesma; enquanto isso, os ângulos da boca são unidos e direcionados para o baixo, evitando mudanças na largura da boca, como quando em repouso (NELSON, 2020).

¹⁶³ A prática com o bocal conectará seus pensamentos musicais ao tecido muscular. (T.N.)

Figura 22 - Músculos da mímica facial. Em círculo, o músculo *orbicularis oris*



Fonte: Sobotta (1993a, p.70)

No Curso, reforçamos que se trata de um apoio nunca excessivo, para evitar danificações físicas das fibras musculares ou da arcada dental da pessoa. Igualmente, considerando que em conjuntos de metal como, por exemplo, as Fanfarras, é comum uma prática constante nas regiões extremas e em dinâmica *forte*, informamos como Arnold Jacobs orientava seus alunos, quanto ao tocar forte e na região aguda; isto é, diminuir a pressão do bocal sobre os lábios, durante a respiração, de modo a permitir a circulação sanguínea, reduzindo o acúmulo de ácido láctico nos tecidos: “*if you hold a continuous mouthpiece pressure, your playing is going to be deteriorate because of the lack of blood circulation to the lip*”¹⁶⁴ (apud LOUBRIEL, 2013, p. 251). O aumento de ácido láctico além de provocar rápida fadiga, interfere na comunicação da mensagem neurológica (*Song*) aos efetores.

¹⁶⁴ Se você mantiver uma pressão contínua do bocal, sua performance será deteriorada, devido à falta de circulação sanguínea nos lábios. (T.N.)

Com isso, podemos dizer que, nos músicos de instrumentos de metal, a vibração labial representa o ponto de encontro entre um mundo interno, ao corpo do indivíduo, e o mundo externo. Na PropMpCDG, como vimos, a interseção entre o universo do Cante e do Dance gera Produtos, isto é, “tudo que produzimos é resultado de um impulso interior particular, delimitado por condições determinadas exteriormente” (NUNES, 2015a, *s/p*). Em linha com o conceito de Jacobs, o encontro entre a canção na mente (*Song*) alimentada por um sopro específico (*Wind*) tem como resultado um som ressonante e afinado, verdadeiro produto do Ser do indivíduo, livre de tensões desnecessárias e, por isso, fácil de se produzir. Um som mais livre, menos rígido e forçado, torna-se facilmente maleável, durante a prática musical em conjunto, adaptando-se rapidamente a características de timbre, afinação e interpretativas do *ensemble*. Ademais, uma abordagem à prática musical simples e mais próximas das funções primordiais do ser humano, proporciona bem-estar físico e mental ao indivíduo músico, prevenindo disfunções; bem como, ao sujeito ouvinte.

No decorrer do Curso, por meio da proposta de diversas atividades relacionadas aos conceitos *Song and Wind*, os integrantes puderam experimentar mudanças sonoras e de postura físicas imediatas, durante a prática musical. Igualmente, experiências de prática mental e imagética Auditiva, Motora e Visual, unidas com atividades de consciência corporal, viabilizaram um avanço na percepção musical e do pulso, assim como no controle técnico instrumental. Comprovando o afirmado por Arnold Jacobs, concluímos que propostas de formação de professores interdisciplinares, que proporcionem conhecimentos mais abrangentes, podem contribuir para elaboração de estratégias de ensino dinâmicas que,

Aproveitando das capacidades fisiológicas naturais do ser humano, conduzam o aluno a um maior rendimento com o mínimo de esforço, além de proporcionar uma prática musical que favoreça a expressividade do Eu, sem se reduzir a meras questões técnico-mecânicas e nem precisar provocar sofrimento. (GIRARDI e NUNES, 2019b, p. 163).

Logo, um dos produtos do Curso foi a elaboração, em conjunto (Figura 23), de um Mapa conceitual referente a um Guia, um caminho para formação de professores de instrumentos de metal, com foco na realidade coletiva de ensino e na procura da formação integral do indivíduo por meio da prática musical, no desenvolvimento de sua personalidade, como Homem e como Músico. Uma descrição integral do Mapa do Guia se encontra no terceiro capítulo, na seção 3.3. Outro produto do Curso diz respeito à elaboração e à oferta de uma apresentação pública original e inovadora, da qual trataremos de maneira específica no próximo subcapítulo, 2.2.2.

Figura 23 - Momento de elaboração coletiva do Mapa do Guia preliminar



Fonte: Arquivo do autor

Apresentando o terceiro pilar do Modelo Teórico CDG, o conceito de Gente, retomamos uma discussão a respeito do espaço comum, comunitário, de prática e aprendizagem musical. Conforme Nunes, este pilar se refere “à condição, na qual estão os outros, e àquilo que cada unidade individual, por sua vez constituída por um Cante e um Dance, convencionam com eles” (NUNES, 2015a, *s/p*). Ao relacionar-se com os outros, cada indivíduo, tendo liberdade para manifestar suas escolhas, de ser e fazer, responsabiliza-se pelo acolhimento e aceitação de seus pares, assim como pela rejeição de seus ímpares (NUNES, 2015a). Trata-se de um espaço convencionado, de harmonização entre todas as possibilidades, identidades e expectativas; um espaço que não é do Eu, nem do Tu, mas do Nós, uma vez que o nome da PropMpCDG inclui a expressão conectiva *com a Gente*. Logo, uma Comunidade (LAVE e WENGER, 2006), na qual há Unidade na Diversidade e Diversidade na Unidade (BISPO, 2012). O pianista e maestro argentino Daniel Barenboim compreende a relação entre indivíduo e grupo como a expressividade em Música que, de acordo com ele, é dada pela conexão entre as notas, isto é, a prática do *legato*. De acordo com o maestro,

*Il legato impedisce a una nota di sviluppare il suo io naturale, ovvero di diventare tanto importante da mettere in ombra la nota precedente. Ogni nota deve essere consapevole di sé ma anche dei propri limiti; le stesse regole che si applicano agli individui nella società si applicano anche alle note.*¹⁶⁵ (BARENBOIM, 2007, p. 16).

¹⁶⁵ O legato impede que uma nota desenvolva seu eu natural, ou seja, se torne tão importante que ofusque a nota anterior. Cada nota deve estar ciente de si mesma, mas também de seus limites; as mesmas regras que se aplicam aos indivíduos na sociedade também se aplicam às notas. (T.N.)

Em nossos debates, relevância foi dada ao tema da Empatia, do grego *empátheia*, “entrar no sentimento” (GOLEMAN, 1995, p. 112); logo, “*l’abilità di mettersi nei panni di un altro e sentire quello che sente l’altro*”¹⁶⁶ (ALEXANDER, 2019, p. 65), propondo reflexões acerca das implicações desta capacidade do Ser Humano, na prática musical coletiva. Além de salientar a importância das relações empáticas, entre docente e discente, o qual precisa aprender a interpretar o aluno e suas manifestações em sala de aula, bem como entre aluno e colega, procuramos experimentar a capacidade de ouvir com o corpo (MAY, 1982). Por meio de simples atividades, como respirar no movimento do outro e respirar e começar um som juntos, buscou-se perceber a sensibilidade dos movimentos e intenções do colega, em busca da sintonia e sincronia, durante a performance musical. Igualmente, provocamos a busca da vivência e convivência em harmonia, durante a prática musical, conciliando *performances* individuais, com características pessoais, sonoras e expressivas, em uma prática coletiva unitária, identidade e característica de um Gente, “instante convencional e coletivo de plena realização viável, num ajuste de todas as responsabilidades assumidas e de todas as recompensas aceitas por todos” (NUNES, 2015a, *s/p*). No terceiro capítulo trataremos essas temáticas de maneira mais abrangente.

Uma vez que, ao fazer Música, “*i gruppi umani di tutto il mondo dimostrano il loro bisogno di ricerca della collaborazione, della condivisione, della costruzione di eventi attraverso il contributo offerto dai diversi ruoli e dalle diverse intenzioni dei singoli*”¹⁶⁷ (SPACCAZOCCHI, 2011, p. 134), a turma do Curso, nosso grupo, participou ativamente na criação, individual e colaborativa, de repertório e material didático (SCHAFER, 2011; TOURINHO *et al*, 2012), bem como na elaboração de um novo formato de apresentação musical coletiva e pública, o Recital Musicopedagógico. O mesmo, como veremos, tornou-se um momento de exposição pública de docente e discentes, ambos responsáveis como músicos e professores: um convite para os participantes a fazer música *com a Gente*. Em linha com o pensamento de Matos (2018) e os Princípios da PropMpCDG, procuramos vivenciar, durante o Curso, dinâmicas de ensaio para além da repetição ordinária de repertório, privilegiando a expressão espontânea, artística; logo, um humano sentido (MATOS, 2018); desta maneira “os momentos de ensaio, qualquer que seja a natureza do repertório executado, podem se configurar como momentos de Aprendizagem Compartilhada; assim como os momentos de

¹⁶⁶ A capacidade de se colocar no lugar do outro e sentir o que o outro sente. (T.N.)

¹⁶⁷ Grupos humanos em todo o mundo demonstram sua necessidade de buscar colaboração, compartilhamento e da construção de eventos por meio da contribuição oferecida pelos diferentes papéis e intenções dos indivíduos. (T.N.)

apresentações públicas” (MATOS, 2018, p. 103), e não um como preparação obrigatória para o outro, supostamente de maior relevância.

Com relação aos Ideais, interseção entre o Pilar Gente e o Cante de um próximo estágio evolutivo, nos subcapítulos 2.3.1 e 2.3.2, tratando do momento de avaliação do Curso e da experiência do Recital Musicopedagógico, veremos como a discussão se orientou sobre a urgência de cursos e programas de formação para professores de instrumentos de metal, tanto presenciais como a distância, com foco no preparo de um professor de ECIM multimodal, com formação interdisciplinar (KOELLREUTTER, 2018b), que valorize o desenvolvimento musical e pessoal do aluno, por meio da prática musical coletiva. Conforme a autora da PropMpCDG, é nos Ideais que está presente a energia impulsionadora para um novo recomeço, o que denomina de “uma nova volta da espiral do conhecimento”; todavia, dessa nova vez, “num nível de sofisticação maior, constituindo a condição Intrapessoal. Também nesses Ideais estão latentes os Desafios pertinentes a esse recomeço, na correspondente condição Interpessoal” (NUNES, 2015a, *s/p*).

A procura de equilíbrio entre o Cante e o Dance resulta em Produtos; mas é no espaço coletivo, convencional, de ajuste de todas as expectativas, potenciais e acordos possíveis, que emerge o sentido do Gente. Para atingi-lo, procuramos elaborar e experienciar, em sala de aula, Ações, intersecção entre o Dance e o Gente no Modelo CDG. Conforme o mesmo, as Ações “não pertencem a ninguém, ao mesmo tempo que são, publicamente, apreciadas e/ou compartilhadas por todos. Elas também não têm autonomia, pois só existem, enquanto acontecem e só acontecem, enquanto proporcionadas por alguém” (NUNES, 2015a, *s/p*). Combinando princípios vindos dos três fundamentos teóricos, guias desta pesquisa e apresentados no primeiro capítulo, manifestaram-se Atos Didáticos aplicáveis à realidade coletiva de ensino de instrumentos de metal. Os mesmos se encontram organizados e argumentados nos subcapítulos 3.1.1 e 3.2.2; no entanto, cabe aqui concentrar e apresentar, quais procedimentos e recursos foram aplicados e justificados, durante o Curso, pelo professor, bem como desenvolvidos individualmente e em autoria colaborativa, pelos integrantes da turma.

De acordo com a pedagogia de Arnold Jacobs, procuramos desenvolver atividades multissensoriais e sinestésicas, de “fusão de sentidos” (SACKS, 2015; SHAGALIMOVA, 2015); por exemplo, procurando associar os sons com outras experiências sensoriais, como a visão e a cinestesia (GELB, 1987; MAISEL, 1998; JOURDAIN, 1998; ARAGÃO, 2011; COSENZA e GUERRA, 2011), tanto durante a realização de uma ação física, como apenas imagéticas, longe do instrumento. Assim, foi possível exemplificar e experimentar estratégias

de prática física e mental aplicáveis ao ensino músico/instrumental, simples e dinâmicas. Logo, promovendo vivenciar em sala de aula uma maneira simples e saudável de tocar instrumentos de metal, obtendo o máximo de rendimento, em termos práticos, sonoros e interpretativos, com o mínimo de esforço físico (ALEXANDER, 1998; DAWIDSON e CORREIA, 2007; ARAGÃO, 2011), vimos como aproveitar, na prática musical, habilidades próprias do Ser Humano, sob condições naturais, bem como atitudes familiares, próprias de seu cotidiano.

Um desses recursos apresentados e aplicados em diversas atividades, durante o Curso, foi a imaginação. De acordo com Vygotsky, a mesma é completamente presente no cotidiano das pessoas, relacionando-se à realidade, uma vez que dela se extrai os elementos para novas criações. Conforme o autor, “*la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural possibilitando la creación artística, científica y técnica*”¹⁶⁸ (VYGOTSKY, 1990, p. 10). Em música, o estudo conduzido por Holmes (2005) com relação à criação imaginativa relacionada à execução musical identificou a mútua colaboração entre a imaginação visual, auditiva, motora e emocional; sua pesquisa “procurou explorar como uma determinada concepção musical é transformada, ou traduzida, em ações motoras, tendo a imaginação um papel chave nesse processo” (CASARI, 2016, p. 365). Arnold Jacobs valorizava a utilização da imaginação, durante a prática musical, como meio para dirigir o corpo na realização de um produto mentalizado e desejado. Igualmente, com relação a performance em conjuntos musicais, a imaginação se torna fundamental para traduzir em imagens sonoras as indicações fornecidas pelo maestro (LOUBRIEL, 2013; IRVINE, 2015).

Mostrando inúmeras estratégias próprias ao desenvolvimento da *musiké téchne*, expressão grega e origem do termo técnica musical que, de acordo com Aragão pode ser definida como “um conjunto de procedimentos utilizados para obter o melhor resultado com o mínimo de esforço e de movimento” (ARAGÃO, 2011, p. 40), vimos como as expressões metafóricas e a linguagem figurativa se tornam ferramentas didáticas extremamente eficazes, na realização simples de movimentos fisicamente complexos, se e quando adequadas à idade dos alunos (SOUZA, 2010; CLARK, WILLIAMON e AKSENTIJEVIC, 2012; RUIZ e VIEIRA, 2017). Presentes na vida cotidiana como recurso da linguagem e, sobretudo, do pensamento e da ação (CASARI, 2016), imagens metafóricas podem auxiliar no alcance dos produtos sonoros almejados (um som redondo e ressonante, escuro ou brilhante); bem como na interpretação de andamento e caráter musical, por exemplo: *Allegro, Maestoso, Dolce, Spiritoso*

¹⁶⁸ A imaginação, como base de toda atividade criativa, se manifesta igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. (T.N.)

(FERIGATO e LOUREIRO, 2017). Citando George Lakoff e sua Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF e JOHNSON, 1980), Giacomo Rizzolatti, neurofisiologista italiano, afirma que *“tutto ciò che capiamo è perché possiamo immaginarlo in maniera corporea”*¹⁶⁹ (RIZZOLATTI e GNOLI, 2018, p. 115).

Logo, procurando desenvolver um movimento expiratório mais livre e eficiente à performance, elaboramos imagens e metáforas como: pensar na válvula do volume do rádio ou a função do acelerador em um carro, para controlar a velocidade de emissão do ar, aumentando ou reduzindo a energia, por exemplo, ao tocar numa região grave (emissão mais lenta) ou na região aguda (emissão mais veloz); a imagem da ‘roda da morte’, para descrever o movimento ventilatório, inspiração-expiração, evitando bloqueios no movimento circular respiratório natural; o ato de bocejar, para guiar o aluno numa inspiração lenta e profunda, de máxima expansão, buscando um padrão respiratório mais eficaz (RUPPEL, 2000). Igualmente, com relação ao ato de soprar, a utilização destas imagens contribuiu para o alcance de bons resultados na produção e projeção do som: soprar uma vela de aniversário; soprar na vela de um barco, para empurrá-lo longe; imaginar um tubo de ar como água saindo de uma torneira; o movimento do fole do Acordeão como metáfora da ventilação; sugar o ar com a mesma energia que um aspirador de pó.

Para descrever, metaforicamente, um som redondo e ressonante, livre e dinâmico, versus um som estático, confinado como em uma esfera, geralmente consequência de esforços físicos excessivos e antinatural, mostramos a imagem da Estrela Sol e do Planeta Terra: por um lado, uma superfície dinâmica, em movimentos de chamas e reverberações; do outro, uma superfície alisada, estática, como uma esfera. Na prática vocal, de acordo com Wöhl-Coelho, a busca pela ressonância perfeita, ou seja, aquela que utiliza *“todos os ressoadores do corpo de forma dinâmica, flexível e equilibrada”* (WÖHL-COELHO, 1994, p. 60), demanda um processo de descoberta, ou melhor, de autodescoberta, necessitando que cada pessoa percorra *“todos os caminhos do som dentro do próprio corpo”* (WÖHL-COELHO, 1994, p. 60). Um verdadeiro processo de autoconhecimento (SOUZA, 2010). Cantar é outro recurso a nós familiar, que Jacobs incentivava com seus alunos, como auxílio ao desenvolvimento de uma mensagem musical, que logo seria reproduzida, espelhada, por meio do instrumento.

Durante o curso, provamos que cantar contribui para uma performance instrumental mais simples e livre de tensões excessivas; inclusive, auxilia no desenvolvimento da percepção musical, resultando na afinação adequada das notas, na materialização de um timbre particular,

¹⁶⁹ Tudo o que entendemos é porque podemos imaginá-lo corporalmente. (T.N.)

íntimo e característico do som do sujeito e na criação de uma interpretação da obra mais expressiva. Cantar se torna, igualmente, uma estratégia de estudo longe do instrumento, aplicável em qualquer realidade de ensino, uma vez que através da voz, “meio interno e externo de fazer música” (*apud* PAZ, 2013, p. 85), segundo a Profa. Esther Scliar (1926-1978), o indivíduo consegue desenvolver padrões musicais e mentais, responsáveis pela concretização dos movimentos físicos. Outro aspecto que emparelha a prática vocal com a dos instrumentos de metal diz respeito à articulação, vinculada a elementos da fonética e à dicção. Nas aulas, experimentamos vários modelos e combinações proposto por Jacobs, de acordo com a articulação desejada; porém, sempre procurando manter a atenção ao produto sonoro, evitando interferências da língua, na passagem do ar. Nos livros compilados por ex-alunos de Jacobs, Frederiksen (1996), Nelson (2010), Luobriel (2013) e Irvine (2015), encontram-se diferentes padrões de dicção, apresentados e experimentados, durante o Curso. Entre eles: “tHOO” para um ataque normal das notas; “da-da-da” ou “la-la-la” para uma articulação legato; e, para o staccato, “TU” ou “TOW”, mais ressonante, variando a velocidade da pronúncia.

Propor à turma uma atividade de análise de material didático utilizado por eles em sala de aula, relacionando-o ao repertório para grupo de metais e métodos para ensino coletivo e individual de instrumentos de metal, nos permitiu trazer algumas conclusões. Com relação aos métodos, observamos que a literatura própria ao ensino coletivo de instrumentos de metal é limitada; como vimos, particularmente na Bahia, é de costume servir-se de métodos de ensino coletivo de instrumento de sopros, para Banda Sinfônica, ou adaptar conteúdos oriundos de métodos próprios ao ensino individual. Ademais, constatamos semelhança dos assuntos tratados nos métodos analisados e, em alguns casos, da própria ordenação dos conteúdos. Mesmo não faltando exercícios nem modelos para o treinamento da técnica instrumental, constatamos a carência de informações a respeito do ‘como e porquê’ praticar determinados exercícios. Logo, são raras as indicações a respeito de princípios, ações, estratégias, recursos, lideranças para a sala de aula. Em outros casos, onde há sim algo a mais, o limite à informação é dado pelo idioma estrangeiro.

A respeito do repertório comumente aproveitado no ensino coletivo de metais, constatamos que, na maioria das vezes, o mesmo se vincula à tradição militar e à adaptação de obras destinadas a conjuntos de sopros, da tradição popular ou da música pop. Compartilhando, durante o Curso, experiências e vivências pessoais em conjuntos de metais, destacou-se que raramente os integrantes do *ensemble* participam da escolha das obras a serem praticadas, bem como, de modo algum, considera-se a escolha ou a criação de um repertório com objetivos educativos. Apresentar o conceito de Repertório na PropMpCDG, isto é, “lugar de Desejo, onde

memória e espera se harmonizam e se desafiam, construtivamente, imersas em Experiências Estéticas e Poéticas, de Processos de Criação” (LEITE, 2018, p. 18), viabilizou refletir a respeito das múltiplas possibilidades oferecidas pelo mesmo, para além da mera prática ou repetição exaustiva. Considerando-o como uma maneira de comunicação com o outro, chegou-se à identificação de três tipos de repertório: a) de satisfação pessoal (Cante); b) de entrega profissional (Dance); e c) de criação conjunta e autoria colaborativa (Gente).

Assim sendo, viabiliza-se a possibilidade, no grupo, de todos participarem na escolha do material musical a ser praticado, trazendo propostas de interesse e prazer pessoal aos colegas e ao professor, amenizando a aceitação de um repertório obrigatório, por exemplo, solicitado para participar de concursos ou eventos específicos ou, ainda, para reconhecimento público do professor. Vimos, que valorizar, em sala de aula, espaços de criação conjunta, favorece o desenvolvimento da criatividade, da colaboração e da cooperação, da aceitação do outro e de respeito por momentos de protagonismo, promovendo a inclusão e o envolvimento de todos: iniciantes e veteranos; crianças, jovens e adultos. Ademais, a composição coletiva possibilita ao professor realizar atividade de teoria e leitura musical dinâmicas e lúdicas, superando e prevenindo situações de analfabetismo musical. De acordo com Jourdain,

A ideia de que todos nasceram para compor é inerente à noção moderna de talento musical. Espera-se que as crianças desenhem retratos e escrevam histórias, quando vão para a escola. Mas, ao chegar a hora da educação musical (e não existe muita, atualmente) a ênfase é em tocar música, em vez de criá-la. Parece existir uma crença no sentido de que escrever música deve ser o domínio de uma pequena elite, como acontece no caso da astrofísica ou da egiptologia. Mas os psicólogos do desenvolvimento demonstraram que as crianças se tornam prontamente pequenos compositores, quando encorajadas e apoiadas. (JOURDAIN, 1998, p. 243-244).

Outrossim, momentos de criação possibilitam superar métodos tradicionais de ensino de música, cujo objetivo é apenas treinamento e repetição de fórmulas (SHAFER, 2011), com foco no desenvolvimento de habilidades técnicas, na maioria das vezes, longe do contexto musical. Entretanto, “quem faz música é o aluno, enquanto ser humano, envolvendo nela suas habilidades, suas emoções e seus sentimentos; e não apenas a mera técnica instrumental, ou a prática rotineira de um método” (GIRARDI e NUNES, 2017, p. 717). Como vimos, neste estudo, entende-se o instrumento musical como ferramenta de expressão que o músico utiliza para comunicar uma mensagem musical, concebida em seu mundo interior, *Cante/Song*, materializada por meio de um mundo exterior, *Dance/Wind*, para ser compartilhada com alguém, *Gente/Comunidade*. Conforme Swanwick, a música é “uma forma de *discurso* que

significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmo e sobre o mundo” (SWANWICK, 1999, p. 18).

O Método é sim uma referência importante, uma ajuda e, às vezes, um desafio, um possível caminho a ser proposto e percorrido em um conjunto de metais, desde que aplicado por mãos experientes e críticas de professores qualificados; todavia, durante o Curso, observamos que os materiais didáticos consagrados e disponíveis no mercado nem sempre se acomodam a realidades coletivas específicas. Em nossas rodas de conversa, identificamos dificuldades comuns, entre os líderes de grupos instrumentais relacionadas a: maneiras de atender turmas de níveis e/ou idades diferentes; equilíbrio do grupo, promovendo crescimento em conjunto; encantamento do aluno, despertando e/ou mantendo seu interesse e motivação para a prática musical; e atividades que envolvam a todos, mas cujo objetivo também seja resolver dificuldades específicas, individuais. À vista disso, mostramos como a composição autoral e o arranjo de repertório podem auxiliar o professor na superação dessas circunstâncias.

Alguns exemplos foram apresentados à turma, como maneira de elaborar, em forma de peça musical, conteúdos próprios da técnica instrumental, deixando a mesma mais atrativa. Nesse caso específico, Apêndice V, todos os instrumentistas estão praticando, simultaneamente: emissão com notas longas, escala penta tônica e flexibilidades. Ao mesmo tempo, cada aluno, ou naipe, torna-se referência para o outro, viabilizando a aprendizagem por imitação. Realizado pelo professor e praticado, como atividade, durante a palestra sobre *Dispotraining*, o arranjo da canção da tradição irlandesa *Londonderry Air* (Apêndice U) foi elaborado, considerando-se as capacidades de cada integrante da turma. O mesmo foi apresentado como exemplo de arranjo de repertório para o ensemble, coerente com os níveis da turma. Como vimos, tal recurso viabiliza promover a integração, ao invés de a frustração. Na prática de repertório, o aluno mais experiente pode se tornar referência para o colega iniciante, ao tocar junto com ele, auxiliando-o e apoiando-o na performance musical.

Logo, apresentamos o tema da imitação como recurso primordial e fundamental ao processo de aprendizagem. Durante o Curso, vimos que estudos em Neurociência demonstraram a existência, na Área Pré-motora e de Broca do cérebro humano, de um tipo de neurônios denominados *Mirror* (RIZZOLATTI e GNOLI, 2018), ou neurônios-espelho (LAMEIRA, 2006; SACKS, 2015). Descobertos por Giacomo Rizzolatti e sua equipe, e descritos pela primeira vez em 1992 na revista *Experimental Brain Research*, os neurônios-espelho, associados a diversas modalidades do comportamento humano, como a imitação, o aprendizado e a empatia (LAMEIRA, 2006), são ativados tanto ao executar uma ação, quanto ao observar o outro executar a mesma ação (RIZZOLATTI e GNOLI, 2018). Logo, em nível

neuronal, observar uma pessoa realizar uma determinada ação equivale a estar desempenhando, fisicamente, a mesma ação. Conforme Alexander, “*l'apprendimento passa davvero attraverso l'osservazione degli altri*”¹⁷⁰ (ALEXANDER, 2019, p. 80), imita-se e também se incorporam ações e habilidade de outros, apenas os observando (SACKS, 2015; RIZZOLATTI e GNOLI, 2018). Isto posto, constatamos que, durante a prática coletiva de ensino de música, alunos mais avançados podem se tornar modelos para os novatos, espontaneamente, ou se induzidos por meio de atividades pensadas e propostas pelo professor.

Procurando cativar e/ou motivar o aluno, a elaboração de jogos didáticos musicais surge como um recurso lúdico e atrativo. Conforme descrito, anteriormente, durante os encontros, houve a proposta de Jogos com função educativa, com foco no desenvolvimento de conteúdos próprios à aprendizagem musical e instrumental (Figura 24). O momento do Jogo é considerado como espaço de relaxamento, diversão, afinidade grupal, exposição e protagonismo do aluno, considerado, por si só, “uma das únicas atividades coletivas capazes de eliminar a autocensura, gerar desenvolvimento grupal e possibilitar ao indivíduo confiança e liberdade para a criação” (ZANETTA e BRITO, 2014, p. 5). Igualmente, atividades lúdicas podem contribuir com a prática e com o desenvolvimento daquilo que W. Timothy Gallway, fundador do conceito *Coaching*, define como Jogo Interior: “o jogo que acontece na mente do jogador e tem como obstáculo a falta de concentração, o nervosismo, a insegurança e a autocondenação” (GALLWEY, 2016, p. 15). Ele é oposto ao jogo exterior, que acontece fora do indivíduo. Conforme o autor, descobrindo e valorizando o potencial do corpo humano, o jogo interior proporciona concentração relaxada, contribuindo para uma sólida autoconfiança. Conceito apresentado durante o Curso e considerado relevante para o desenvolvimento integral do aluno, será retomado no terceiro capítulo deste estudo.

¹⁷⁰ O aprendizado realmente passa pela observação dos outros. (T.N.)

Figura 24 - Jogo 4: composição coletiva e desenvolvimento do fraseado musical



Fonte: Arquivo do autor

Por fim, consideramos quais ações aplicáveis ao ensino musical coletivo poderiam auxiliar na promoção do bem-estar do sujeito, bem como na inclusão e educação do mesmo no contexto social: o bem-estar juntos (SCHÖN, 2018). Na Dinamarca, como veremos no terceiro capítulo, as escolas procuram ensinar e promover o *Trivsel*, isto é, o bem-estar e o *Hygge*, ou seja, o bem-estar em conjunto (ALEXANDER, 2019). Um professor criativo e com sensibilidade para ler e interpretar as emoções e os comportamentos de seus alunos pode elaborar e propor atividades coletivas, que ajudem um determinado aluno a enfrentar e, quiçá, resolver inquietações e dificuldades. Como vimos, tratar determinados assuntos de outras áreas das Ciências Humanas possibilitou pensar estratégias mais respeitadas para o corpo e a mente humana, com foco tanto no desenvolvimento de habilidades musicais como na prevenção ao desgaste físico do sujeito. Logo, para além de procedimentos mentais úteis à performance musical, tratamos da importância do momento de preparação do corpo para a ação física, aquecimento ou *warm-up*, em Inglês, apresentando simples exercícios de alongamentos, envolvendo cabeça, tronco e membros superiores, bem como da postura física do indivíduo, ao segurar o instrumento, sentado ou em pé (MACDONALD e NESS, 2007).

Por meio da prática musical coletiva é possível, ainda, promover a inclusão e o respeito do indivíduo, viabilizando momentos de sua livre expressão, bem como de escuta e aceitação do outro. De acordo com Barenboim, a música não é alheia ao mundo; praticando-a, podemos, ao mesmo tempo, aprender a música e *por meio* da música. Um exemplo diz respeito a: “*In un dialogo fra due persone, si aspetta che l’altro abbia finito di dire quello che ha da dire prima*

*di rispondere o commentare. In musica due voci dialogano simultaneamente, ognuna si esprime nella forma più piena, e al tempo stesso ascolta l'altra*¹⁷¹ (BARENBOIM, 2007, p. 24). Ao tocar juntos, segundo o maestro, é preciso tanto se expressar, contribuindo dessa forma a experiência musical, quanto escutar os outros colegas. Logo, *“non basta eseguire benissimo la propria parte; se non si ascolta, il proprio suono può diventare così forte da coprire le altre parti, o così somnesso da non essere più udibile”*¹⁷² (BARENBOIM, 2007, p. 65). No Curso, por exemplo, vimos como a prática de sequências de acordes (Apêndice W), escalas em cânone (Apêndice X), bem como o estudo das dinâmicas e experiências de imitação do colega ou do professor (Apêndice Y), nas aulas coletivas de instrumento, podem contribuir no desenvolvimento da percepção musical, aceitação e respeito do outro; isto é, Harmonia entre os Seres Humanos (Figura 25), que acaba se refletindo na peça realizada. E vice-versa.

Figura 25 - Atividade de prática musical em conjunto: escuta, protagonismo e respeito do outro



Fonte: Arquivo do autor

Momento de confiança, liberdade e expressão de todos foram promovidos e valorizados no Curso, incentivando: a troca de papéis, entre professor e aluno; a composição de autoria individual e coletiva, na qual cada um assumiu a liberdade e a responsabilidade pelo sucesso de seu compasso e da obra de todos; a liberdade para o aluno escolher preparar ou não as tarefas

¹⁷¹ Em um diálogo entre duas pessoas, se espera que a outra termine de dizer o que tem a dizer antes de responder ou comentar. Na música, duas vozes dialogam simultaneamente, cada uma se expressando da forma mais completa possível e, ao mesmo tempo, escuta a outra. (T.N.)

¹⁷² Não basta desempenhar muito bem a própria parte; se você não escutar, seu som pode se tornar forte o suficiente para cobrir as outras partes, ou tão moderado que não é mais audível. (T.N.)

indicadas, responsabilizando-se pelos efeitos, individuais e coletivos, de suas escolhas. Igualmente, oportunizamos aos alunos do Curso momentos de conversas, com liberdade para fazer críticas e avaliação das propostas oferecidas, como veremos mais adiante, no subcapítulo 2.3, uma vez que, de acordo com Freire, a reflexão crítica sobre a prática é um momento fundamental, na formação inicial e continuada de professores: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2015, p. 40). Contudo, cuidado foi tomado para promover uma crítica saudável, como ensinado e defendido por Stanislavsky, em seu programa de preparação do ator: “*Lo que deben desarrollar es la crítica sana, serena, sabia e inteligente, que es la mejor amiga del actor. No los regañará por pequeñeces, sino que tendrá puestos los ojos en el substancial de vuestro trabajo*”¹⁷³ (STANISLAVSKY, 2016, p. 142).

2.2.2 Recital Musicopedagógico CDG

Finalizar cursos de música com momentos de apresentação pública dos participantes e professores sempre foi prática comum. Tais circunstâncias de performance artística, conhecidas como Concerto ou Recital, normalmente, são planejadas, começando-se pela escolha de um repertório, geralmente, de tradição dos compositores consagrados. Tal repertório, uma vez ensaiado e interpretado pelos *performers*, no palco, é apresentado para o público na plateia, cuja única função limita-se a de ouvinte, passivo apreciador. Logo, retrata um mero espectador, do qual nada mais se espera além de aplausos ou críticas por falhas ocorridas. Conforme Menezes, Atolini e Nunes (2018), a tradição consolidou um formato de relação vertical entre *performer* e público, que procede do palco para a plateia. Este formato “leva o público a idolatrar ou repudiar artistas, expostos de modo indefeso. A idolatria o envaidece e o torna dependente de elogios; o repúdio o traumatiza e o faz sofrer, injustamente” (MENEZES, ATOLINI e NUNES, 2018, *s/p*). Em busca de outros formatos de apresentação artística e formação musical, os pesquisadores da PropMpCDG, integrantes do GP_CDG, procuraram elaborar e pôr em prática o conceito de Recital Musicopedagógico, tanto como formato de apresentação musical, no contexto do ensino de Música da Escola Básica, quanto como conteúdo próprio a cursos de formação para professores de música, em instituições públicas e particulares, estaduais e federais.

¹⁷³ O que devemos desenvolver é uma crítica saudável, serena, sábia e inteligente, que é a melhor amiga do ator. Ela não os repreenderá por pequenas coisas, mas estará de olho no substancial do seu trabalho. (T.N.)

Favorecendo uma relação horizontal entre Músicos e Público o formato de Recital Musicopedagógico se torna mais do que um espaço para ouvir música; “é um convite para a coparticipação num processo o qual, por sua vez, também, mais do que de interpretação e releitura, o é de criação colaborativa” (MENEZES, ATOLINI e NUNES, 2018, *s/p*). Assim sendo, o Músico estuda e se prepara para fazer música junto aos participantes do evento, a plateia, uma vez que a obra apresentada só se completa por meio de uma experiência compartilhada, colaborativa e integradora, quando realizada com o público. Em uma mudança de paradigma, o produto musical elaborado, coletivamente, no mesmo tempo e espaço, entre músicos e não músicos, “temporariamente definitivo, definitivamente temporário” (NUNES, 2005b) oportuniza, por um lado, formação musical, pedagógica e pessoal de todos os envolvidos (LEITE e NUNES, 2018), e por outro, responsabiliza todos os participantes pelo sucesso, ou não, da performance, uma vez que “não existem participações menores nem maiores; existe a harmonia, a integração, o produto social” (MENEZES, ATOLINI e NUNES, 2018, *s/p*).

Diferenciando-se do formato de apresentação pública/educativa como, por exemplo, o Concerto Didático e os Recitais Interativos, de acordo com Cunha, Duarte e Nunes, num Recital Musicopedagógico, além do repertório previsto e sua duração,

Procura-se adaptar também todos os demais elementos do evento à maturidade daqueles que desempenham todas as funções por ele implicadas. Promove-se integração entre as partes, numa clara inerência de funções compartilhadas. Em tal contexto, integram-se os envolvidos, neste palco-plateia peculiar, para fazerem música um com e para o outro, naquele momento único. Dessa forma, esta proposta cumpre e ainda se amplia também no caminho de integrar pessoas, ideias e sons, para se encontrar um novo amigo, seja gente, sejam obras. Integra-se todos e tudo, particularmente aquilo e aqueles até então desconhecidos, por meio e para o fim da música, unificando-os ao redor de um bem comum. (CUNHA, DUARTE e NUNES, 2018, *s/p*).

A experiência descrita nas próximas páginas, como dito, integrou parte do percurso formativo proposto na oferta de um curso destinado à formação de professores de instrumento de metal atuantes numa realidade coletiva de ensino e aprendizagem, sendo desenvolvida, em todos os seus componentes, durante as aulas e em coautoria colaborativa entre alunos e professor. A ideia da proposta de um formato diferenciado de apresentação pública, sugerido como momento musical de encerramento do Curso, justifica-se pelas possibilidades oferecidas pelo modelo Recital Musicopedagógico CDG, apresentadas anteriormente. Desviar-se de uma prática interpretativa tradicional, a favor de uma proposta diferenciada de apresentação pública, permitiu incentivar momentos de criatividade e cooperação dos integrantes na elaboração dos

recursos empregados, a vivência da criação musical coletiva e a busca por novas sonoridades, bem como revisar e experienciar os conteúdos abordados durante o curso, promovendo momentos de aprendizagem colaborativa, autoconhecimento e a autoestima, por meio da superação de dificuldades e consciência das próprias capacidades. Igualmente, foi possível explorar as habilidades didáticas dos intérpretes, alunos e professor, na condição de exposição docente, na hora de ensinar música para a plateia, como também proporcionar autoavaliação e autorreflexão sobre sua própria atuação como professor, num contexto desconhecido. Por fim, apresentou-se, na teoria e na criação e realização prática, um recurso didático motivador (SANTOS e NUNES, 2018), isto é, um formato de recital que pode ser proposto nos diferentes âmbitos de atuação educacional e musical dos integrantes do Curso, sendo o mesmo pensado, criado e apresentado com suas próprias turmas.

No decorrer do Curso, o projeto Recital iniciou-se com uma apresentação geral, em diversas ocasiões, do próprio conceito de Recital Musicopedagógico CDG, amparada com exemplos e sugestões de leituras sobre experiências realizadas anteriormente pelos pesquisadores do GP_CDG. Tal estratégia tornou-se fundamental para desenvolver, em cada integrante, melhor entendimento a respeito de uma apresentação musical pública original, envolvendo, ademais, instrumentos de metal. Uma das atividades proposta pelo professor em sala de aula voltada a verificar o entendimento da proposta apresentada, além de provocar reflexão e imaginação criativa, foi coletar sugestões vindas dos alunos, com relação a quais atividades a turma poderia realizar junto à plateia, em nossa apresentação. Conforme o Anexo C, a partir do material reunido, foram evidenciadas pelo professor e apresentadas à turma, ideias pertinentes à proposta desejada que, como concordado, integraram um roteiro preliminar do Recital, elaborado pelo professor e implementado, uma vez aprovado por todos os integrantes.

Outro aspecto importante a ser resolvido refere-se à procura de um local adequado e disponível a hospedar nossa performance. Tal responsabilidade, assumida pelo professor, encontrou apoio por parte da Direção do Museu de Arte da Bahia (MAB), situado no Corredor da Vitória da cidade de Salvador - BA. Posteriormente à proposta de uma apresentação musical diferenciada, gratuita e aberta ao público, qual seja, à do Recital Musicopedagógico, a Assessora da Direção disponibilizou o acesso e utilização dos materiais à disposição no Auditório da Instituição, na data solicitada, incluindo nossa apresentação na programação artística prevista para as celebrações do centenário do Museu, ocorridas no mesmo período. Conseguido o espaço e após visita técnica do professor no local de apresentação, foi possível proceder a elaboração definitiva do Roteiro do Recital, assim como apresentado no Quadro 10. A elaboração deste recurso tornou-se indispensável para auxiliar na elaboração e organização

dos materiais a serem utilizados, na divisão das tarefas e funções de cada um no dia da performance, além de proporcionar uma visão mais concreta daquilo que no dia da apresentação ia acontecer. Santos e Nunes (2018), com a chamada “Noção do Geral”, referem-se justamente ao momento de conhecimento integral, por parte de todos os participantes, das ações previstas para o espetáculo, inclusive o público.

Quadro 10 - Roteiro do Recital Musicopedagógico CDG

LOCAL	Museu d'arte da Bahia - Salvador	
MOMENTOS	TEMPO	DESCRIÇÃO
PRÓLOGO	10 min.	Criar o ambiente (fechar cortinas; luzes coloridas; imagem ondas e som do mar); JOGO 2: Os alunos, já espalhados pela sala, começam tocando; o professor entra na sala, tocando o primeiro sinal (<i>Bem-vindos!</i>) e segue improvisando com a turma; tocamos de pés, andando pela sala, cativando a curiosidade do público; segundo sinal (<i>Vamos começar!</i>), nos juntamos na frente do público (o público vai achar que será um recital tradicional!).
CANTE	10 min.	Apresentação do Curso, do AJ, do modelo CDG (imagem dos 3 pilares projetadas): os alunos juntam-se com o público; O que o músico de metal faz? C = pensa no som, na frase musical: cantar alguns sons junto ao público em dinâmica <i>p</i> , com pronúncia “mm” - (mostrar diferença entre melodia e harmonia); D = Inspira e expira (sopro específico) - (ex. com o público); vibra os lábios (ex. com o público); aprende a ler música; conhece seu instrumento musical. G = as duas <i>performances</i> : musical e musicopedagógica;
DANCE	20 min.	Dividir o público em 3 grupos (de acordo com as cores das fitas, escolhidas ao entrar na sala); os 3 grupos ficam espalhados na sala; Grupo 1 (amarelo): aprende a tocar uma ou mais notas com um instrumento de metal - ajudados pelos alunos; Grupo 2 (verde): fica perto do piano e aprende, ajudados pelos alunos, a cantar as melodias (compostas pelos alunos do curso), podendo inventar e propor efeitos com a voz; Grupo 3 (roxa): aprende ritmos predefinidos, inventa efeitos e sonoridades com o que tiver disponível (chaveiro, sandália, objetos vários);
GENTE	20 min.	- Juntam-se todos os elementos: podemos pensar em criar uma partitura, ou seja, criar uma imagem para cada grupo: instrumental, melódico, rítmico. As imagens são projetadas em sequências e o grupo envolvido começa a realizar o que aprendeu; - Após um primeiro ensaio, fazer um geral (nossa apresentação de uma peça coletiva); - Para terminar, um integrante do público (talvez uma criança) assume a função de maestro, ou seja, chama e termina a entrada de cada grupo.
CONCLUSÃO	15 min.	Conversa com os participantes sobre a experiência realizada e convite para participar do processo avaliativo do Recital, por meio de formulário, a ser enviado por email.

Fonte: Elaborada pelo autor

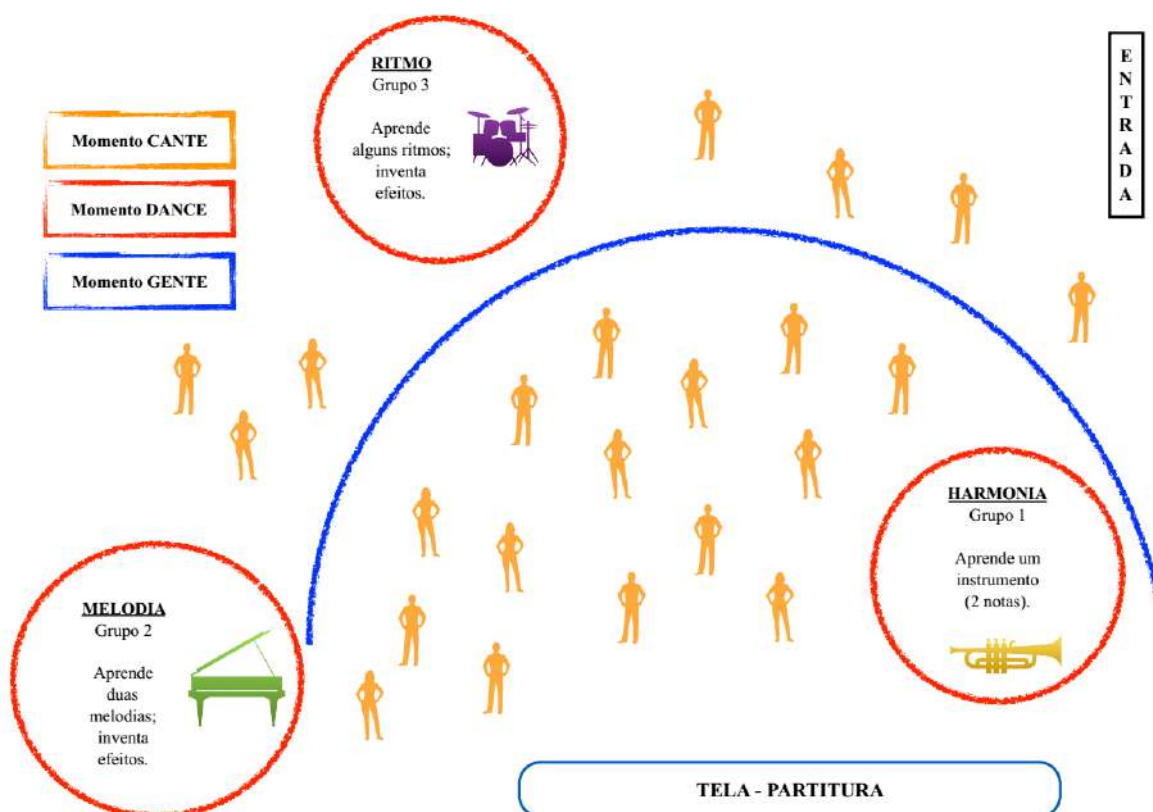
A moldura proposta à turma para o Recital Musicopedagógico CDG, isto é, “os limites libertadores do evento” (SANTOS e NUNES, 2018, *s/p*), apresenta três momentos principais, respectivamente: um Cante, um Dance e um Gente do Recital, coerente com o Modelo Teórico CDG; os mesmos são introduzidos por um Prólogo e finalizados por meio de um momento conclusivo. O Prólogo foi pensado e proposto como momento de acolhimento dos participantes, no qual todos contribuíram para criar a ambientação adequada a nossa performance, isto é, um rasgo do tempo na vida cotidiana destinado ao fazer musical. Para introduzir os presentes ao mundo dos sons, foi estabelecido o começo do recital com o Jogo n. 2, realizado durante as aulas do curso, *Bem-vindos colegas!*, assim como descrito no Apêndice G, marcando propriamente o momento de apresentação pública, musical e coletiva, da turma, participante do Curso, junto ao seu professor. Durante o momento Cante do recital, a proposta foi orientada para uma breve apresentação a respeito do Curso de *Formação para Professores*, trazendo um panorama sobre seus fundamentos e conteúdo, mostrando também como um músico de instrumento de metal produz sons com seu instrumento, além de apresentar as características e diferenças entre a performance musical, tradicional, e a musicopedagógica. Logo, apresentar para o público o percurso realizado no âmbito de uma proposta formativa para alcançar, entre seus produtos, a elaboração e a oferta de uma apresentação musical original a ser realizada com eles, em conjunto. Com o momento Dance, inaugura-se a parte prática do recital, isto é, todos os participantes envolvidos em atividades de aprendizagem e prática musical. Os integrantes do público são divididos em três grupos, cada um com cores diferentes (amarelo, verde, roxo), e para cada um é assinada uma das três componentes da Música: Grupo Amarelo (1), enfrenta a harmonia; o Grupo Verde, a melodia; e o Grupo Roxo, a parte rítmica. Cada grupo será liderado por alguns componentes da turma do curso, que deixam suas funções de músico instrumentista para se tornarem professores de uma turma específica, grupo assignado e seus integrantes (público). Sendo assim, os integrantes do grupo amarelo aprendem a tocar uma nota com um instrumento de metal; os integrantes do grupo verde aprendem a cantar uma melodia, previamente composta; e os integrantes do grupo roxo aprendem a executar ritmos diferentes, explorando paisagens sonoras de percussão corporal.

Posteriormente à fase de aprendizagem musical, no momento Gente, todos os integrantes se juntam frente a uma partitura projetada na parede do fundo do auditório, o nosso palco, e após ensaiar as componentes (melodia, ritmo, harmonia) aprendidas individualmente em seus respectivos grupos, agora combinadas, passa-se à execução da peça na sua íntegra, promovendo um momento de performance musical efetiva e criação colaborativa. Finalizando nosso encontro, em seu momento conclusivo, propõe-se um debate final com os participantes

acerca da experiência vivenciada, aproveitando também para estender o convite a participar de uma pesquisa acadêmica por meio de preenchimento de formulário on-line relacionado à participação e à vivência em primeira pessoa de um Recital Musicopedagógico CDG, a ser enviado por e-mail, pelo pesquisador

Com o propósito de facilitar o entendimento da dinâmica proposta e descrita no Roteiro, o professor desenvolveu e apresentou à turma um Mapa de Palco, conforme a Figura 26, representando graficamente e simultaneamente os três momentos do Recital, junto à disposição do público e dos grupos, durante os mesmos. Com relação ao momento Cante, as figurinhas em cor laranja representam os participantes, acomodados na plateia, como verifica-se em qualquer apresentação pública. Os círculos em vermelho representam o momento Dance, de aprendizagem e prática musical. Como visível, os três grupos operam no mesmo espaço, mas em lugares diferentes, distantes um do outro, de modo a não dificultar demasiadamente o trabalho individual de cada um. Os instrumentos indicados simbolizam os recursos musicais empregados e a cor a característica de cada grupo. Finalmente, o arco azul representa o momento Gente, no qual os três grupos se juntam, frente à partitura, na execução em conjunto dos elementos aprendidos, praticados e explorados.

Figura 26 - Mapa de Palco



Fonte: Elaborada pelo autor

Uma vez aprovado o Roteiro proposto pelo professor, as atividades seguiram alimentadas pela curiosidade e alegria dos alunos envolvidos ao enxergar a possibilidade de materializar uma proposta original, até agora apenas imaginada. O foco direcionou-se na elaboração dos recursos úteis à implementação do programa, começando pela produção do material musical a ser proposto nas atividades práticas previstas. Cabe lembrar, que os encontros dedicados ao preparo do Recital Musicopedagógico, além de possibilitar momentos de criação colaborativa e cooperativa, permitiram resgatar e revisar boa parte do conteúdo apresentado durando o Curso. Isto posto, de acordo com uma das sugestões vindas dos alunos, procedemos à composição, em sala de aula, da peça musical destinada à nossa apresentação (Figura 27), tendo em consideração que todos seus elementos deveriam ser aprendidos para uma plateia com, supostamente, exíguos conhecimentos musicais.

Figura 27 - Composição coletiva do material musical para o Recital Musicopedagógico CDG



Fonte: Arquivo do autor

A tonalidade aprovada foi Sib maior, uma vez que consideramos como mais simples a produção de notas próprias ao acorde da mesma para os integrantes do grupo amarelo, convidados a vivenciar a experiência de como tocar um instrumento da família dos metais. Justamente, os primeiros sons comumente produzidos para o aluno iniciante na prática desses instrumentos, correspondem as notas Fá e Sib, dado que não é preciso preocupar-se com digitações ou mudanças de posições, mas focar apenas na sensação de contato com o próprio instrumento, isto é, postura ao segurá-lo, e na emissão de um sopro diferenciado e específico, como descrito anteriormente. Logo, considerando um acompanhamento harmônico ostinato, constituído pelo bicordo Sib - Fá, a turma, guiada pelo professor, seguiu na elaboração de uma

melodia, em tempo 4/4, dividida em duas partes: A e B. Os oito compassos, desenvolvidos pelos presentes na aula dedicada à composição do repertório para o recital, foram criados individualmente, um compasso para cada aluno, ao mesmo tempo que coletivamente, considerando propostas e sugestões vindo dos outros, sempre que aceitas pelo colega envolvido. Cabe lembrar que as indicações dadas aos alunos pelo professor, com relação à condução da linha melódica elaborada, referem-se a considerar as demandas solicitadas ao grupo responsável da melodia; logo, cuidar da voz, isto é, cautela com relação à extensão e aos intervalos muito amplos, uma vez que o público do segundo grupo será convidado a cantar.

A estrutura proposta para esta atividade se parece com a da Microcanção, um dos produtos desenvolvido pela PropMpCDG e estudados pelos pesquisadores do GP_CDG. Como indicado no primeiro capítulo, trata-se de uma peça pequena, com no máximo oito compassos, que abriga, em um mínimo de estruturas musicais, o máximo de elementos expressivos e interpretativos (UFRGS, 2009); ela “se apresenta como uma unidade completa, possuindo noção de começo-meio-fim, e deve ser compreendida como uma semente, como um potencial germinante, também catalizador de uma obra maior” (LEITE e NUNES, 2018, *s/p*). Como veremos em breve, a proposta de um poema para uma melodia funcional à uma canção, surgiu de forma espontânea, num contexto coletivo de aprendizagem musical.

Finalizada a melodia, seguimos na elaboração do acompanhamento rítmico, propondo um modelo destinado à parte A e outro para a parte B. Nesse momento, um dos alunos manifesta maior iniciativa e criatividade na proposta de soluções, assumindo, assim, a liderança desta atividade. Tal estratégia de protagonismo do aluno, favorecida pelo professor, despertou o rápido envolvimento de todos os participantes na busca de modelos rítmicos e sonoridades percussivas apropriadas. Em princípio, com o propósito de retomar conceitos apresentados e vivenciados durante o Curso, com relação à experiência e vivência musical corporal, procuramos identificar quais partes do corpo humano, uma vez percutidas com as mãos, produzem sons graves, médios e agudos. Traduzindo o timbre característicos de instrumentos da família da percussão, comumente utilizados na música brasileira, quais, por exemplo, surdo, caixa e tamborim, em sonoridades corporais, decidimos que: um som grave poderia ser produzido batendo o pé no chão junto à percussão do peito com a mão; um som médio seria produzido percutindo as coxas com as mãos; e um som agudo seria possível batendo as palmas das mãos.

Uma vez encontradas as sonoridades desejadas, seguimos na elaboração de um acompanhamento rítmico, considerando a união de três modelos complementares, um para cada timbre desejado, a serem executados simultaneamente. Conforme apresentado na Figura 28, o

material musical destinado ao terceiro grupo, se constitui por três linhas, sugerindo que no dia da performance haverá necessidade de dividir o próprio grupo em três subgrupos.

Figura 28 - Melodia acompanhada criada em coautoria com os participantes do Curso, para o Recital

Parte A



Parte B



The image shows two musical staves, labeled 'Parte A' and 'Parte B'. Each staff consists of three parts: a melody line in the treble clef, a bass line in the bass clef, and a piano accompaniment in the grand staff (treble and bass clefs). The melody lines are in 4/4 time and feature a series of eighth notes with a slur over them. The bass lines consist of chords. The piano accompaniment features a rhythmic pattern of eighth notes with triplets.

Fonte: Elaborada pelo autor

A conclusão do processo compositivo de todos os elementos musicais, foi proposto um momento de experimentação do material criado, como indicado na Figura 29. Assim sendo, a turma foi dividida em três grupos, cada um responsável por praticar um dos três elementos indicados no quadro branco. Aproveitando que a maioria dos alunos trouxe para a aula seu instrumento musical, foi possível testar o material com sonoridades mais próximas do que ia acontecer no dia do recital. Em princípio, aproveitando dessa atividade para rever uns conteúdos apresentados, durante o Curso, toda a turma cantou a melodia escrita, sendo guiada pela execução ao piano realizada pelo professor. Em seguida, passou-se a executá-la apenas com o auxílio do bocal, treinando dessa maneira a vibração labial que, como vimos, é prática importante para o desenvolvimento da musculatura da embocadura de um instrumentista de metal, bem como favorece o desenvolvimento da percepção e do conceito *Song*, como entendido por Arnold Jacobs. Após disso, um grupo assumiu o acompanhamento harmônico; outro a prática da melodia, enquanto o professor e os alunos sem instrumentos dedicaram-se à execução do acompanhamento ritmo, experimentando várias sonoridades vindas da percussão corporal. Tal prática permitiu verificar a eficácia do material elaborado em conjunto, além de testar várias versões do acompanhamento rítmico e suas sonoridades na prática, até chegar ao modelo definitivo, como apresentado na Figura 28.

Figura 29 - Momento de experimentação do material musical produzido



Fonte: Arquivo do autor

A peça do Recital a ser praticada e apresentada junto aos participantes do evento, durante o momento Gente, foi organizada pelo professor num formato de partitura original e específica, sendo a mesma pensada e composta propriamente para um momento de execução coletiva; considerando, também, a disponibilidade de recursos presentes no local da apresentação, entre eles um Datashow. A partitura foi elaborada como apresentação PPT, de modo a ser projetada na parede do fundo e acompanhada por todos os presentes. Conforme a Figura 30, escolheu-se, como design da página, uma imagem representando as ondas do mar. Tal escolha, justifica-se pelo desejo de firmar uma das imagens apresentadas aos alunos durante o Curso, referente às características do movimento das ondas do mar, com relação ao movimento e direção da frase musical, na hora de sua interpretação. Assim como a mobilidade deste fenômeno dinâmico nos leva de um lugar para o outro e, ao mesmo tempo, nos acalma, a frase musical precisa ter um direcionamento horizontal, um movimento do intérprete para seu ouvinte; dessa maneira, evita-se uma performance musical estática, rígida e mecânica, em favor de uma interpretação que chega aos ouvidos dos espectadores, movimentando suas emoções. Além do mais, ao falar de som, em termos da acústica, refere-se às ondas sonoras (JOURDAIN, 1998; LEONI e ROSSI, 2005; MARANGONI e FREIRE, 2016); bem como na própria escrita musical criam-se ondas, ao unir com uma linha as notas presentes num pentagrama. Vito Mancuso, teólogo e filósofo italiano, descreve o mar como “*l’incontro, per non dire l’amplesso, di acqua, vento, luce e suono*”¹⁷⁴ (MANCUSO, 2018, p. 25), discorrendo sobre a beleza dos jogos por ele criados de cores e formas, incansáveis aos olhos, bem como a escuta do som das

¹⁷⁴ O encontro, para não dizer o amplexo, de água, vento, luz e som. (T.N.)

ondas, isto é, “*l’inconfondibile, continua, a volte inquietante, a volte rassicurante, voce del mare*”¹⁷⁵ (MANCUSO, 2018, p. 25).

Figura 30 - Página musical da partitura elaborada para o Recital



Fonte: Elaborada pelo autor

Como representado na Figura 30, os elementos da composição criada pela turma foram acomodados acima de uma imagem marítima. Num primeiro momento, dedicado a provocar o reconhecimento por parte do público quanto aos elementos musicais, respectivamente assinados e aprendidos, a melodia, a harmonia e o ritmo foram projetados individualmente e em sequência casual. Objetivo de tal prática, além de motivar atenção e concentração, foi mostrar para os participantes como cada um dos três componentes da Música é fundamental, uma vez que sustenta e se completa no outro. A seguir desta primeira execução da composição em suas partes A e B, um sinal de pausa com fermata apareceu, chamando atenção para o grupo silenciar e assim nos preparar para a próxima fase, de livre improvisação. Este momento, mais criativo, onde os grupos poderiam participar propondo outras sonoridades, experimentadas na hora da prática e aprendizagem com seu grupo (momento Dance) ou criadas no mesmo instante, foi introduzido por meio de uma imagem simbolizando uma árvore cuja copa é constituída por elementos musicais. A mesma apareceu e desapareceu por meio de uma animação com aumento e diminuição de intensidade, simbolizando, dessa forma, as dinâmicas crescendo e diminuendo,

¹⁷⁵ A inconfundível, contínua, ora perturbadora, ora tranquilizadora voz do mar. (T.N.)

próprias da Música. A improvisação em diminuendo termina na presença de outra pausa com fermata, nos preparando ao momento *Grandioso*, do final, onde a peça é apresentada completa, em todos seus elementos, para ser executada logo em conjunto, conforme a Figura 28. Na conclusão da peça aparece um sinal de fermata (♯) sobre a última nota, lembrando aos músicos de segurar o último som, enquanto o grupo da rítmica executa um trinado (*tr*) percutindo rapidamente qualquer parte do corpo, até o regente encerrar a performance. Este material encontra-se disponível para consulta no Apêndice O. Cabe ressaltar, que a sequência de entrada dos elementos aqui apresentada foi elaborada em conjunto, por meio da troca de ideias e experimentações entre o professor e seus alunos, durante o encontro dedicado à composição do material musical.

Tratando-se da proposta de um recital, cuja função vai além da mera apreciação, promovendo aos participantes momentos de aprendizagem musical, procurou-se elaborar materiais e discursos de fácil compreensão para nossos convidados; porém, contendo o máximo de elementos próprios da área de Música. Logo, no momento Cante, os participantes puderam entender um pouco mais sobre o trabalho desenvolvido regularmente para quem almeja fazer arte por meio de um instrumento da família dos metais. Através da vivência em primeira pessoa de uma experiência prática de aprendizagem musical, o público teve a possibilidade de conhecer e experimentar vários instrumentos musicais (voz, piano, percussões, instrumentos de metal), assim como compreender que o nosso corpo também produz sons de diferente altura e intensidade. Cantar uma melodia possibilitou aprender algumas notas musicais, incluindo nome, posição no pentagrama e altura, promovendo o treinamento da percepção. Mostrar e explicar figuras como as claves de sol e de fá, as pausas, a fermata e o trinado, permitiu aprender sobre o significado de cada símbolo apresentado e o que é esperado que aconteça quando o mesmo aparece durante a música. A elaboração da partitura, assim como descrita acima, possibilitou vivenciar a experiência de criar, com os instrumentos assinados, diferentes dinâmicas: piano, crescendo, forte e diminuendo. Tais conteúdos, próprios à pedagogia musical, reunidos na elaboração de uma apresentação pública, foram salientados e mostrados para os alunos do Curso na hora do nosso ensaio geral, alguns dias antes da performance, com o objetivo de reforçar o entendimento da turma acerca das possibilidades educativas que um Recital pode proporcionar para a sociedade, quando o mesmo é Musicopedagógico.

O ensaio geral, proposto pelo professor, consistiu em mais do que numa prática exaustiva de repertório; ele possibilitou a revisão detalhada de cada momento definido pelo roteiro e das ações nele previstas, a apresentação da disposição dos presentes na plateia de acordo com cada momento previsto, conforme o Mapa de Palco apresentado, bem como na

passagem e descrição da partitura, previamente elaborada. Em seguida, procuramos definir as funções e tarefas de cada um, começando pela atribuição dos grupos. Cada aluno, assumindo a função de professor dos alunos/público, integrou um dos três grupos, conforme apresentado no Apêndice P, responsabilizando-se tanto pela condução das atividades como pelo estudo do material a ser ensinados e a busca de estratégias úteis a tal fim, aproveitando, também, assuntos e procedimentos apresentados e experimentados no decorrer do percurso formativo. Como guia para este momento de preparo individual - pois num Recital Musicopedagógico CDG o docente estuda também -, o professor elaborou para cada grupo um material de estudo contendo todos os elementos a serem ensaiados e, no dia, ensinados. Disponível para consulta no Apêndice Q, este material, além de incluir os três componentes da melodia, apresenta, também, as figuras de pausa, da árvore, de fermata e trinado, previstas para aparecer no decorrer da partitura. O professor recomendou inúmeras vezes para os alunos lembrar de explicar o significado desses elementos para o público, sugerindo aos mesmos elaborar previamente um discurso claro e conciso, bem como trazer propostas de outras sonoridades ou efeitos a serem experimentados junto à turma, como material para a improvisação.

Uma vez designadas as funções de cada um, e o professor ter esclarecido dúvidas e perguntas, finalizamos nosso ensaio executando uma vez o recital na sua íntegra, isto é, em cada uma das suas partes, simulando em sala de aula aquilo que aconteceria de forma mais extensa no dia da apresentação. Na Figura 31, mostra-se o ensaio do momento de abertura do evento, o Prólogo, por meio de uma atividade musical de livre improvisação dos alunos do Curso. A seguir, nos momentos Cante e Dance, procurou-se recapitular o passo a passo de cada ação a ser realizada, tanto pelos alunos quanto pelo professor, que procurou igualmente tranquilizar sua turma, uma vez que, no dia da apresentação, estaria junto a eles para ajudar e auxiliar em qualquer momento. No momento Gente, ensaiamos a sequência proposta pela partitura, cada um praticando a função do seu respectivo grupo. Logo, quem ficou responsável pela melodia, cantou; quem assumiu o grupo da harmonia, tocou as notas indicadas e o grupo dedicado ao ritmo, praticou o acompanhamento estabelecido por meio da percussão corporal, como combinado. Todos os elementos presentes na partitura, descritos anteriormente, foram ensaiados com o intuito de consolidar o entendimento da sequência de entrada de cada momento, bem como o significado intrínseco a cada símbolo utilizado e a ação demandada.

Figura 31 - Momento de ensaio geral do Recital Musicopedagógico CDG



Fonte: Arquivo do autor

Na conclusão do ensaio, questões mais organizacionais foram resolvidas, a saber: indicações com relação à horário de chegada ao local no dia do evento, o traje, e materiais úteis para a performance, disponibilizados e a serem trazidos pelos integrantes da turma. Além disso, um documento informativo, resumindo todas as informações úteis para o dia do Recital, consultável no Apêndice R, foi elaborado pelo professor como lembrete e enviado aos alunos pelo grupo do WhatsApp. Também lhes foi pedido que contribuíssem na divulgação do evento, por meio dos próprios contatos e redes sociais, aproveitando o cartaz de divulgação (Apêndice S), elaborado pelo professor e apresentado e disponibilizado em encontros anteriores.

E chega o dia do evento! Como combinado, nos encontramos no local com antecedência para organizar o espaço e testar o funcionamento dos recursos tecnológicos. A sala foi organizada de acordo com o Mapa de Palco; cadeiras e instrumentos dispostos de modo a facilitar os movimentos de todos os participantes previstos nos momentos Dance e Gente. Os instrumentos de metal utilizados pelos alunos e destinados aos integrantes da plateia que integrariam o grupo amarelo, foram arrumados em cima de um praticável frente a plateia, contribuindo também como elemento cenográfico do Recital (Figura 32). Junto a turma, concordamos que os três grupos (amarelo, verde e roxo) deveriam se constituir casualmente e espontaneamente. Considerando e aproveitando de um elemento típico e característico da tradição baiana, o professor procurou trazer as fitinhas “Lembrança do Senhor do Bonfim” nas cores identificadoras dos três grupos. As mesmas foram arrumadas em três cestinhas, colocadas em cima de uma mesa ao lado da entrada do auditório do MAB. Ao chegar, os participantes foram convidados a escolher livremente a mais querida, sendo o gesto apresentado apenas como a entrega de uma lembrança do evento.

Figura 32 - Disposição dos instrumentos de metal como elemento cenográfico do Recital



Fonte: Arquivo do autor

Ao entrar no auditório, o público foi logo recebido e inserido num ambiente sensorial, por meio da projeção de uma imagem em movimento das ondas do mar, acompanhada pelo som de passarinhos e da própria “voz” do mar. O professor entra em cena, cumprimentando os presentes com saudações e boas-vindas e anunciando que, a pedidos dos autores da performance, o Recital seria dedicado aos familiares das vítimas de um grave acidente ocorrido no Estado da Bahia, poucos dias antes, envolvendo colegas e amigos músicos integrantes da Fanfarras FAMEOB do Município de Euclides da Cunha. Após um momento de silêncio, em memória, volta a imagem marítima, sinalizando o começo do Prólogo. O professor sai da sala, enquanto os alunos, espalhados pela plateia, criam a ambientação do palco/plateia, escurecendo as janelas, permitindo dessa maneira que as luzes coloridas da sala tomassem conta do lugar. Espontaneamente, um dos alunos se aproxima dos instrumentos de metal. Encontrando o dele, começa a tocar, segurando uma nota e se movimentando pela plateia. Os colegas o seguem, da mesma maneira, juntando-se na performance de um único som, diferentes entre si em altura, porque foi escolhido individualmente. A sala se preenche de sons que, em dinâmica confortável, abraçam cada um dos presentes. Acima de um cluster, um sinal (Apêndice Ta) projetado na tela e tocado pelo professor do fundo da sala dá as bem-vindas, em música, ao público, iniciando um momento de livre improvisação e protagonismo dos alunos como músicos. Este espaço de livre interpretação se concluiu após um segundo sinal (Apêndice Tb), sempre projetado e tocado pelo professor, que orientou os alunos na volta de um único som, sustentado e em dinâmica

diminuendo, até desaparecer. Uma salva de palmas marcou o fim do Prólogo, Figura 33, caracterizado pela apresentação instrumental dos alunos do Curso, numa performance de uma peça espontânea, criativa e coletiva.

Figura 33 - Prólogo: apresentação instrumental dos alunos do Curso



Fonte: Arquivo do autor

Conforme planejado, após este encontro de apreciação musical, o professor assumiu a liderança, apresentando para a plateia a origem deste espetáculo e inaugurando, assim, o momento Cante do Recital. Como descrito anteriormente, aproveitou-se deste espaço para apresentar brevemente o percurso formativo que nos permitiu chegar à proposta de uma apresentação pública original. Guiado por uma apresentação em PPT, o discurso começou por uma introdução à PropMpCDG e aos ensinamentos de Arnold Jacobs, procurando mostrar os elementos em comum entre os dois fundamentos teóricos e próprios ao ensino de instrumento de metal. Ao falar do conceito Cante com *Song*, o professor convidou a plateia para uma atividade de percepção e busca de um som ressonante e familiar no próprio íntimo, em silêncio, fechando os olhos e procurando ouvir internamente um som ou uma canção. Nesse ambiente calmo e quase meditativo, o professor pediu para a plateia reproduzir os sons apresentados por ele. A experiência evoluiu até a execução do tema de *Asa branca*, por meio de uma sonoridade suave, em uma pronúncia “mm”, com a boca fechada.

Apresentando o conceito Dance com *Wind*, procurou-se explicar o estudo próprio à técnica que o músico de metal precisa desenvolver para comunicar-se por meio de seu instrumento. Além da prática de leitura musical, de exercícios referentes à técnica instrumental e repertório, o foco dirigiu-se para o desenvolvimento de um sopro específico com função de

alimentar a vibração dos lábios, fonte sonora para um músico de metal, posteriormente amplificada pelo instrumento. Encerrando esta exposição com o conceito Gente, aproveitou-se para apresentar as duas modalidades de performance, musical e pedagógica, introduzindo o conceito de Recital Musicopedagógico CDG e suas ações de caráter formativo, co-autoral e participativo. Convidando os presentes a participar, nesta ocasião, a uma experiência musical coletiva, iniciou-se o momento Dance; os alunos juntaram-se nos respectivos grupos, enquanto o verdadeiro fim das fitinhas escolhidas na entrada estava sendo revelado.

Procurando afastar espontaneamente sensações de timidez ou constrangimento, o cenário mudou: as janelas foram abertas e os grupos se constituíram nos lugares indicados, de acordo com a cor da fitinha escolhida, sendo os mesmos liderados pelo grupo de alunos, previamente definido, agora apresentando-se como professores. Claramente, deixamos plena liberdade e vontade aos convidados de participar ou não das atividades propostas, assim como mudar de grupo caso assim desejado. A disposição escolhida foi sentar-se em círculo, ao redor dos instrumentos musicais, uma vez que, de acordo com Cury, “o objetivo desta técnica [é] desenvolver a segurança, promover a educação participativa, melhorar a concentração, diminuir conflitos em sala de aula, diminuir conversas paralelas” (CURY, 2003, p. 123). Além do mais, esta disposição permite que cada um olhe no rosto do outro (CURY, 2003), possibilitando aprendizagem por meio da observação e/ou imitação das ações do colega.

Figura 34 - Momento de prática do Grupo 1, Harmonia (esquerda) e do Grupo 2, Melodia (direita)



Fonte: Arquivo do autor

Figura 35 - Momento de prática do Grupo 3, Ritmo (direita)



Fonte: Arquivo do autor

Como dito, o momento Dance do Recital foi dedicado à prática e ao estudo dos elementos musicais que iriam integrar a partitura da peça central da apresentação. Nas Figuras 34 e 35 mostram-se os três grupos praticando, sendo conduzidos pelos alunos do Curso. Contudo, o professor, após verificar o andamento do trabalho desenvolvido nos outros grupos, teve que auxiliar aos professores do terceiro grupo (Figura 35) na organização e condução do estudo rítmico e busca de sonoridades corporais. Enquanto isso, o primeiro grupo (Figura 34) dedicou-se à prática com instrumentos de metal, sendo os mesmos apresentados e escolhidos livremente pelos alunos/público, experimentando o passo a passo para se chegar à produção de sons, isto é: postura ao segurar o instrumento; busca da vibração labial por meio de uma maneira específica de soprar; e a prática do ataque das notas, aplicada na fase de estudo do acompanhamento harmônico. E o segundo grupo, ao redor do piano presente no auditório, ocupou-se da prática da linha melódica, por meio do canto, propondo, como elemento textual, a pronúncia do nome próprio as notas. Considerando que este grupo estaria mais envolvido com a leitura musical, distribuímos, entre os integrantes do mesmo, um material de auxílio à atividade, assim como apresentado no Apêndice Q. Assim sendo, a estratégia proposta pelos professores possibilitou um momento de aprendizagem integral da leitura musical, uma vez que procurou associar à escrita da nota na pauta, o nome e o som correspondente.

Finalizando este momento de preparação “individual”, os grupos foram convidados a se reunir frente a tela projetada, em disposição meia lua, característica da maioria dos *ensembles* musicais. Após uma breve explicação, fornecida pelo professor, com relação aos acontecimentos do momento Dance, apresentou-se o momento Gente do Recital, isto é, o

encontro de todos os elementos musicais, agora ensaiados e apresentados por meio de uma realidade coletiva de prática musical. Logo, aproveitou-se para mostrar e vivenciar o processo que um músico faz para chegar até um momento de exposição pública. Isto posto, apresentou-se a partitura, assim como descrita anteriormente, e sua utilidade em determinados grupos musicais, iniciando-se o momento de ensaio de todos os elementos nela contidos. O mesmo foi conduzido pelo professor, enquanto os alunos auxiliavam seus respectivos grupos, lembrando as indicações dadas e praticadas em momentos anteriores, bem como introduzindo e vivenciando aspectos inerentes as dinâmicas na prática musical.

Concluída a fase de ensaio, que proporcionou momentos lúdicos e divertidos entre todos os presentes, seguimos, em um clima eufórico e descontraído, porém de concentração geral, com a Performance da peça na sua íntegra, momento culminante do Recital Musicopedagógico CDG, conforme apresentado na Figura 36.

Figura 36 - Momento Gente: a performance coletiva da peça



Fonte: Arquivo do autor

Finalizando o último compasso, o público/*ensemble* se levanta, agradecendo e cumprimentando a si mesmo e uns aos outros. O professor seguiu agradecendo as Instituições que permitiram concretizar esta proposta, quais sejam: a Universidade, a Proposta Musicopedagógica CDG e seu Grupo de Pesquisa, bem como o Museu de Arte da Bahia, que nos incluiu nas comemorações previstas pelo centenário. Conduzido pelos alunos do Curso, um

Parabéns para você foi apresentado, tocando e cantando, espontaneamente, por parte dos presentes. Depois de agradecer ao público pela participação e disponibilidade em fazer música *com a Gente*, o professor apresentou cada integrante do Curso, Figura 37, agradecendo-os pela participação e colaboração durante o percurso de formação. Encerrando o evento, mais um convite foi divulgado aos integrantes do público, possibilitando a participação, se assim desejado, a uma pesquisa acadêmica, conduzida pelo professor/pesquisador, por meio de preenchimento on-line de um questionário referente à experiência vivenciada no Recital Musicopedagógico CDG, a ser enviado, individualmente, por e-mail. Nos despedimos com uma fotografia, Figura 38, juntando alunos e professor, a ser guardada como lembrança de um dia especial, fruto de um percurso colaborativo, cooperativo e formativo. O Recital foi gravado e editado pelo professor, disponibilizando-o publicamente no YouTube¹⁷⁶.

Figura 37 - Apresentação dos componentes da turma do Curso de Formação



Fonte: Arquivo do autor

¹⁷⁶ Gravação do Recital Musicopedagógico CDG. Disponível em: <http://youtu.be/9o87BD4L1Zk>. Acesso em: 01 ago. 2020.

Figura 38 - Professor e Alunos participantes do Recital Musicopedagógico CDG



Fonte: Arquivo do autor

2.3 SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

De acordo com as etapas próprias à metodologia de Pesquisa-Ação propostas por Kurt Lewin, apresentadas na Figura 9, chegamos a fase de Avaliação; isto é, momento de coleta e análise dos dados e observação dos resultados produzidos pela Ação (COUTINHO *et ali*, 2009; CASTRO, 2012; MELO, FILHO e CHAVES, 2016). Como vimos nesta pesquisa, tal Ação refere-se à oferta para a comunidade de um Curso de Extensão Universitária para Formação de Professores de instrumentos de metal atuantes, principalmente, na realidade coletiva de ensino e aprendizagem musical. Conforme os autores Melo, Filho e Chaves (2016), o processo de observação se compõe de quatro momentos específicos:

Verificar os resultados produzidos pela ação, avaliando se o que foi atingido está de acordo com as expectativas do grupo; proporcionar aos planejadores uma oportunidade de aprender, ou seja, de obter uma nova compreensão geral do problema; servir de base para o planejamento adequado do próximo passo e servir de referência para a modificação do plano originalmente estabelecido. (MELO, FILHO e CHAVES, 2016, p. 155).

De acordo com Thiollent (1986), na pesquisa-ação, o procedimento de coleta de dados para análise e avaliação inclui entrevistas, questionários convencionais ou técnicas documentais, sendo que alguns pesquisadores recorrem, igualmente, a técnicas antropológicas

como, por exemplo, a observação participante, o diário de campo e histórias de vida (THIOLLENT, 1986). Com relação a presente investigação, em se tratando de uma pesquisa com enfoque qualitativo, isto é, “uma abordagem sistemática, cujo objetivo principal é compreender as qualidades de um fenômeno específico, em um determinado contexto” (ILARI, 2007, p. 37), a coleta e a análise de dados aconteceu, de fato, ao mesmo tempo (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013). Por meio da aplicação de questionários, gravações de vídeos, narrações e debates coletivos, procurou-se dar voz a subjetividades dos participantes da pesquisa, isto é, aos alunos do Curso e ao próprio pesquisador (FLICK, 2004). Destacando problemas concretos enfrentados e vivenciados pelos participantes na área de ensino coletivo de instrumento musical, pertinentes ao desenvolvimento integral do aluno e aos saberes necessários aos educadores, exploramos possíveis ações transformadoras (THIOLLENT, 1986), motivadas pelo desejo de mudança (MELO, FILHO e CHAVES, 2016).

Procurando elaborar uma proposta de formação inovadora para a área da Educação Musical, isto é, voltada ao preparo de professores de instrumentos de metal que, por meio da prática musical em contexto coletivo de aprendizagem, enfatizem o desenvolvimento do virtuoso e, concomitantemente, o fortalecimento do si mesmo do indivíduo, buscou-se compreender quais necessidades e dificuldades são recorrentes no cotidiano destes educadores. Assim sendo, o formato de curso oferecido permitiu harmonizar os conteúdos pensados e propostos pelo professor pesquisador, com os saberes, as exigências e problemáticas vindas da experiência dos alunos participantes, viabilizando a procura de soluções comuns resultantes, como veremos, em atos didáticos, uma vez que “a resolução de problemas efetivos se encontra na coletividade e só pode ser levada adiante com a participação dos seus membros” (THIOLLENT, 1986, p. 102). Esta dinâmica interativa possibilitou momentos de aprendizagem para todos os atores, docente e discentes, envolvidos na presente investigação, de acordo com as capacidades oferecidas pela metodologia da Pesquisa-Ação quando aplicada, principalmente, à área da Educação (THIOLLENT, 1986; CARDOSO e SARMENTO, 2018).

Conforme descrito anteriormente, por meio de recursos específicos elaborados pelo pesquisador e aplicados durante o Curso, foi possível coletar dados relevantes ao alcance da proposta desta pesquisa. Os mesmos foram extraídos por meio de análise de produtos desenvolvidos pelos integrantes da turma de forma individual e coletiva; da observação de gravações de vídeos, realizadas durante todos os encontros oferecidos; e examinando as respostas vindas dos questionários aplicados em momentos específicos do percurso formativo. A orientação para tais procedimentos de coleta de informações diz respeito a intenção do pesquisador de viabilizar, aos sujeitos da pesquisa, momentos subjetivos, profundos e

reflexivos, isto é, uma experiência intrapessoal; como circunstâncias de argumentação interativa, baseadas na discussão coletiva e em rodas de conversas, logo, uma experiência interpessoal.

A técnica de investigação que atende ao momento intrapessoal é o Questionário, constituído “por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamentos presentes ou passados etc.” (GIL, 2008, p. 121). Desenvolvido e compartilhado on-line, este formato de coleta de dados apresentou, entre suas vantagens, a flexibilidade de tempo para as pessoas responderem aos quesitos apresentados, possibilitando que escolhessem o momento que lhes era mais conveniente; ademais, sendo subjetivo, evitou expor os participantes à influência de opiniões alheias (GIL, 2008). Contudo, no decorrer desta experiência prática, foi preciso levar em conta, entre suas desvantagens, a baixa taxa de retorno (PENNA, 2015) e uma devolução não devidamente ou ponderadamente preenchida (GIL, 2008). Embora não prejudicando o andamento desta investigação, com relação ao processo de coleta de dados, decidiu-se considerar o entendimento de Thiollent que diz respeito a insuficiência do questionário no contexto particular da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986). Logo, considerou-se, nesta etapa de recolha de informações, a inclusão da análise de gravações de vídeos realizados durante as aulas, observando e juntando elementos surgidos de atividades e debates coletivos, isto é, momentos de vivência interpessoal.

Inúmeros autores defendem a aplicação da filmagem em pesquisas de abordagem qualitativa, sobretudo se relacionadas a área da pesquisa social e educacional (BANKS, 2007; BOHNSACK, 2013; UCHOA e GODOI, 2016; DIAS, CASTILHO e SILVEIRA, 2018). No processo de coleta e análise de dados, a vídeo gravação (filmagem) constituiu-se como um método de observação indireta (DIAS, CASTILHO e SILVEIRA, 2018) principalmente nas últimas décadas, devido ao crescente aprimoramento de ferramentas tecnológicas de captação de imagens e de sons (PINHEIRO, KAKEHASHI e ANGELO, 2005; RODRIGUES, COSTA e SOUZA, 2017). Os autores sugerem ainda o uso da câmera fixa, posicionando-a, quando possível, em lugares poucos expostos aos observados, considerando que a percepção de estar sendo observado por outra pessoa ou diante de instrumentos como câmera e gravador, pode afetar no comportamento habitual do indivíduo (PINHEIRO, KAKEHASHI e ANGELO, 2005; VIANNA, 2007). Outro aspecto a ser considerado em pesquisas qualitativas com uso da filmagem, diz respeito a questões éticas, “que visam resguardar os direitos dos sujeitos da pesquisa e também do pesquisador” (DIAS, CASTILHO e SILVEIRA, 2018, p. 87).

Considerando a filmagem como recurso capaz de produzir registros confiáveis e inestimáveis do trabalho de campo da investigação e dos detalhes das ações (UCHOA e GODOI, 2016), autores e pesquisadores da área indicam que o uso adequado da ferramenta áudio e vídeo possibilita capturar aspectos específicos, difíceis de serem captados através de outras técnicas. Principalmente quando a investigação se refere a realidades de práticas sociais e pedagógicas, isto é, “o estudo de ações humanas complexas e exigentes de um olhar para o que está em movimento, como expressões faciais, corporais, verbais, ações e comportamentos” (DIAS, CASTILHO e SILVEIRA, 2018, p. 82). Igualmente, é possível observar eventuais contradições entre discurso e comportamento dos sujeitos, realizações de tarefas ou atividades individuais ou em grupo, bem como as reações dos indivíduos perante atividades ou questões propostas pelo pesquisador (PINHEIRO, KAKEHASHI e ANGELO, 2005; GARCEZ, DUARTE e EISENBERG, 2011).

Ademais, uma das vantagens viabilizadas pela técnica da filmagem diz respeito à possibilidade de visualizar o material gravado inúmeras vezes e em diferentes momentos, além de poder ser submetido à leitura e à interpretação de outros pesquisadores, contribuindo, dessa maneira, para uma maior exatidão da informação retirada do material empírico. Conforme Garcez, Duarte e Eisenberg (2011), outro benefício resultante do uso deste recurso na investigação consiste na possibilidade de o vídeo tornar-se uma forma de *feedback* para o pesquisador, uma vez que o mesmo, observando-se em ação, toma consciência de sua postura e relação com os sujeitos da pesquisa. Avaliando criticamente sua conduta e desempenho, o mesmo pode corrigir e modificar gradativamente sua atuação e posicionamento em campo, sempre que necessário.

Outrossim, em pesquisas qualitativas pertinentes à área da Educação, os autores evidenciam a importância do uso da filmagem, principalmente, em estudos com crianças e a prática pedagógica desenvolvida pelo professor que, nessas realidades, expõe-se à interferência de múltiplas variáveis (DIAS, CASTILHO e SILVEIRA, 2018), procurando explorar fenômenos presentes em sala de aula, como a interação entre os alunos, entre alunos e professor e a atuação didática. Na experiência prática desenvolvida com a oferta do Curso, embora os participantes pertencessem a um público diferente, a observação do material de vídeo gravado, durante os encontros, viabilizou a leitura e a interpretação, por parte do pesquisador, das *performances* de todos os componentes, da conduta pedagógica do professor, bem como das expressões verbais e não verbais dos sujeitos. Uma vez que o homem é um ser multissensorial, pesquisas na área evidenciam que “a expressão do pensamento do indivíduo, como destacado na literatura, se faz 7% com palavras, 38% com entonações de voz, velocidade da pronúncia,

entre outros, e 55% por meio dos sinais do corpo” (PINHEIRO, KAKEHASHI e ANGELO, 2005, p. 720). Com isso, é possível considerar que:

As imagens possuem status metodológicos dentro da pesquisa qualitativa e validade como material empírico, capaz de produzir resultados que fogem da perspectiva da hegemonia do material escrito. A imagem carrega consigo significados explícitos e implícitos, visíveis e invisíveis que se desveladas comunicam mensagens, revelam o pensamento de determinado autor ou momento histórico. A análise desse instrumento permite percorrer outros caminhos no contexto da pesquisa qualitativa. (DIAS, CASTILHO e SILVEIRA, 2018, p. 87).

Como veremos, de acordo com o propósito da presente investigação, o uso da filmagem possibilitou acrescentar e completar os dados surgidos das respostas aos questionários propostos pelo pesquisador, uma vez que, conforme Thiollent (1986), no contexto da pesquisa-ação, o mesmo não é suficiente à coleta da informação. Com isso, foi possível alcançar a resposta da pergunta de pesquisa: que enunciados pertinentes a uma Performance de Professor específica, qual seja, referente ao ensino de instrumento de metal, focada no desenvolvimento integral do aluno, em ambiente coletivo, e própria à realidade brasileira, emergem da combinação entre as ideias de Arnold Jacobs e as da Comunidade de Prática, quando articuladas pelo Modelo Teórico CDG? Logo, nitidamente em linha com o entendimento a respeito da pesquisa-ação, a qual:

Tem sido concebida principalmente como metodologia de **articulação do conhecer e do agir** (no sentido de ação social, ação comunicativa, ação pedagógica, ação militante, etc.). De modo geral, o agir remete a uma transformação de conteúdo social, valorativamente orientada no contexto da sociedade. Paralelamente ao agir existe o fazer que corresponde a uma ação transformadora de conteúdo técnico delimitado. Sem separarmos a técnica do seu conteúdo sócio-cultural, precisamos dar mais atenção ao fazer e ao saber fazer que, por enquanto, foram entregues aos "técnicos" e aos outros especialistas que compartilham de uma visão tecnicista das atividades humanas. (THIOLLENT, 1986, p. 100).

De acordo com Garcez, Duarte e Eisenberg (2011), são poucas as publicações bibliográficas tratando sobre processos analíticos de dados coletados por meio da filmagem. “Embora existissem dúvidas da validade das imagens como material empírico, nomes como K. Mannheim, E. Panofsky e outros, contribuíram na formulação de processo metodológicos [...] capazes de trazer para a pesquisa social a utilização científica dessas imagens” (DIAS, CASTILHO e SILVEIRA, 2018, p. 83). Contudo, de acordo com os objetivos desta pesquisa, da mesma maneira que instrumentos específicos de coleta de dados foram elaborados pelo pesquisador, desenvolvemos ferramentas analíticas próprias das gravações realizadas, procurando observar e registrar parte das características acima indicadas, com o intuito de

elaborar uma interpretação e argumentação final. Isso deu-se por meio da observando atenta de mais de quarenta horas de vídeo, registrando atos didáticos do professor e dos alunos, atividades realizadas e experiências vivenciadas, dinâmicas em sala de aula, temáticas levantadas e argumentadas em debates abertos, comportamentos e atitudes dos participantes. Posteriormente, esses dados foram avaliados junto aos retirados dos questionários aplicados aos alunos do curso e ao público participante do Recital Musicopedagógico CDG.

2.3.1 Impressões de músicos e público

Procurando a maneira mais clara de organizar os dados levantados da oferta do Curso de Formação para Professores de Instrumentos de Metal, decidiu-se, neste momento, dar voz às observações externas, isto é, vindas do Público participante do Curso, os alunos, e do Recital Musicopedagógico CDG, a plateia. Logo, este subcapítulo apresenta impressões e considerações de alunos e público a respeito da experiência formativa vivenciada, sem interferência de interpretações e/ou observações do pesquisador/professor, cuja avaliação será apresentada em seguida, no subcapítulo 2.3.2, a conclusão do presente capítulo. Os tópicos apresentados, com as respectivas opiniões, encontram-se indicados assim como extraídos das respostas ao Questionário de Avaliação (Apêndice K), referente a Tarefa n. 4, e ao Formulário - Pesquisa de Público (Apêndice Z), enviado por e-mail aos participantes do Recital. Como descrito, anteriormente, ambos foram elaborados por meio da ferramenta Formulários Google, possibilitando uma melhor funcionalidade na entrega e devolução, bem como na organização das informações reunidas e na elaboração automática de gráficos estatísticos. No texto, os dados são integrados, quando preciso, com as considerações extraídas da análise de vídeo da última aula que, de acordo com o cronograma (Apêndice F), foi dedicada ao momento avaliativo.

Justamente, o momento de avaliação do Curso por parte dos participantes foi pensado, pelo pesquisador, para acontecer em duas modalidades: uma coletiva, em formato de roda de conversa (Figura 39), em se tratando de um espaço de exposição livre e aberto a todos para comentários, críticas e elogios a respeito das experiências vivenciadas no Curso e durante o Recital. E outro espaço, individual, mais íntimo e reflexivo, a ser realizado pelo aluno em seus lares e horários convenientes, estimulado pela busca de respostas, em si mesmo, a perguntas elaboradas pelo pesquisador com objetivos avaliativo, da proposta desenvolvida, e auto avaliativo, a respeito do desempenho e comprometimento do indivíduo, durante o Curso. De acordo com Rollo May, “o compromisso em que nos engajamos só é autêntico quando originado no centro do nosso ser” (MAY, 1982, p. 9), no interior do nosso eu. Do contrário, o

risco é de nos sentirmos interiormente vazios, uma sensação que, de acordo com o autor, corresponde à apatia exterior (MAY, 1982). Em se tratando da primeira experiência de um Curso para formação inicial e continuada de professores, na área de ensino coletivo de instrumento de metal, que terão eles mesmo que cuidar da formação e desenvolvimento integral de indivíduos, considerou-se relevante e necessário um espaço de reflexão individual com relação a verdadeira origem motivadora da participação à proposta ofertada, e seu efeito.

Figura 39 - Encerramento do Curso: momento avaliativo coletivo



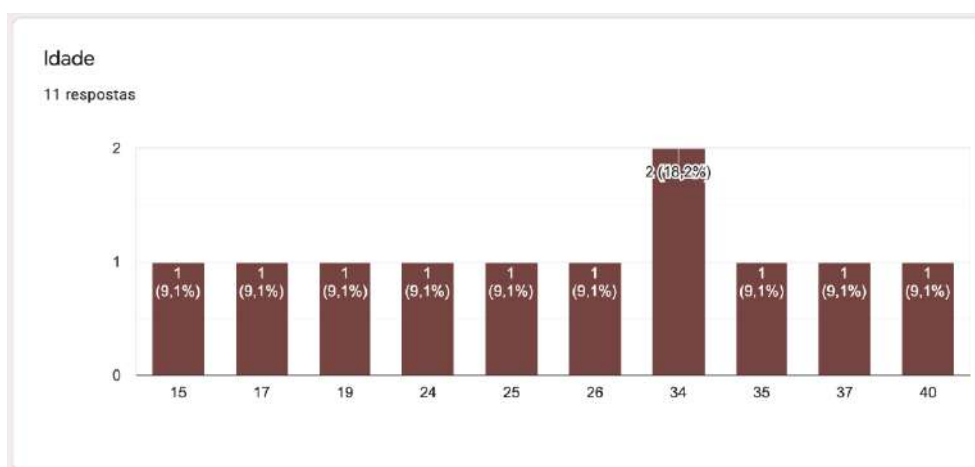
Fonte: Arquivo do autor

Como vimos, a aplicação do Questionário como ferramenta de coleta de dados em processos de pesquisas traz em si vantagens e desvantagens. Tendo em consideração essas duas vertentes, a aplicação desse recurso em formato on-line, na presente investigação, possibilitou reunir informações de maneira autêntica e acurada, conferindo liberdade de expressão para todos. Enquanto no Formulário de Avaliações entregue aos alunos do Curso, a maioria dos quesitos foram configurados como campos obrigatórios para o envio do mesmo, viabilizando igualmente a verificação de dados indispensáveis à elaboração do certificado, no questionário disponibilizado para o público participante do Recital, deixamos livre escolha a manutenção do anonimato, se assim desejado. Lamentavelmente, mas também como previsto, nos dois casos, não conseguimos a participação de todos os envolvidos. Com relação aos integrantes do Curso, de dezesseis participantes nas duas modalidades, presencial e a distância, apenas onze participaram da avaliação, como comprovado no Apêndice K; enquanto, em cerca de trinta adesões dos integrantes do público, somente sete respostas foram enviadas, conforme o Apêndice Z. Contudo, por ter sido a primeira proposta de experiência dessa natureza, formativa

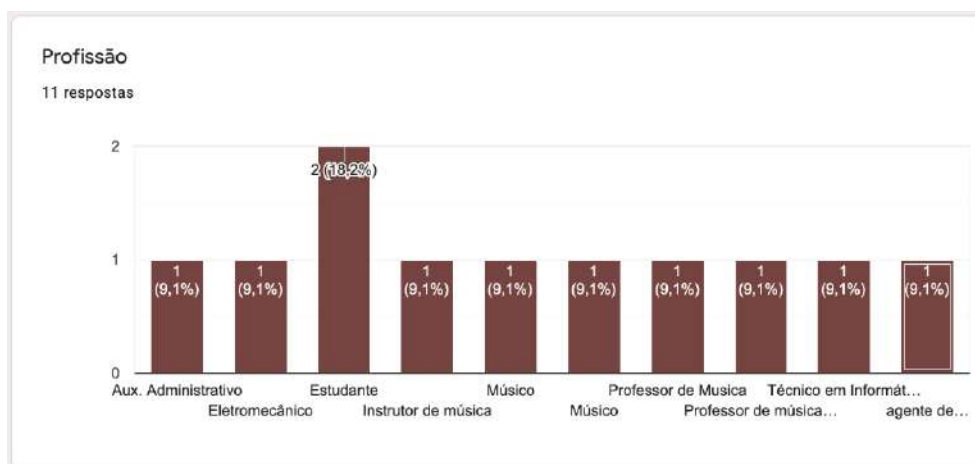
e de apresentação pública, informações relevantes foram surgindo, e serão, doravante, apresentadas.

O gráfico da Figura 40 mostra e comprova a abrangência de faixa etária atendida por meio da oferta do Curso, o qual viabilizou convivência e diálogo entre públicos bem heterogêneos, por histórias, vivências, experiências, visões e convicções. Da mesma forma, foi possível comprovar, quanto previamente afirmado, que na área de ensino coletivo de instrumentos de metal há sim professores formados em música, mas também educadores que cuidam da liderança de um conjunto instrumental compartilhando seus saberes em suas horas de lazer, uma vez que sustentam suas famílias com outras profissões. Como apresentado na Figura 41, entre os participantes, contamos com estudantes, músicos, professores e instrutores de Música, bem como eletromecânico, auxiliar administrativo, agente de portaria e técnico em informática. Conforme o gráfico da Figura 42, a maioria entre eles atua como professor de uma turma de metais, enquanto outros, ainda em formação ou operando na área da educação musical na Escola Básica, aguardando oportunidades futuras de atuação neste âmbito.

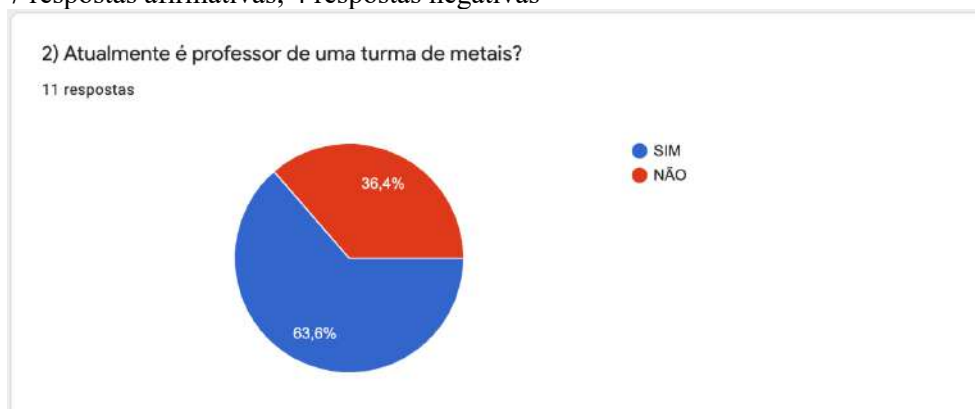
Figura 40 - Gráfico indicando a faixa etária atendida com a oferta do Curso de Formação



Fonte: Curso de Extensão (UFBA): Formulário Google

Figura 41 - Gráfico indicando a profissão dos alunos participantes do Curso

Fonte: Curso de Extensão (UFBA): Formulário Google

Figura 42 - Gráfico indicando o desempenho dos alunos como professores de um conjunto de metais: 7 respostas afirmativas; 4 respostas negativas

Fonte: Curso de Extensão (UFBA): Formulário Google

A proposta de um Curso para Formação de Professores de Instrumentos de Metal que atuam, prioritariamente, em realidades coletivas de ensino e aprendizagem musical, foi considerada unanimemente inovadora pelos alunos, conforme a Figura 43. Solicitados a argumentar suas escolhas, os alunos completaram justificando a proposta como ousada: “por não haver outro curso dessa maneira, que possibilita uma visão de novos horizontes; [o mesmo] é sem dúvida essencial para o professor, mas também para os músicos [instrumentistas]” G.S.; e, de acordo com F.R. “porque não existe nenhum curso desse tipo, oferecido aqui em Salvador e ainda gratuito, sem custo nenhum para o aluno”. W.D. reitera que “nunca havia visto nada parecido, no mundo musical, sobre esta maneira de ensinar. O curso, pioneiro na Bahia, foi único e inovador”, isso “porque foi uma proposta diferente e voltada para as dificuldades que encontramos nas escolas, onde aprendemos a tocar. [Ademais] foi um curso voltado [igualmente] para pessoas que não tem muito conhecimento [sobre instrumentos da família dos

metais], preparando-as para conduzir uma turma de metais sem muito trabalho [dificuldades]” J.S. De acordo com J.M.A. “vimos o que é necessário para a formação de um professor de metal: o que ele precisa [saber], o que falta no ensino, criação de métodos que o ajude, etc.”; “geralmente tem muitos músicos que tocam muito bem, mas não conseguem passar seu conhecimento da melhor forma. [Por meio desse Curso] podemos aprender não só como tocar, e sim como passar os conhecimentos de uma forma melhor” L.F.A. Por fim, o formato do Curso foi “Bastante inovador, pois traz um olhar de colaboração do aluno nas tarefas, nas composições, assim, desenvolve um trabalho em equipe (professor/aluno), onde acredito ser mais eficaz. Outro aspecto importante é que [durante o Curso se] explica o ‘porquê’ dos exercícios, e não somente repeti-los, como é [costume] na prática do ensino aqui no estado da Bahia” B.N. Logo, “percebe-se nas aulas uma quebra de paradigmas. Eu estou acostumado com realidades, nas quais existe uma única história” I.P.

Figura 43 - Visão unânime da proposta inovadora do Curso oferecido

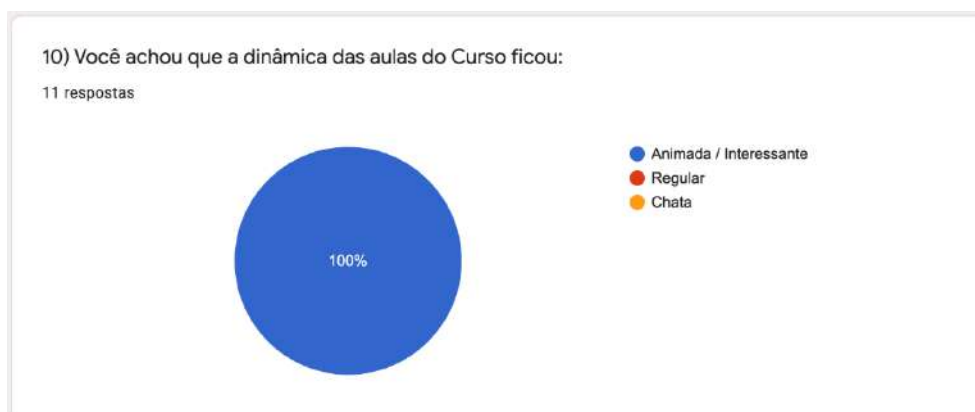


Fonte: Curso de Extensão (UFBA): Formulário Google

Em linha com a impressão de V.L., que relata “Achei o curso bem completo, além do mais com o professor bem atencioso”, como vimos, desde o planejamento inicial, houve atenção com relação ao justo equilíbrio entre conteúdos teóricos a serem apresentados e atividades práticas de vivência íntima e pessoal, tanto individual como no coletivo, dos assuntos expostos. Logo, ao serem questionados sobre a dinâmica das aulas do Curso, todos os integrantes que responderam ao questionário de avaliação indicaram “animada e interessante”, conforme apresentado na Figura 44. “Cada aula era uma aula, literalmente, com assuntos e propostas diferentes. Isso fazia o curso dinâmico e muito interessante [motivando-me] em sempre me fazer presente e não perder nenhuma aula” F.R. De acordo com L.F.A., “o professor tinha uma boa abordagem para dar aula, de uma maneira coerente e divertida” e, mesmo com “muita coisa

nova sendo apresentada” W.C., “Foi uma maneira sempre descontraída de realizar as aulas. Isso trouxe um clima mais relaxado para os encontros semanais” B.N. De acordo com V.L. “todas as dúvidas foram sanadas e ideias diferentes expostas e discutidas”; O.R. e G.S. comentaram a respeito da “participação de todos, da interação com os colegas de sala e com o professor”, “trazendo assim uma nova maneira de interagir com o canal alunos-professor” W.D. Segundo J.A., a performance das aulas “foi animada porque cada um teve espaço para expor suas ideias e tirar suas possíveis dúvidas”, uma vez que, “embora as aulas fossem a base de slides e tudo mais, não é cabível não ter conversas acerca das experiências pessoais vividas por cada um, o que, na maioria das vezes, gerou bastante humor” J.M.A. Resumindo, de acordo com D.M., a dinâmica das aulas foi animada e interessante “porque eu aprendi e me diverti”.

Figura 44 - Gráfico a respeito do parecer sobre a dinâmica das aulas ministradas

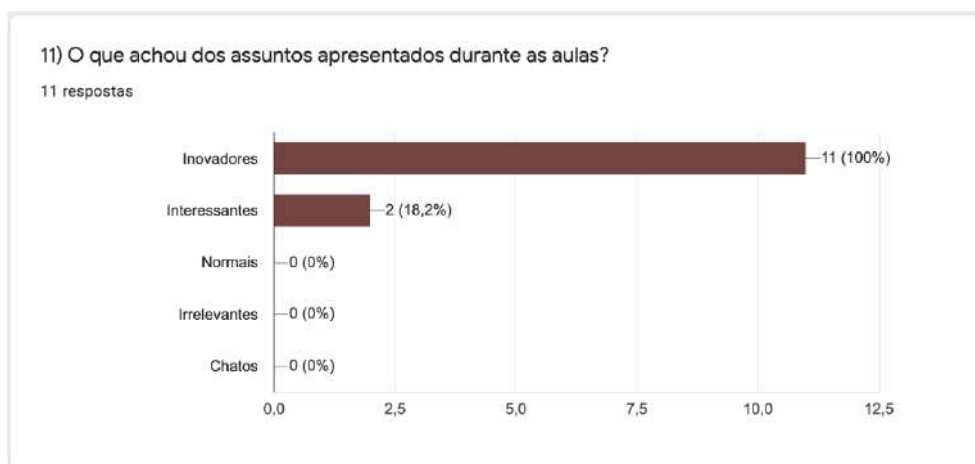


Fonte: Curso de Extensão (UFBA): Formulário Google

Como descrito anteriormente, o curso todo foi pensado como um espetáculo aberto, que, ao ser musicopedagógico, procurou tanto apresentar conteúdos inéditos em cursos de formação dessa natureza, como promover momentos lúdicos e descontraídos em sala de aula. Como apresentado no gráfico da Figura 45, as respostas, de escolha múltipla, ao quesito relativo ao parecer dos alunos a respeito dos assuntos abordados em sala de aula, resultaram muito positivas! Enquanto alguns justificaram suas respostas pelo fato de serem assuntos “que nunca vi antes” D.M. e O.R., logo, “novos conhecimentos” W.D. “que vão ficar marcados” V.L. integrando “sua vida de professor e como músico” G.S., outros comentaram a respeito da novidade dos conteúdos apresentados, uma vez que “ajudaram muito a entender a parte pedagógica, que é muito importante para quem atua como professor” L.F.A., considerando o fato que “a maioria das escolas que trabalham com a família dos metais ainda usam métodos antigos, sem procurar se atualizar” J.A. Segundo J.M.A., “Inovador porque são assuntos que poderiam ser repercutidos, entretanto, não possuem tanta credibilidade. Trabalhamos com eles

de forma a ajudar não somente quem já ensina um instrumento, mas também quem fará isso [num futuro próximo]. Isso é inovador”. E ainda, conteúdos interessantes e inovadores, uma vez que, “eu desconhecia a maioria das estratégias e assuntos abordados” B.N., “trouxe a essência da Música com simplicidade” W.C. e “a proposta do Cante - da pele para dentro, do Dance - da pele para fora, e do Gente - Eu, Tu, Ele, Nos, a gente nunca tinha visto ou abordado em nenhum curso que tenho conhecimento” F.R.

Figura 45 - Gráfico referente ao parecer dos alunos sobre os conteúdos abordados



Fonte: Curso de Extensão (UFBA): Formulário Google

Imaginando pareceres positivos a respeito dos conteúdos propostos durante o Curso, uma vez que o próprio pesquisador apurou a escassez de temáticas específicas em cursos de formação do instrumentista, como de professores, procurou-se investigar a respeito dos benefícios que os assuntos apresentados trouxeram para o aluno participante, em sua vida de músico e professor. Da mesma forma, indagou-se acerca das repercussões, nas respectivas atuações docentes dos participantes, de conteúdos e estratégias abordados e desenvolvidos em sala de aula. Com relação aos benefícios, B.N. afirma que “o Curso trouxe um novo olhar para as aulas; aprendi novas técnicas e estratégias de ensino [e por isso] me sinto mais preparado como professor, e sem dúvidas foi muito importante na minha formação. Mesmo porque, eu acredito que um professor sempre deve estar renovando os seus conhecimentos, repensando o seu fazer, para oferecer sempre o melhor possível aos seus alunos, e a Instituição onde trabalha”; J.A. relatou que “Após a conclusão do Curso, passei a planejar as aulas pensando na dificuldade que cada aluno pode apresentar, e sempre buscando uma solução que possa ajudar a cada um. Já como músico tive um ganho muito grande porque adquiri o conhecimento necessário para evoluir no meu instrumento”. De acordo com L.F.A., “Os benefícios foram os melhores, principalmente como ensinar a [alunos] iniciantes da melhor forma”, uma vez que,

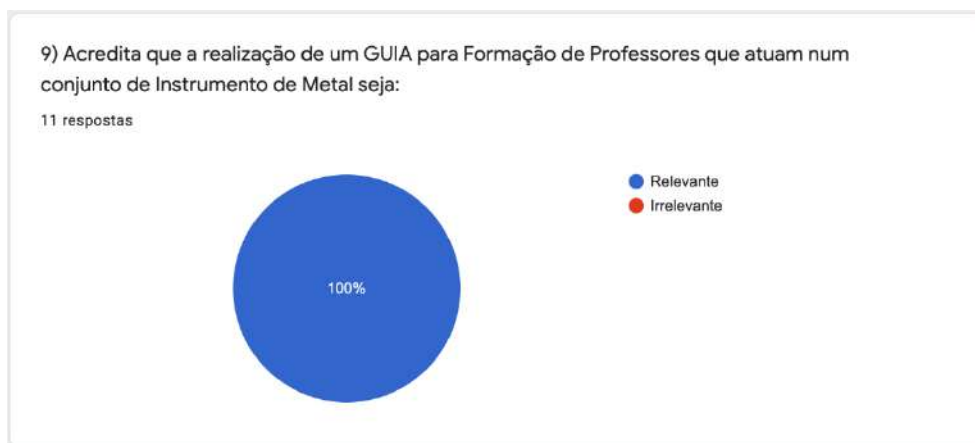
conforme J.M.A., “aprendi novas formas de ensino acerca dos instrumentos de metal; [por exemplo], como tocar um instrumento de metal sem nenhuma dificuldade e várias metodologias aplicáveis a diferentes tipos de alunos”. Segundo V.L. “o curso me motivou a continuar com o meu objetivo, mesmo passando por momentos difíceis”, W.D. “nos capacitou, mostrando novas maneiras de ensinar o estudo da música, em busca da excelência”, W.C. “ampliou minha visão, abriu novos horizontes e trouxe uma nova metodologia de ensino”; G.S. relata a respeito do Curso promover “a oportunidade de estar com músicos que passam ou já passaram pelas dificuldades que estou enfrentando e, sempre que necessário, o professor está apto para nos responder”. Assim sendo, “os assuntos do Curso me ajudaram a evoluir em um âmbito geral, pois expandiu meus horizontes abrindo, de fato, minha visão sobre como ser um professor que, pedagogicamente falando, sabe transmitir o conhecimento de forma mais leve e entendível para os alunos” F.R.; “os conteúdos apresentados influenciaram grandemente minha maneira de dar aula, como professor” W.C., e “me fez repensar o meu método de ensino e, por meios das novas estratégias, eu mesmo me tornei um novo músico” D.M.

Com relação aos efeitos dos conteúdos e estratégias apresentados, durante o Curso, nas realidades de atuação docente dos alunos, as respostas recebidas pelo pesquisador mostraram que, “aprimorando conhecimentos musicais, teóricos e práticos, para lidar com um grupo de pessoas [músicos], ajudou na elaboração de estratégias alternativas, voltadas a motivar e solucionar possíveis empecilhos no conjunto, em busca do alcance dos objetivos com os alunos” F.R. De acordo com W.D., “pude aplicar na prática os métodos [as estratégias] com meus alunos e fui muito bom; o curso abriu meus horizontes para a música e maneiras de ensinar aos meus alunos”, visto que “o método e as estratégias que foram passadas, quando posto em prática, é bem nítida a diferença [entre o antes e o depois]”, como relatado por G.S. Conforme B.N. “conheci e aprendi a elaborar técnicas e exercícios para trabalhar com alunos de diferentes níveis numa mesma sala de aula” e W.C. evidencia que “as ideias do CDG [viabilizaram considerar] uma educação para além da sala de aula, inclusiva, envolvendo corpo, alma e espírito do aluno e do professor [em prol] de uma experiência musical diferente”.

Conforme descrito no começo do presente capítulo, a proposta e oferta do Curso resultaram na elaboração de dois produtos: um Roteiro, Guia preliminar, destinado à Formação de Professores, e o próprio Recital Musicopedagógico CDG, enquanto formato original de apresentação pública. No âmbito do processo avaliativo de uma proposta inédita e inovadora, como a do Curso, destinado aos atores participantes da mesma, procurou-se investigar, num momento mais reflexivo a respeito da opinião dos alunos, sobre a efetividade do Guia, priorizando a formação dos educadores que atuam ou pretendem atuar, na realidade de ensino

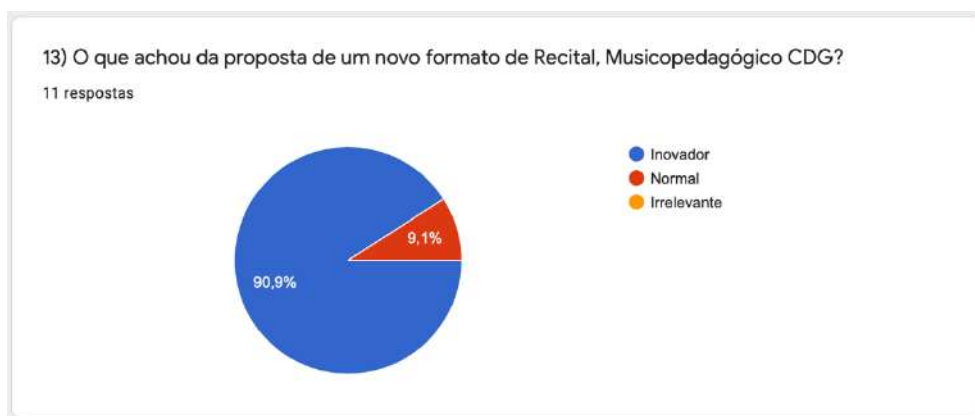
coletivo de instrumentos de metal. Investigou-se, também, sobre a proposta de um novo formato de recital, logo, performance. Conforme apresentados pelos gráficos das Figuras 46 e 47, os dois produtos receberam parecer positivo, por parte de todos os participantes do processo avaliativo.

Figura 46 - Gráfico a respeito do parecer sobre a efetivação do Guia para Formação de Professores



Fonte: Curso de Extensão (UFBA): Formulário Google

Figura 47 - Gráfico a respeito do parecer sobre o formato de Recital Musicopedagógico CDG



Fonte: Curso de Extensão (UFBA): Formulário Google

Argumentando a respeito da relevância da elaboração de um Guia destinado à formação de professores, os alunos destacaram que “seria o primeiro no Brasil com uma visão inclusiva” W.C. e, através dele, “poderíamos padronizar o ensino, garantindo que em todos os lugares, cidades, bandas, músicos, todos eles receberiam a mesma informação [e] da melhor maneira possível” B.N. Segundo F.R. o Guia ajudaria o educador “guiando-o literalmente [através] dos desafios e objetivos, viabilizando uma nova metodologia de trabalho que, com certeza, terá um resultado diferente dos observados atualmente”; logo, “através de um guia todos nós professores teremos uma carta para nos orientarmos, em busca de melhores ferramentas de

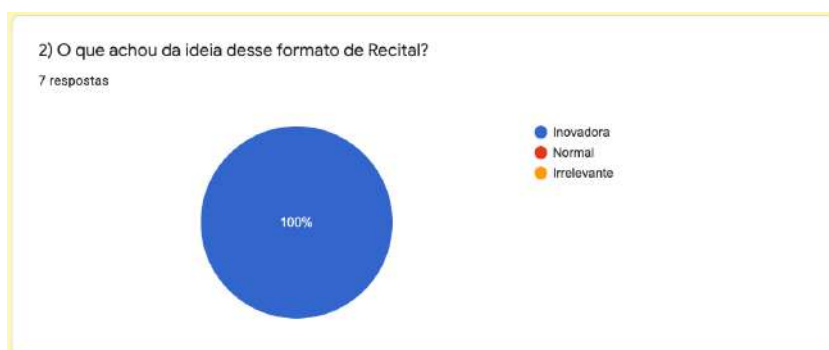
ensino para nossos alunos” W.D. e G.S. Ainda, “com a ajuda de um Guia, podemos simplificar os assuntos técnicos e elaborar materiais [didáticos] fáceis, animados e [atraentes] para o aprendiz” J.S. e O.R., uma vez que “ajudaria a traçar caminhos diferentes para vastos conhecimentos” V.L. Elaborado “através de uma pesquisa, seria [um material] do qual muitas pessoas que ensinam um instrumento de metal [atualmente] sentem falta, ou nunca tiveram o privilégio de aprender. Então, a criação do guia é justamente para fornecer a qualquer [indivíduo, com desejo] de lecionar, uma ajuda ou um meio mais rápido para que possa operar” J.M.A. Igualmente, “ajudaria o instrutor a aplicar métodos diferentes com seus alunos, dependendo das dificuldades deles” D.M., considerando que “muitas vezes o professor precisa inovar [sua didática] sendo, às vezes, mais flexível [de acordo com] o nível do aluno” L.F.A. Descontados exageros advindos do entusiasmo do momento e desconhecimentos sobre informações mais amplas, posto existirem, sim, outras iniciativas aproximadas, no Brasil (BARBOSA, 2004, 2010; BOZZINI, 2006; SCHEFFER, 2011), o fato é que tais manifestações sinceras e espontâneas expressam a identificação de uma lacuna importante na formação destes profissionais.

Com relação à proposta inovadora de um novo formato de Recital, os alunos relataram que “é o que se espera de um educador musical” W.C., evidenciando que “o CDG é um modelo de ensino diferenciado e inovador” W.D. Conforme O.R. e D.M., é “assim que vemos quando o professor está inovando. [Um] recital com a plateia participando foi diferente e maravilhoso”, “pois traz o público a participar [em primeira pessoa] de algo que, talvez, alguns queriam vivenciar, mas não tiveram oportunidade antes” G.S. Na mesma linha, J.M.A. afirma que o recital é “uma experiência inovadora porque assim se integra pessoas, e as mesmas [vivenciam] a experiência de como é ser músico, aprendendo também [conteúdos] relacionados à música”. Tal experiência “foi bem interessante porque saímos do padrão de recital em que o público senta e assiste alguém tocar” J.A., uma vez que “o público é instigado a participar e aprender a ler uma partitura, tocar um instrumento, ou a realizar um [acompanhamento] rítmico utilizando o próprio corpo como instrumento; [este formato] é extremante inovador, muito diferente dos recitais que costumamos assistir ou participar” F.R. De acordo com B.N., “É um modelo de recital que poderíamos levar para as escolas, na hora dos intervalos, por exemplo. Ou seja, uma maneira completamente nova de o público participar e ter contato com a música”; “uma ideia muito legal, pois a interação com o público muitas vezes desperta [nas pessoas] o desejo de se tocar um instrumento; também, [oferece uma oportunidade, para quem nunca teve, de interagir com a prática musical] de uma maneira mais próxima” L.F.A. Quanto afirmado por L.F.A. aconteceu realmente no dia do Recital. Analisando a gravação de vídeo da última aula, durante

a qual realizamos uma avaliação coletiva presencial da experiência formativa concluída, recuperamos o depoimento de D.M., relatando que o primo dele, participando do Recital Musicopedagógico, cooperou com o Grupo n. 1 aprendendo a tocar algumas notas com o trombone. A experiência foi positiva, divertida e prazerosa que o mesmo manifestou para o familiar, o aluno D.M., o desejo de aprender a tocar.

Conforme anunciado anteriormente, na conclusão do Recital Musicopedagógico CDG, convidamos os participantes para contribuírem, livremente, com uma pesquisa de público, relacionada à experiência vivenciada. A mesma foi realizada por meio de formulário on-line, disponibilizado aos e-mails coletados na conclusão da apresentação. Apesar de não ter recebido um número consistente de participações, apenas sete, as informações coletadas merecem ser consideradas. Tendo em conta uma faixa etária entre 21 e 59 anos, e que nenhum dos sujeitos da pesquisa participou anteriormente de um Recital Musicopedagógico CDG, a ideia do formato de recital proposto foi classificada como completamente inovadora, conforme apresenta o gráfico da Figura 48. Justificando suas respostas, os participantes afirmaram que: “Não havia visto este formato de recital, então fiquei surpresa quando entendi sua dinâmica” R.P.; “foi inovador porque [é] o público que realizou o recital, e isso eu nunca tinha visto. Foi uma experiência muito boa” D.M. que “Aproxima o público do fazer música; oportuniza a compreensão da teoria e prática da música. É uma provocação!” S.D. Também, “foi uma experiência única para mim” S.S. e “muito boa a interação com o público, com os músicos e os instrumentos” J. Contudo, “embora eu tenha me divertido no momento e achado tudo na experiência brilhante, porque de fato me senti aprendendo um pouquinho, o formato atual pode não estar tão atrativo para alguns adultos. No entanto, para jovens e crianças creio que a dinâmica da experiência em si já esteja adequada; produz uma ambiência que retém a atenção e a vontade de participar, porque pra eles deve trazer a sensação de um mundo novo se apresentando; pra mim foi essa a sensação, embora adultos costumem ser menos sensíveis” J.O.

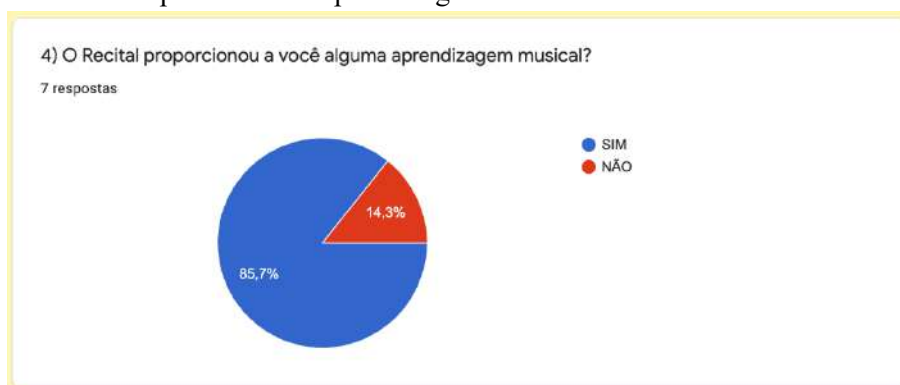
Figura 48 - Gráfico a respeito da ideia do formato Recital Mp_CDG, conforme o público



Fonte: Curso de Extensão (UFBA): Formulário Google

Embora três dos sete participantes indicaram ter conhecimentos musicais, o formato do recital proposto trouxe momentos de aprendizagem musical à maioria dos indivíduos, conforme a Figura 49. Argumentando, J.O. relata que “nunca tinha tido contato com uma partitura antes; não sabia de onde vem nem para onde vai qualquer elemento da mesma e gostei de entender alguns elementos, mesmo tendo sido superficialmente”. “O recital me fez enxergar uma nova ótica musical, um pouco mais abrangente até com relação a notas musicais e partituras, que antes não tinha” S.S.; também, o mesmo permitiu “conhecer e sentir uma nota musical. Ouvir e reproduzir essa nota” S.D. e “entender o que é melodia” J. Por outro lado, “Estive ciente de todos os conceitos e propostas trabalhados durante o recital. A parte interessante foi ver como o ministrante [os] aplicaria em um grupo heterogêneo” R.P.; e “foi uma atividade [musical] criativa e simples que dá para ser utilizada em outras ocasiões” D.M.

Figura 49 - Gráfico mostrando que, para seis dos sete participantes, o Recital Musicopedagógico CDG viabilizou experiências de aprendizagem musical

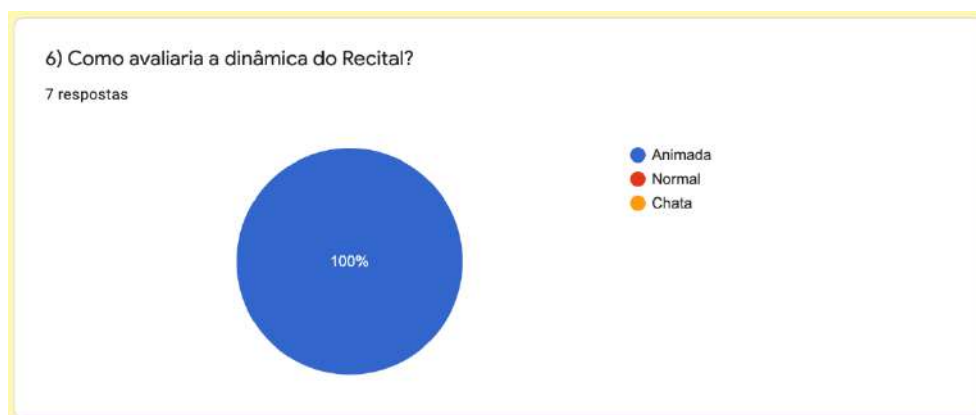


Fonte: Curso de Extensão (UFBA): Formulário Google

Ao serem convidados, em primeira pessoa, a realizar uma peça musical, a reação emocional relatada pelos integrantes do público foi bem heterogênea. Uma participante, que preferiu manter o anonimato, afirmou: “fiquei um pouco nervosa, mas depois passou, foi muito legal”; igualmente, D.M. relata “Um pouco de ansiedade, porque não sabia o que ia acontecer”, e R.P. descreve como “Desconfiada. Me perguntei que tipo de apresentação seria proposta naquela circunstância”. Houve quem permaneceu “bem e tranquila” J., “surpresa e curiosa, [porém, com] receio de não conseguir acompanhar” S.D. e S.S. que relata: “achei extraordinário, fiquei muito feliz e emocionado ao receber o convite, e ao chegar no recital, a forma pedagógica como foi feito, foi sensacional”. Ainda, J.O. descreve assim sua resposta emocional: “Eu, ansiosa que sou, fiquei o tempo todo meio apreensiva, do tipo ‘eita, o que vai acontecer? Socorro, não me dou bem com dinâmicas’, mas não me senti mal; pelo contrário, acabei me divertindo. Já na hora da prática do recital [ou seja, o momento Gente, isto é, a

performance em conjunto da peça] eu fiquei um pouquinho nervosa de sair do ritmo, porque me senti como se estivesse participando de uma apresentação, em que um bom resultado dependeria de todos, [logo], também do meu desempenho. Me senti realmente fazendo parte de algo”. A dinâmica geral do Recital foi descrita como “Animada”, de acordo com os dados da Figura 50, e todos os participantes da pesquisa manifestaram o desejo de participar numa próxima experiência de Recital Musicopedagógico CDG, alegando ter sido um momento “divertido, dinâmico e interessante em sua forma de condução” S.S. e D.M. Este formato de apresentação pública, conforme S.D., “foi uma experiência encantadora, desperta os sentidos, traz alegria e abre janelas da alma”, enquanto R.P. aproveitaria de uma próxima edição para “levar pessoas com pouco ou nenhum conhecimento musical para verem como é a preparação de uma peça [musical], na prática”. Outros ressaltaram as possibilidades de aprendizado que o mesmo oferece, justificando uma futura participação para “aprender mais [sobre música]” J. e “para passar pelos outros grupos e tentar entender um pouquinho mais [sobre outros aspectos musicais]. No dia seguinte, por acaso, tive contato com [uma] partitura de canto gregoriano, e me deixou curiosa a questão da leitura [musical] e dos tempos, justamente, por ter passado pela experiência [do recital] no dia anterior” J.O.

Figura 50 - Gráfico a respeito do parecer sobre a dinâmica geral do Recital Musicopedagógico CDG



Fonte: Curso de Extensão (UFBA): Formulário Google

Conforme o declarado pelos alunos do Curso, a experiência de participar de um Recital Musicopedagógico CDG foi “gratificante, incrível e fantástica”. “Compartilhar conhecimento é sempre muito gratificante, sobretudo quando trabalhamos em equipe, eu me sinto feliz e realizado. [...] O espírito de colaboração das pessoas, todos trabalhando em prol de uma mesma causa, ou seja, fazer música, foi fantástico!” B.N. De acordo com L.F.A. “Pude ensinar um pouco do conhecimento adquirido e ver a felicidade da plateia em poder estar tocando um instrumento pela primeira vez”; igualmente, G.S. afirma que “não falei muito, mas gostei de

ficar observando como as pessoas gostavam do que estava sendo realizado, sentindo-se parte de algo maior; e, quanto foram tocar todos juntos, [isso] foi confirmado com um sorriso no rosto recompensador”. J.S. expõe que “Para mim foi gratificante poder participar de um evento como este, porque ficamos conectados com o público, e o público com a gente. Também, por proporcionar aprendizado de forma rápida para quem nunca teve contato com o instrumento [musical]”, e D.M. relata: “Eu fiquei com a parte da melodia e me surpreendi muito com a rapidez que o público aprendeu”. J.M.A. relata ressentimento “por uma senhora [participante do grupo dele] ter desistido de aprender a ler a partitura, escolhendo sair por ser algo muito complicado” comentando, durante a avaliação presencial, a respeito de “como as pessoas se autolimitam por achar que algo é muito difícil”. Enquanto alguns alunos não conseguiram participar no dia da apresentação, “ficando nos bastidores” W.C. e V.L., o integrante F.R. relata ter sido “um recital diferente, divertido, dinâmico e interessante para todos e, de fato, do qual todos saíram aprendendo alguma coisa: a plateia, tocando um instrumento, cantando uma melodia, identificando figuras rítmicas e notas em um pentagrama; e nós alunos do curso, que também tivemos nossas experiências de aprendizado. Foi um momento mágico em si, de sensações únicas, até pela atmosfera criada na sala da performance”.

Procurando investigar a respeito do desempenho em sala de aula do professor, autor da presente pesquisa, solicitamos aos alunos avaliar a participação e dedicação do mesmo, junto ao domínio dos assuntos apresentados nos encontros. O parecer positivo, comprovado pelo gráfico da Figura 51, apresentou-se justificado pelos participantes, como segue: “Professor maravilhoso, com uma didática de ensino nunca vista por mim. Tinha total noção do que estava falando, comprovando com livros em evidência no mercado musical” O.R. “O mesmo abordava os assuntos com propriedade, de forma clara, simples e fácil [de entender]” F.R., J.A. e W.D. Conforme J.M.A., “A postura do professor é ideal para o desenvolvimento do aluno. O professor, além de mostrar e nos passar todo o conhecimento que tinha acerca do assunto, nos dava também dicas aleatórias, pelo menos para mim, quando comecei a tocar o trompete. Dicas essas que ajudaram bastante”. Segundo L.F.A. o professor “estava muito seguro nas informações passadas” e “sempre conseguia fazer o aluno entender a proposta dele” D.M.; “falou com propriedade e segurança todos os assuntos abordados, compartilhando saberes com jeito calmo e tranquilo, que me ajudou num melhor entendimento” W.C., “mostrando total domínio acerca dos conteúdos, sabendo articular cada parâmetro” V.L. Por fim, “Todas as perguntas e dúvidas que [surgiram] no momento foram respondidas sem problemas e com coesão” G.S., procurando “Sempre demonstrar outras estratégias e possibilidade para [abordar] o mesmo assunto; isso, por si só, demonstra domínio no fazer” B.N. Importante, aqui, é poder

concluir que o discurso feito encontrou identificação com a Performance de Professor, na opinião dos alunos.

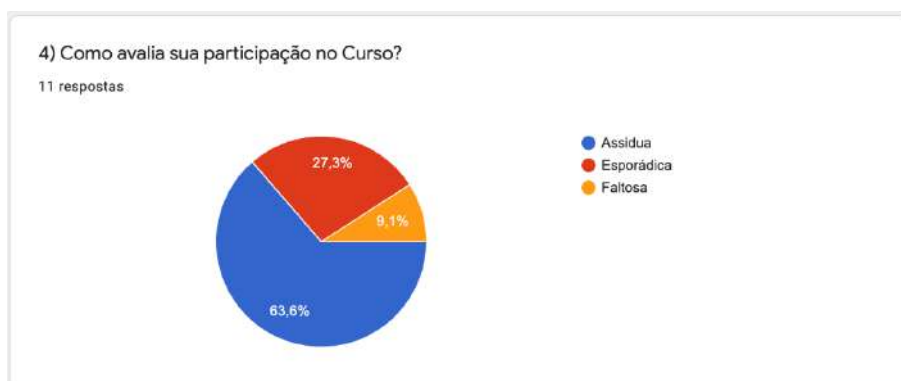
Figura 51 - Gráfico mostrando o parecer dos alunos a respeito do domínio dos assuntos apresentados durante o Curso, por parte do professor



Fonte: Curso de Extensão (UFBA): Formulário Google

Finalizando o processo de avaliação da experiência prática desenvolvida, até o momento, com base em uma visão externa da proposta em si, chegamos à etapa de autoavaliação do integrante, com relação à sua participação, à dedicação e ao comprometimento com o projeto. De acordo com o gráfico da Figura 52, de onze participantes, sete alunos avaliaram sua participação no Curso como assídua, justificando suas escolhas pelo comprometimento com a proposta, se disponibilizando a participar dos encontros, sempre que possível e evitando perder oportunidade de aprender sobre os conteúdos ministrados. Logo, a expectativa para as aulas ministradas, fundamentadas na PropMpCDG, no ensino de Arnold Jacobs e na proposta do Recital Musicopedagógico CDG, e pelo encontro com o professor, tornou-se fonte de motivação e incentivo à frequência. Três alunos avaliaram sua participação como esporádica, justificando a falta em alguns encontros devido a problemas de transporte, compromissos de trabalho, bem como problemas e/ou motivações familiares. Apenas um aluno considerou faltosa sua participação aos encontros, alegando motivações familiares.

Figura 52 - Gráfico de autoavaliação dos integrantes, com relação à participação no Curso



Fonte: Curso de Extensão (UFBA): Formulário Google

Incentivando um momento reflexivo sobre a responsabilidade do aluno com relação à realização e à entrega das tarefas solicitadas no decorrer do Curso, a maioria com o objetivo de juntar material de apoio ao conteúdo proposto nas aulas, poucos integrantes avaliaram positivamente seu próprio desempenho, conforme o gráfico da Figura 53. Dois alunos consideraram boas as suas condutas, uma vez que procuraram realizar todas as demandas e dentro do prazo estipulado. Um grupo de seis integrantes classificou seu desempenho como suficiente, justificando: “vários problemas para entregar as tarefas” por conta de “alguns imprevistos durante o curso; [entretanto], poderia ter me sacrificado um pouco mais”. Também, “vicissitudes que me fizeram esquecer”, assim como “tentei fazer as tarefas na medida do possível, mas algumas não consegui acompanhar por conta do trabalho” e, suficiente porque “poderia ser mais comprometido com os prazos”. Os três participantes que avaliaram seu empenho como insuficiente ingressaram no Curso praticamente no final. Por isso, alegaram “ter participado [presencialmente] do curso no final das aulas” e, “[estando] acompanhando as primeiras aulas pelo Moodle, não consegui chegar na parte das tarefas”; logo, “não participei de nenhuma”.

Figura 53 - Gráfico de autoavaliação dos integrantes: comprometimento com as Tarefas



Fonte: Curso de Extensão (UFBA): Formulário Google

Consideramos a elaboração e oferta do Curso, assim como de um formato de apresentação pública original, o protótipo de uma experiência formativa inédita destinada a professores de instrumentos de metal, em formação inicial e continuada, que atuam em realidade de ensino individual como, e sobretudo, coletivo. Com isso, relevância foi dada aos comentários, críticas e sugestões, reunidos através dos questionários disponibilizados, com propósito de apontar melhorias para as duas propostas, tendo em vista, eventualmente, a oferta de uma segunda edição. Algumas considerações dizem respeito ao incremento de dinâmicas e atividades práticas: “Senti falta mais da prática no curso”, “Poderia ter um pouco mais de música, e prática pedagógica ao instrumento”, assim como “mais dinâmicas para acabar a monotonia do silêncio”. Outros relatos dizem respeito ao dia de aula e a uma melhor divulgação do Curso: “O único problema para mim foi a questão do dia de aula, terça feira; também acho que a divulgação poderia ser maior”. No entanto, “Esse curso, para mim, foi muito importante porque me fez pensar sobre a música de uma forma diferente. O recital me fez pensar que podemos mudar o jeito de algumas apresentações”. Alguns alunos relataram estar “sem críticas. A proposta do curso em si foi ótima; data e horário previamente indicados no cartaz de inscrição, e muitos se inscreveram, mas poucos realmente se fizeram presente”. Daí, observações como “Fiquei chateado apenas pela falta de presença dos alunos inscritos no curso, sobretudo, imaginando todo o trabalho na preparação das aulas e atividades. A baixa adesão, em algumas aulas, me deixava triste, pois as informações abordadas eram extremamente importantes para o andamento do curso [e nossa formação]”.

As sugestões recebidas pelos alunos referem-se, principalmente, ao ampliado do período das aulas, bem com incluir atividades práticas em grupos instrumentais da comunidade, possibilitando “que esse professor formado pelo curso esteja em vários outros lugares de ensinamento”. Logo, “poderia colocar os alunos do curso para dar aula em um grupo desconhecido, [sendo] os mesmos avaliados sobre o conteúdo apresentado, [bem como] fazer uma aula aberta em espaços públicos falando um pouco sobre a história dos instrumentos [de metal]”. Visitando “um projeto ou grupo musical qualquer para conhecer a realidade, e aplicar as técnicas aprendidas no curso, logo, uma aula prática externa” seria, quiçá, possível “ensinar para um grupo [instrumental] com integrantes de níveis diferentes”. Ademais, pensar em “incrementar as visitas de professores de outras áreas, mas sempre relacionadas com o ensino coletivo de música, que possam enriquecer nosso conhecimento, como foi no caso da palestra sobre *Dispotraining*”, assim como “abordar mais o desenvolvimento de metodologias, criação de arranjos e composições, pois estas são lacunas em muitos lugares de ensino”. À vista disso, o Curso “deveria ser mais extenso; poderia levar no mínimo um ano, pois para nós, que somos

professores, iria nos ajudar mais”, ou “aumentar os dias de aulas durante a semana”. Com relação ao formato de Recital, Musicopedagógico CDG, as sugestões vindas do público participante da pesquisa dizem respeito a: “Otimizar a apresentação inicial do projeto (ficou um pouco extensa), bem como alinhar melhor as etapas e as monitorias nos grupos. Obs: o início com o pessoal tocando os metais aleatoriamente assusta um pouquinho porque causa uma confusão nos ouvidos”. Contudo, “só achei que o tempo foi curto, poderiam ter algumas horas a mais” e “que os próximos eventos sejam mais divulgados. É uma experiência encantadora. Parabéns a todos que fizeram esse recital acontecer!”. Portanto, “Siga em frente!”.

2.3.2 Avaliação da Experiência

Nos aproximando da conclusão desse capítulo dedicado à elaboração, aplicação e avaliação de uma experiência prática para formação, inicial e continuada, de professores atuantes na área do ECIM, apresentam-se, neste momento, observações e considerações internas, isto é, vindas do proponente e ministrante do Curso. Sendo assim, em seguida a uma avaliação geral das propostas desenvolvidas, isto é, o Curso e o Recital Musicopedagógico CDG, relata-se a respeito da relação entre professor e alunos, de produtos e atividades elaborados individualmente e coletivamente pela turma e professor, bem como acerca do processo avaliativo aplicado aos participantes para conferir, ou não, respectiva certificação. Este momento contribuiu ao processo de coleta de dados, trazendo reflexões tanto inéditas quanto coerentes com opiniões alheias, precedentemente indicadas.

Planejar, elaborar e efetivar a oferta de um Curso com as características descritas acima, não foi tarefa simples para um único sujeito. Abordar conteúdos de diversas áreas do Conhecimento e naturezas exigiu, do pesquisador, estudo constante, tanto antes quanto durante a realização dos encontros. Além da elaboração de material informativo simples e compreensível para todos e da criação de atividades práticas coerentes com os assuntos apresentados, foi imperativo equilibrar conteúdos teóricos e práticos de acordo com o tempo de aula disponível. Contudo, mesmo tendo elaborado o planejamento de cada aula de modo claro e metódico, em algumas ocasiões, foi preciso abrir mão da atividade prática devido a ocorrências diversas: atrasos para o começo da aula, aguardando a chegada dos participantes; debates mais extensos do planejado, já que a respeito de temáticas relevantes, ou provocados pelos assuntos apresentados; tempo para compreensão de conteúdos inéditos e desconhecidos pelos alunos, propostos pelo professor. Outro desafio enfrentado e, finalmente, bem-sucedido, refere-se à primeira elaboração e realização de um Recital Musicopedagógico CDG,

envolvendo a performance com instrumentos de metal, por parte de integrantes da plateia. Outrossim, digno de nota, foi o êxito da interpretação coletiva da peça do recital, juntando e combinando a melodia cantada, o acompanhamento harmônico tocado com instrumentos de metal e o acompanhamento rítmico realizado por meio da percussão corporal.

O sucesso das propostas realizadas, demonstrado pelos pareceres positivos dos públicos participantes, não se deu sem alguns inconvenientes. Apesar de pequenos contratemplos devidos à logística na Escola, com falta ou mau funcionamento de recursos previamente solicitados, bem como reservas de salas não sempre respeitada, a maior dificuldade encontrada diz respeito à assiduidade nos encontros e à realização e entrega das poucas tarefas solicitadas, por parte de alguns integrantes. Conforme registrado no quadro do Apêndice N, não conseguimos completa participação, em nenhuma das quatro incumbências solicitadas; lamentavelmente, nem sequer na hora de avaliar, com toda tranquilidade, a experiência de prática formativa, oferecida e vivenciada. Como justificativa, os participantes alegavam várias razões, desde a falta de tempo até o esquecimento. Previamente descritas no subcapítulo 2.1.2, as tarefas foram pensadas para levantar dados acerca dos saberes dos participantes, de modo a orientar os conteúdos propostos no plano de curso de acordo com possíveis interesses ou necessidades, demonstradas ou veladas, pelos mesmos. Ademais, como veremos em breve, tais atividades permitiram juntar mais informações, mesmo se de forma exígua, úteis ao aprimoramento da proposta apresentada por meio desta pesquisa.

Oferecido inicialmente de forma presencial, vimos acima que o Curso passou, em um segundo momento, a ser ministrado também em modalidade a distância, por meio do AVA Moodle Institucional da UFBA. Isso, porque se verificou, em seguida, o surgimento de necessidades primárias na vida de alguns alunos, regularmente inscritos ao Curso, que impediriam a frequência presencial nas aulas no dia de terça-feira. Não conseguindo mudar o dia dos encontros presenciais, de acordo com os alunos interessados e por questões de equidade, houve a proposta, por parte do professor, de elaborar um formato de curso on-line, no qual seriam disponibilizadas semanalmente: as gravações em vídeo das aulas, devidamente editadas; materiais didáticos apresentados e utilizados; descrição de atividades e tarefas, com prazos; e informações gerais. Contudo, a oferta de um formato alternativo, que enseja a igualdade das oportunidades na permanência e desempenho no Curso de Formação para Professores de Instrumentos de Metal, não causou o resultado esperado. Apesar dos alunos envolvidos terem realizado sua inscrição no Moodle, o acesso e acompanhamento dos conteúdos disponibilizados, bem como o cumprimento dos trabalhos solicitados, foi nulo.

As causas e/ou motivações pela evasão de alunos regularmente inscritos no Curso, participantes das duas modalidades, permanecem desconhecidas, uma vez que os mesmos não informaram o professor sobre eventuais problemáticas, e nem participaram do Questionário avaliativo disponibilizado que, conforme o Apêndice K, incluiu também perguntas destinadas aos sujeitos que desistiram, durante o percurso formativo. Na ausência desse retorno, é possível apenas considerar hipóteses como: empecilhos devidos ao trabalho ou questões familiares; desinteresse pela proposta, modalidade e/ou conteúdos apresentados, ou por a mesma não corresponder ao esperado. No caso do formato a distância, pela falta de comprometimento e organização com relação a proposta ofertada, uma vez que a modalidade EAD, possibilitando autonomia ao aluno, com relação a liberdade e flexibilidade de horário para o estudo, demanda uma disciplina mais firme e organização rigorosa (COSTA, 2016).

Embora a ausência dessas contribuições impossibilite averiguar, ou não, as hipóteses formuladas como possíveis causas de desistência, assim como obter uma avaliação mais concreta a respeito da eficácia da primeira experiência de elaboração de um curso a distância para formação de professores de instrumentos de metal, os dados obtidos pelos questionários, já apresentados, e os materiais e produtos desenvolvidos durante as aulas, descritos a seguir, contribuíram para um maior entendimento do pesquisador a respeito das necessidades de saberes para professores de música no contexto coletivo. Isso sempre com relação ao alcance do objetivo geral desta pesquisa, logo: Disponibilizar, à comunidade da área, fundamentos teóricos pertinentes a uma Performance de Professor focada no desenvolvimento do virtuoso e, concomitantemente, no fortalecimento do si mesmo do aluno, por meio da prática musical, em contexto coletivo de aprendizagem.

Examinando as tarefas solicitadas e devolvidas por parte dos alunos, isto é, Análise de Métodos, para ensino individual e coletivo de instrumento, e Repertórios para conjunto de metais, composição individual e Formulário a respeito das dificuldades encontradas na prática docentes, foi possível reunir elementos relevantes para os fins dessa pesquisa, e de distinta natureza. Conforme o Apêndice H e I, o processo de análise de material didático, conhecido e/ou utilizado em sala de aula pelos participantes do Curso, foi elaborado pelo professor de modo a dirigir o aluno na busca de dados próprios a conteúdos gerais e específicos. A participação nos dois trabalhos não foi satisfatória, contando quatro fichas preenchidas sobre o repertório e sete sobre os métodos; isso incluindo os modelos guia fornecidos pelo professor. O propósito almejado por meio da atividade de análise de repertório, diz respeito à verificação, por parte do professor, da habilidade dos alunos de identificar conteúdos relevantes, pertinentes à Música, presentes nas obras escolhidas para suas aulas; e com isso, promover debates para

proposta e elaboração de estratégias de estudo e desenvolvimento dos mesmos, no coletivo. Ademais, observamos a possibilidade de promover conhecimento para todos, a respeito de material musical para conjunto de metais, disponível e conhecido no País, bem como no exterior.

Enquanto o Quadro 11 apresenta os elementos recolhidos das tarefas entregues pelos alunos com relação à análise de repertório, o Quadro 12 traz uma visão geral a respeito dos conteúdos encontrados nos Métodos analisados, junto às carências observadas pelos integrantes. As indicações fornecidas pelo professor para escolha do material a ser examinado incluem a seleção de um método para ensino individual de qualquer instrumento da família dos metais, e de um método para ensino coletivo de instrumento musical. Assim sendo, os dados apresentados surgiram da observação dos seguintes materiais didáticos, conhecidos e de referência no País: João da Silva, *Método para Trombone de vara* (1956); Walter H. Barnes, *Book of beginning quintets* (1984); Amadeu Russo, *Método para pistão: Trombone e Bombardino* (1997); Joel Barbosa, *Da Capo* (1998); Almeida Dias, *Método prático para Tubas, Eufônios e trombones* (2003); Jorge Augusto Scheffer, *Metais: livro didático do projeto Guri* (2011). Os mesmos foram exibidos, comentados e integrados presencialmente, em sala de aula, durante o encontro dedicado a Ações, conforme mostrado na Figura 54.

Quadro 11 - Tarefa nº 1: elementos musicais e de técnica instrumental presentes no Repertório analisado

TÍTULO	COMPOSITOR	NATUREZA	ORGANICO	ELEM. MUSICAIS	TÉCNICA INSTR.
Carruagem de Fogo	Vangelis	Arranjo		Direção do Fraseado	Emissão e direção do fluxo de ar
				Dinâmicas	Dinâmicas: <i>fp - p - mf - f - cresc</i>
				Articulações	Articulação: Acento (>)
					Afinação de uníssonos e acordes
					Respirações intercaladas
					Extensão limitada as regiões, grave e média
Grand Fanfare	Giancarlo Castro D'Addona	Original	Metais e percussão	Dinâmicas	Dinâmicas: <i>fp - mf - f - ff</i>
				Articulações	Articulações: tenuto, staccato, legato, martellato
				Andamentos: molto allegro,	

				più vivo, andante, più mosso, presto	
				Compassos: simples e composto	
Saudade da minha terra	Sgt. Luiz Evaristo Bastos	Original	Sopros e percussão	Dinâmicas	Dinâmicas: <i>fp - p - mf - f - ff</i>
				Articulações	Articulações: staccato, legato, martellato
				Andamento: Andante	
				Compasso 2/4	
Irish Tune from Country Derry	Percy A. Grainger	Arranjo	Metais	Direção do Fraseado	Emissão e direção do fluxo de ar
				Dinâmicas	Dinâmicas: <i>p - mp - mf - f - ff cresc e dim</i>
				Articulações	Articulação: legato e acento (>)
				Compasso 3/4	Afinação de uníssonos e acordes
					Extensão ampla, da região grave até o agudo

Fonte: Elaborada pelo autor

Quadro 12 - Tarefa n.º 1: considerações vindas da Análise de Métodos de ensino Individual e Coletivo

CONTEÚDOS	CARÊNCIAS
História dos Instrumentos	Mais clareza sobre a mecânica dos instrumentos
Assuntos teóricos e práticos a cada lição	Noções sobre cuidado e manutenção dos instr.
Noções básicas sobre Respiração	Noções e ilustrações detalhadas sobre postura com o instrumento
Exercícios para respirar juntos	Exercícios de alongamento físico para músico
Embocadura e vibração labial	Modelos alternativos para treinar a respiração
Digitações e posições	Esclarecimentos sobre emissão do ar
Série Harmônica	Modelos de prática com o bocal
Estudos sobre Intervalos	Prática do canto para desenvolver a percepção
Estudos sobre Flexibilidade	Clareza com relação as digitações
Estudos sobre Articulações	Indicações sobre os ajustes de posição e digitação, para corrigir a afinação

Estudos sobre Dinâmicas	Formas mais objetivas de explicar os conteúdos
Escalas e Arpejos	Ex. para a coordenação e precisão de dedos (pistão e rotor), mão e braço (vara)
Estudos sobre vários ornamentos	Estudos melódicos com foco no desenvolvimento de elementos técnicos
Estudos de diversas claves para o trombone	Estudos em compasso composto
Estudos melódicos e duetos	Noções e atividades sobre consciência corporal
Exercícios para equilibrar as vozes (coletivo)	Estratégias para manter o pulso
Estudo da afinação no conjunto	Estratégias para lidar com turmas diferenciadas

Fonte: Elaborada pelo autor

Figura 54 - Momento de discussão coletiva a respeito dos dados realizados através da atividade: Análise de materiais didáticos



Fonte: Arquivo do autor

O processo de análise e reflexão sobre os dados levantados, além dos benefícios previamente expostos, nos permitiu considerar quais os produtos, ações e estratégias que se encontram já desenvolvidos e disponíveis no mercado, assim como aquilo que é possível inventar e concretizar, de acordo com as demandas em nossas realidades de ensino, individualmente ou em autoria colaborativa. Considerando que estas ações envolvem a criação e a elaboração de material musical, procuramos compreender, quais saberes da área de composição e arranjo eram dominados pelos alunos. Destarte, solicitamos, como Tarefa n.º 2, a composição de uma melodia de própria autoria, com até doze compassos e liberdade na escolha de tempo e tonalidade e/ou instrumental, juntamente com uma linha de baixo como acompanhamento da mesma. Procurando evitar incompreensões, disponibilizou-se uma composição realizada pelo professor, como modelo orientativo, conforme o Apêndice L. O

exame das poucas composições entregues, e disponíveis para consulta no Anexo B, levantou dados relevantes ao propósito desta pesquisa.

Trazendo uma visão geral sobre o material recebido, a primeira impressão é que houve um entendimento errôneo sobre as indicações fornecidas para cumprimento da atividade. Apenas duas das seis composições atendem o formato pedido, sendo que as outras demonstram uma estrutura mais elaborada, próxima a uma composição para grupo de câmara. Igualmente, a originalidade de três dos trabalhos apresentados é discutível, uma vez que os mesmos apresentam linhas melódicas inspiradas em temas conhecidos, como: Cirandinha, na composição n.º1; *Komm, süsßer Tod* de J. S. Bach, na composição n.º2; e o hino gospel estadunidense *When the Saints Go Marching In*, na composição n.º5. Os trabalhos n.º3, 4, 5 e 6 mostram uma estrutura mais elaborada, evidenciando características mais interessantes e originais, bem como legitimam a proposta de conteúdos da área de composição e orquestração musical em cursos para formação de professores, desta natureza. Cada uma delas mostra detalhes específicos e relevantes com relação a: estrutura da composição; desenvolvimento do tema principal; condução harmônica; e, questões próprias de orquestração.

Isto posto, observa-se que nos trabalhos n.º3 e 4 estão presentes dois compassos de introdução, antes da melodia ser exposta. Na composição n.º3, a mesma se caracteriza por um compasso acéfalo, apresentando uma divisão em parte A (c. 3-5) e parte B (c. 5-8); segue uma repetição ligeiramente variada da parte A (c. 8-10) e coda final. Na composição n.º4 o tema é constituído por dois compassos (c. 3-4), sendo proposto por uma voz aguda (trompete) e concluído por uma voz grave (trombone). O mesmo é sustentado por uma linha de baixo ostinato, assinada ao instrumento mais grave da família dos metais, a tuba. O mesmo se repete igual nos compassos 5 e 6, e a composição finaliza numa coda conclusiva de dois compassos. A composição n.º5, como dito, apresenta uma melodia conhecida. A mesma é acompanhada por uma voz de baixo, indicada ao trombone, bem como sustentada e completada com uma voz intermediária, destinada à trompa. Por fim, a composição n.º6 apresenta escolhas de harmonia e ritmo bem avançadas, interessantes e originais; contudo, tem característica de introdução para algo que vai acontecer, mas que não tinha sido, ainda, apresentado no curso. Logo, mesmo sendo possível identificar uma linha temática caracterizada principalmente por cromatismos, não apresenta uma estrutura melódica clara nem definida.

Com relação a conteúdos próprios à orquestração, isto é, a escrita das vozes de cada instrumento, bem como a condução das mesmas junto a escolhas harmônicas, observa-se certas imprecisões nas decisões tomadas. Apesar da condução harmônica soar, em alguns casos, vazia, e a opção de distribuição das vozes não refletir sempre o ideal, o que chama atenção é a escrita

de alguns instrumentos, sobretudo trompa e tuba, em regiões poucos adequadas ao contexto, alcançando, por vezes, os extremos no agudo do instrumento. A respeito da composição n.º 1 e 2, apesar das mesmas relembrem temas conhecidos, logo, serem poucas criativas, atenderam as solicitações pedidas: uma melodia de até doze compassos e uma linha de acompanhamento no baixo. No caso do trabalho n.º 2, considera-se o material valendo até a fermata de compasso 8. Importante, aqui, é destacar a insubordinação e/ou a falta de compreensão de solicitações feitas. Isso pode refletir desconhecimento de conteúdos e/ou confusão no que tange à ordenação de conteúdos de ensino. Não foi possível concluir nada significativo sobre tal constatação; todavia, fica ela anotada para estudos futuros.

Com relação às criações realizadas em sala de aula, em autoria colaborativa e cooperativa, as mesmas foram sim realizadas coletivamente; porém, sempre guiadas pelo professor que, em muitas ocasiões, “atuava como figura que concatena as ideias de todos” (MENEZES, 2015, p. 75), característica da poética da PropMpCDG. Consultáveis no Apêndice AA, tais produções resultaram da realização de atividade, qual seja, jogos, transcrição e composição da peça para o recital; as mesmas apresentam, também, um processo evolutivo em seus formatos e feitura. Com relação a composição a), representando a primeira apresentação do aluno na pauta, a mesma não sofreu nenhuma interferência por parte do professor. O fato de não apresentar um momento conclusivo, deve-se a proposta de um integrante, apoiada pelos colegas, de deixar a composição em aberto para que os outros participantes, ausentes, pudessem ser incluídos. A mesma permaneceu inacabada ou melhor, em aberto, devido ao pouco tempo disponível para atender a todos os conteúdos previstos no plano de Curso. Em relação aos trabalhos b), c) e d), houve a participação, sim, das ideias de todos, porém, dessa vez, combinadas e alinhadas mediante orientações justificadas vindas do professor, caso necessário.

Demais informações consideráveis foram recolhidas por meio das respostas recebidas, agora pela maior parte dos participantes ao Curso, relacionadas as dificuldades encontradas em experiências presentes e passadas, ou que se pressupõe encontrar em futuras atuações, ministrando aulas coletivas para grupo de metais. Como descrito precedentemente, este questionário deu-se como Tarefa n.º 3, e o mesmo encontra-se disponível para consulta no Apêndice J. O Quadro 13 apresenta as problemáticas vivenciadas e relatadas pelos alunos em suas práticas de ensino coletivo; chama atenção a questão de liderança, no coletivo, com integrantes de diversas idades e competências, assim como questões próprias aos saberes do professor, revelando a demanda de uma formação mais completa e abrangente, bem em linha com o propósito do Curso oferecido.

Quadro 13 - Dificuldades encontradas pelos alunos do Curso, ministrando aulas coletivas para metais

TÓPICOS	PROBLEMÁTICAS
NÍVEIS DISTINTOS	Lidar com uma turma com níveis bastante distintos
	Conseguir contemplar a todos, sendo que a turma apresenta níveis diferentes
	Conduzir a aula com participantes de nível diferenciado e ao mesmo tempo
	Organizar o tempo da aula coletiva, sobretudo lidando com integrantes de níveis distintos
	Dar aula coletiva para um grupo com alunos de diversos níveis
	Lidar com muitos alunos de idade e níveis diferentes
OS VETERANOS	Corrigir problemas, erros e vícios de músicos antigos [veteranos]
	Reeducar o músico à maneira correta de se tocar
	Lidar com a falta de dedicação por parte de integrantes com idades avançadas
O AMBIENTE	Um ambiente propício para realizar as atividades
	Falta de organização no local de atuação
A MOTIVAÇÃO	Motivação: interesse dos alunos em querer realmente aprender
	Manter alto o nível de interesse em cada aluno
OS ALUNOS	Falta de conhecimentos básicos de teoria e prática instrumental, por parte dos alunos
EU PROFESSOR	Leitura de partituras em mais de uma clave e transposições
	Falta de conhecimento básicos e domínio a respeito de todos os instrumentos de metal
	O domínio dos instrumentos de metal
	A metodologia adequada a ser aplicada
	Desenvolver uma didática que possibilite entendimento para os alunos mais novos, sem desestimular os integrantes maiores, por falta de paciência
	Falta de métodos específicos para a formação de professor no EC de metais
	Elaborar dinâmicas de grupo
	Deixar todos os alunos no mesmo nível de qualidade
	Conseguir passar o conhecimento de forma simples a todos os alunos
	Criar arranjos para grupo de metais
	Falta de métodos e repertório adequado para formação de músicos de metais, no coletivo

Fonte: Elaborada pelo autor

Conforme indicado desde o momento de divulgação do Curso, assim como lembrado em sala de aula pelo professor, a Universidade entregou um certificado de participação, Frequência e Aproveitamento, apenas para os participantes efetivos com 75% de presença. Como vimos, o controle de participação do aluno se deu por meio de assinatura da lista de presença, disponibilizada a cada aula. Contudo, elaboramos um processo avaliativo do integrante conduzido por uma orientação dialógica, para além da frequência, considerando também as peculiaridades das duas modalidades de participação, presencial e a distância. Logo, o mesmo foi realizado no decorrer do curso, considerando três etapas: 1) Presença e participação ativa em sala de aula, para os alunos presenciais, e tempo de acesso, na Plataforma Moodle, aos vídeos disponibilizados por cada aula, para os alunos a distância; 2) Desempenho individual e participação ativa na criação de material didático para ensino coletivo de metais e nos ensaios do repertório para a realização do recital Musicopedagógico (considerando que os alunos a distância foram solicitados a participar presencialmente nos poucos encontros dedicados a esta atividade); 3) Participação no processo avaliativo do Curso e autoavaliativo, por meio do Formulário disponibilizado como Tarefa n.º 4.

Apesar de o professor lembrar aos integrantes, em várias ocasiões, as etapas de avaliação para certificação, como também disponibilizando, aos mesmos, suas condições específicas a respeito da participação e do desempenho, para conhecimento, possibilitando a entrega de materiais requeridos, mesmo se fora do prazo, dos dezesseis alunos regularmente inscritos e participantes, onze atenderam positivamente aos requisitos acima indicados; sete alunos foram indicados para certificação completa, isto é, de Frequência e Aproveitamento; e quatro para o certificado de Aproveitamento. Dos demais, percebeu-se uma postura de indiferença com relação à participação em ações cooperativas, de satisfação para o docente, bem como à obtenção de um reconhecimento formal da experiência formativa.

Observando-se os dados recolhidos, é possível concluir que o Curso ministrado atendeu seus Objetivos. Tendo como propósito fornecer maiores conhecimentos ao professor/educador de instrumentos de metal, na realidade coletiva de ensino e aprendizagem musical, viabilizando desenvolvimento musical e pessoal de seus alunos, o percurso proposto possibilitou: reconsiderar a figura do Professor de Música na realidade do ECIM; elaborar e experimentar estratégias de ensino adequadas e aplicáveis em sala de aula; promover uma postura colaborativa e de responsabilidade com os demais colegas; desenvolver “capacidades absolutamente necessária a um bom professor, como ser encorajador, altruísta, empático e alegrar-se com o sucesso alheio” (UFRGS, 2007, p. 58); aplicar a área dos metais um formato de apresentação pública original e educativo; elaborar um Roteiro Preliminar destinado a

Programas para Formação de Professores. Embora, por questões logísticas e de tempo, tenha havido a necessidade de remanejar algumas propostas, prejudicando mais a parte prática da disciplina, conseguiu-se alcançar o propósito esperado, em virtude da contribuição de todos.

Figura 55 - No EC, o professor cuida individualmente do aluno, que se torna referência para os colegas



Fonte: Arquivo do autor

Figura 56 - Troca de papéis: alunos mais experientes se tornam professores dos colegas novatos



Fonte: Arquivo do autor

Finalizando este capítulo dedicado à narrativa de uma experiência prática de percurso formativo, concretizada na EMUS da Universidade Federal da Bahia, percorrendo-a desde sua origem até os produtos de sua aplicação, as imagens das Figura 55 e 56 bem simbolizam quanto

procuramos comunicar com a oferta do Curso: no conjunto, criam-se laços de compromisso de uns com os outros, bem como momentos de troca e itinerância de papéis, nos quais alunos mais experientes ensinam e ajudam colegas iniciantes a desenvolver em suas aprendizagens. Ademais, no grupo, cada indivíduo torna-se modelo de referência para o outro, integrando um processo de construção e aquisição de conhecimento no qual ter possibilidade de contribuir com suas próprias habilidades, experiências e capacidades e com os demais. Finalmente, foi possível proporcionar crescimento individual e responsabilidade de cada um no desenvolvimento de seus colegas por meio de um percurso de formação para o ensino coletivo com enfoque multidisciplinar, teoricamente fundamentado na proposta didática de Arnold Jacobs e no Modelo Teórico CDG, com princípios e formatos para ensino de Música próprios da PropMpCDG. Apesar das dificuldades encontradas, esta experiência, desafiadora para o pesquisador, tornou-se valiosa e gratificante para todos, motivando, quem sabe em breve, uma nova edição revisitada, atualizada e enriquecida pelas considerações de seus públicos participante. As demandas não faltam, de acordo com os inúmeros pedidos constantemente recebidos pelo pesquisador, solicitando a oferta de novas propostas formativas.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE UM GUIA

Última etapa desta pesquisa, seu terceiro capítulo, apresenta ao leitor os resultados alcançados, agora, devidamente, amparados numa fundamentação consistente. Por um lado, em princípios consagrados, apresentados no primeiro capítulo; por outro, em aspectos operacionais, vindos de uma experiência de atuação prática, descrita no segundo capítulo. Orientados pelo propósito geral de disponibilizar, à comunidade da área, fundamentos teóricos pertinentes a uma Performance de Professor focada no desenvolvimento do virtuoso e, concomitantemente, no fortalecimento do si mesmo do aluno, por meio da prática musical, em contexto coletivo de aprendizagem, a presente investigação procura, neste momento, cumprir seu terceiro objetivo específico: enunciar princípios teóricos e caminhos pertinentes a um ensino coletivo de instrumentos de metal, que promova o desenvolvimento integral do aluno, numa perspectiva que associa Arnold Jacobs, Comunidade de Prática e Proposta Musicopedagógica CDG. Coerente com o Modelo Teórico CDG, chegou-se ao momento Gente da tese; isto é, aos Mundos Compartilhados, revelando-se a relação do “si mesmo, com o outro” (NUNES, 2015a).

O capítulo, mantendo coerência com a organização geral da tese, apresenta uma divisão em três partes. Inicialmente, estão sistematizados os Resultados Emergentes da experiência prática e exploratória, realizada por meio da proposta do Curso de Extensão, já relatado. A fim de promover uma discussão dos mesmos, aos dados reunidos e devidamente sistematizados aplicou-se o processo de análise proposto pela Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, 2003; MORAES e GALIAZZI, 2006, 2016). A mesma representa uma abordagem analítica da pesquisa qualitativa, cujo propósito, de acordo com os autores, é o esfacelamento, a compreensão e a reconstrução de conhecimentos existentes acerca dos temas investigados, possibilitando ao pesquisador assumir-se cada vez mais como sujeito e autor de suas pesquisas analíticas, além de sujeito histórico capaz de avaliar em profundidade e/ou intervir nas realidades investigadas, conforme forem o caso e o propósito. Ademais, por meio da ATD foi possível encontrar resposta à pergunta de pesquisa: que enunciados pertinentes a uma Performance de Professor específica, qual seja, referente ao ensino de instrumento de metal, focada no desenvolvimento integral do aluno, em ambiente coletivo, e própria à realidade brasileira, emergem da combinação entre as ideias de Arnold Jacobs e as da Comunidade de Prática, quando articuladas pelo Modelo Teórico CDG?

Nas Considerações Finais, consolidando o cumprimento do terceiro objetivo específico, apresenta-se a elaboração e a descrição de uma arquitetura pedagógica e de aprendizagem, cujo propósito é fundamentar a futura elaboração de um Guia, um material didático refletivo e

norteador, capaz de instrumentalizar Professores de Música, para a seleção e a preparação de seus próprios atos pedagógicos. Igualmente, acredita-se, que o mesmo permitirá alicerçar e orientar o desenvolvimento de propostas destinadas à formação inicial e continuada de professores, prioritariamente, quando destinados ao Ensino Coletivo de Instrumentos de Metal (IdM), em formato presencial e, sobretudo, à distância. Da mesma forma, poderá auxiliar na elaboração de repertório original e adequado à realidade de ensino e prática musical coletiva com IdM, em cada grupo específico. Com isso, espera-se contribuir, por meio da presente investigação, com os estudos conduzidos nesta área, visando a promover caminhos que possibilitem segurança docente e busca por uma performance do Professor de Música, ressignificada.

3.1 RESULTADOS EMERGENTES DE UMA PRÁTICA

O caminho percorrido até o momento viabilizou explorar e compreender as características, possibilidades e necessidades de duas realidades de ensino e aprendizagem musical e instrumental, atualmente utilizadas: a individual e a coletiva. Os alicerces se deram à luz de princípios consagrados, vindo dos fundamentos teóricos escolhidos como norteadores desta investigação, e de aspectos operacionais, obtidos por meio da aplicação de uma experiência prática de ensino e aprendizagem, destinada à formação de professores, numa realidade coletiva. Os dados que foram se manifestando, devidamente sistematizados e apresentados no capítulo anterior, corroboram com a preocupação desse pesquisador, em relação às vigentes ofertas formativas destinadas ao preparo profissional de professores de Música atuantes, principalmente, no contexto da prática musical coletiva com instrumentos da família dos metais. Em busca das contribuições desta pesquisa para a área da Educação Musical, seguimos apresentando os Resultados emergentes dessa experiência exploratória, anteriormente descrita, e de sua Discussão, aplicando, nessa etapa, a técnica da Análise Textual Discursiva como ferramenta indutiva.

O formato de Curso proposto, para fins desta investigação, procurou alinhar princípios próprios à modalidade de Ensino Coletivo de Instrumento Musical com conteúdo específicos da Pedagogia Instrumental, na quase totalidade dos casos, próprios ao ensino individual, e da Licenciatura em Música, desafiada pelo ensino coletivo, uma vez que o mesmo se destinou à Formação de Professores. Com base na concepção de que a vivência de uma experiência favorece maior entendimento e mais profunda reflexão sobre o assunto, cuidou-se para que a maioria dos conceitos aqui apresentados, de fato, ocorresse em sala de aula, com os alunos participantes. Com isso, espera-se, que os conteúdos propostos, discutidos, ponderados e vivenciados no Curso não permaneçam como fins em si mesmos; mas que sejam aproveitados e oferecidos pelos alunos/professores, em suas próprias realidades de ensino, a benefício, agora, dos educandos sob sua responsabilidade. Aqui está a essência da Itinerância de Papéis da PropMpCDG, em consonância com o Paradigma da Dádiva de Mauss, apresentado no primeiro capítulo: os alunos, donatários, tornam-se doadores, retribuindo a dádiva recebida, agora enriquecida da própria essência, para outros possíveis futuros donatários.

Com base em autores brasileiros de referência na área, explorou-se as possibilidades oferecidas pelo ECIM, relacionadas à modalidade em si, ao desenvolvimento do aluno, e à conduta do professor/educador, neste contexto, em favor do sucesso de todos. De acordo com os três fundamentos teóricos apresentados, antes de tudo, é preciso acreditar que todos podem

aprender a tocar um instrumento musical (TOURINHO, 2007). Ao educador, cabe a responsabilidade de elaborar um planejamento que é feito para o grupo, levando-se em consideração as habilidades individuais de cada um (TOURINHO, 2007), bem como aplicar uma didática e uma metodologia de ensino adequadas ao perfil e às necessidades de cada grupo (CRUVINEL, 2004), e de acordo com os objetivos específicos de cada etapa da aprendizagem musical (SODRÉ e TOURINHO, 2017). Considerando, que o Curso oferecido teve como objetivo a formação do professor e não, especificamente, o ensino e a prática instrumental, tais conceitos foram vivenciados, principalmente, na elaboração e na discussão de materiais e estratégias para a sala de aula e, claro, na criação e na performance de repertório de autoria colaborativa.

Consoante com Esperidião, que evidencia a importância de entender o currículo como construção coletiva (ESPERIDIÃO, 2002), elaborou-se parte dos conteúdos do Curso de acordo com as sugestões propostas pelos integrantes, procurando atender aos desejos de todos. Considerando, que na prática musical coletiva todos devem estar envolvidos e ativos, durante todo o tempo, mesmo que com atividades diferentes (MONTANDON, 2004), viabilizou-se, no limite do possível, promover o envolvimento de todos, seja nos debates, nas criações e nas *performances*. Logo, o educador musical precisa, e no Curso precisou, ter abertura e flexibilidade para enfrentar as dinâmicas de sala de aula “em movimento constante” (CRUVINEL, 2008). De acordo com a PropMpCDG, trata-se da capacidade do professor de manter serenidade frente às situações caóticas e inusitadas que poderão acontecer, sendo próprias da realidade social; logo, como apresentado no primeiro capítulo, é o princípio de Tolerância ao Caos, uma vez que o mesmo é grávido de todas as possibilidades, que protege as decisões a serem tomadas.

De acordo com os autores, o Ensino Coletivo estimula e desenvolve a independência, a liberdade e a responsabilidade (CRUVINEL, 2005), resultando em autonomia e poder de decisão, por parte do aluno (TOURINHO, 2007). Como descrito, anteriormente, durante o Curso não faltaram momentos de tomada de decisões por parte dos integrantes, demandando comprometimento e responsabilidade individuais e com o grupo; logo, as escolhas efetuadas pelos indivíduos impactaram no êxito, positivo ou negativo, das atividades propostas. Todas as Ações estiveram voltadas a promover e a enfatizar a expressão dos indivíduos (OLIVEIRA, 1990), favorecendo maior interação dos mesmos com o meio e com o outro (CRUVINEL, 2005). Coerente com a realidade coletiva de ensino e com os princípios da CdP e da PropMpCDG, a aprendizagem musical no Curso se deu na relação do indivíduo com o professor, com os colegas e com o ambiente de aprendizagem (TOURINHO, 2007; SODRÉ e

TOURINHO, 2017); e a interação entre eles, educador e educandos, favoreceu a busca de soluções para questões técnicas e estilísticas, de execução e interpretação instrumental, bem como de repertório (CORDEIRO, 2017). Lembra-se, aqui, no específico, da elaboração em conjunto de material didático, estratégias para a sala de aula e da criação de repertório, bem como de reflexões a respeito da importância do professor como intérprete, da obra musical, de si mesmo e de seus alunos.

Igualmente, vivenciou-se a maneira como as atividades musicais em grupo proporcionam um maior desenvolvimento musical como um todo (OLIVEIRA, 1990; CRUVINEL, 2005; DANTAS, 2017), considerando, também, que as mesmas podem estimular, indiretamente, a apreciação dos alunos, “pois se dão junto à performance em aulas, ensaios e apresentações” (VECCHIA e BARBOSA, 2017, p. 61). Por fim, como na CdP e na PropMpCDG, a dinâmica de ensino e aprendizagem coletiva se revelaram propícias à valorização e ao reconhecimento do outro, em sua totalidade de saberes (CORDEIRO, 2017). Todos os alunos participaram ativamente das aulas, partilhando e trocando experiências e conhecimentos, vivenciando a possibilidade que o ensino coletivo oportuniza, de aprender com o colega; logo, coerente com a essência de Itinerância de Papéis da PropMpCDG, o colega mais experiente pode se tornar uma referência mais significativa para o colega iniciante (DANTAS, 2017), que o próprio professor. Ademais, a prática musical coletiva possibilita aos alunos aprenderem por observação e por imitação, uns com os outros (SANTIAGO, 1995; TOURINHO, 2007).

Almejando oferecer uma proposta formativa para professores de IdM com sensibilidade para o desenvolvimento integral de seus alunos, promovendo em suas realidades de ensino uma formação musical de qualidade, sim, mas também humanística e social, procurou-se incluir conteúdos e princípios oriundos da área da Licenciatura em Música. Neste âmbito, tornou-se referência o PROLICENMUS, um dos produtos oferecidos pela PropMpCDG para formação inicial e continuada de professores de Música, como apresentado no primeiro capítulo. Como vimos ao longo do subcapítulo 1.3, estudos conduzidos pelos integrantes do GP_CDG a respeito desta experiência formativa resultaram na oferta à comunidade de Conceitos inovadores, pertinentes à Formação de Professor e sua atuação em sala de aula. Entre eles, para o fim desta investigação, destacou-se o de Performance de Professor de Música (MENEZES, 2015), descrita na página 145 desta tese. Em seu estudo, a autora entende que a atuação de um professor em sala de aula corresponde a uma performance específica, com missão educativa; logo, “ela é uma performance musical que funciona *enquanto* uma performance pedagógica” (MENEZES, 2015, p. 66).

Conduzindo esta pesquisa em busca de enunciados específicos, pertinentes a uma Performance de Professor, num contexto de ensino coletivo de instrumentos de metal, procurou-se investigar, com base no estudo de Menezes (2015) e por meio da análise dos vídeos e dados recolhidos, quais traços oferecidos no PROLICENMUS, próprios aos Fios Condutores que contribuem para a formação de uma Performance de Professor de Música (MENEZES, 2015), manifestaram-se ao longo do Curso de Extensão ministrado pelo pesquisador. Sendo assim, o Quadro 14 apresenta: Fios Condutores extraídos por Menezes (2015) e ordenados de acordo com as componentes do Modelo Teórico CDG; descrição de cada um junto a exemplos de traços oferecidos no PROLICENMUS, conforme indicados pela autora; e repercussões desses, no Curso de Extensão, de acordo com a visão do próprio pesquisador. Procurando evitar repetições de momentos já amplamente descritos no capítulo anterior, referenciamos o conteúdo de interesse com o número da página específica.

Quadro 14 - Os Fios Condutores de uma Performance de Professor de Música, no PROLICENMUS e no Curso de Extensão ministrado

PERFORMANCE DE PROFESSOR DE MÚSICA			
Modelo Teórico CDG e Fios Condutores	Descrição	Exemplos de traços - PROLICENMUS	Exemplos de traços - Curso de Extensão
FOCO Compaixão	A capacidade de sentir com o outro e permitir ao outro, sentir consigo.	Saber ouvir (exemplos e pessoas) e reagir ao que se está ouvindo.	- Debates: p. 151, 154 - Apresentação de instrumentos: p. 173 - Avaliação: p. 216
		Peças coletivas: exercitar o fazer algo com alguém.	- Composições coletivas: p. 153, 187
		Atentar para ouvir o que se faz nas ruas: respeito e apreço pela própria herança e inserção sociocultural.	- Pesquisa e análise de repertório e materiais da área: p. 135, 184
		Colocar-se no lugar do outro, “ser” o outro através da itinerância de papéis	- Apresentação de instrumentos: p. 173 - Recital: p. 207 - Aluno avançado que ensina ao iniciante: p. 243
		Criação coletiva colaborativa: ouvir, acatar, respeitar e aproveitar as ideias dos colegas, lidando consigo e com o outro.	- Peça Recital: p. 197 - Composições coletivas: p. 153, 187

		Saber ouvir e acatar a opinião dos outros: encontrar as palavras certas para dizer ao outro (verdade que destrói ou constrói).	- Avaliação final: p. 216 - Rodas de conversas: p. 186, 310
		Dar-se conta do seu desenvolvimento frente aos demais colegas	- Recital: p. 207
		Dar-se conta de suas responsabilidades em relação ao desempenho de todos.	- Realização de tarefas: p. 189 - Recital: p. 207 - Jogos: p. 188
		Ver-se como professor de seus alunos; <i>sentir com</i> seus alunos.	- Pensar em problemas e soluções possíveis: p. 240 - Recital: p. 207
CANTE Vocação/Elã/Ente	A capacidade pessoal de (re)conhecer a energia pulsante que está dentro de cada um e que é necessária para se produzir a vontade de estar (consigo e com o outro), num “encontro ideal”, acontecido em um dado tempo e em um dado lugar, do interior de cada um.	Identificar a si mesmo, no outro, mesmo que ainda por intermédio de metáforas e alegorias. Oportunizar o dar-se conta do rir de si mesmo, à medida que pensa estar rindo do outro.	- Roda de conversa: p. 186, 310 - Ensaios em conjunto: p. 200, 203, 209
		Ampliar o repertório artístico e interior, alimentando a experiência de ser.	- Pesquisa e análise de repertório: p. 135, 184 - Criação de exercícios: p. 153, 187 - Palestra 1 e 2: p. 162, 174
		Provocar o dar-se conta das múltiplas formas de se aparecer, em particular, sob a forma de sons.	- Experimentações: p. 161, 265 - Jogos pela busca do som: p. 178, 191
		Apresentação coletiva: Enriquecer o modo de se apresentar para ser observado, à medida que, observando os outros em diferentes papéis, também alimenta o que lhe cabe executar.	- Ensaios e <i>performances</i> em classe: p. 189, 200, 204 - Recital: p. 206
		Execução coletiva: garantir sua voz no instrumento, enquanto também trata de conseguir acompanhar o colega.	- Palestra 1: p. 186 - Jogo de improvisação: p. 189, 205 - Recital: p. 206
		Saber ouvir, do outro, sobre si.	- Composições coletivas: p. 153, 173, 187

			- Roda de conversa: p. 186, 310
		Confrontar-se consigo mesmo diante do que lhe foi ofertado pelo curso.	- Recital: p. 207 - Avaliação final: p. 216
		Aceitar suas possibilidades reais diante das consequências de seus atos, das escolhas feitas quando não é mais possível redirecioná-las.	- Entrega ou não de certificado: p. 242
		Exercitar a capacidade de alegrar-se com o outro, mesmo sob condições muito dolorosas para si mesmo (condição de se formar ou não professor de música).	- Avaliação final: p. 216
<p style="text-align: center;">DANCE</p> <p style="text-align: center;">Competências/ Habilidades/ Cognição</p>	<p style="text-align: center;">O processo de materializar o que está dentro, isto é, o de tornar sensorial e comunicável aquilo que se impõe sem se saber e se revela somente por busca no próprio eu. Pilar do fazer prático, mensurável, passível de repetição e aprimoramento.</p>	Comprovar do que cada aluno sabia fazer alguma coisa no palco.	- Recital: p. 206, 207
		Na execução da peça sugerida pelo professor: experimentar e sustentar a condição de estar no palco, na função de artista executante.	- Execução peça Palestra 1: p. 186 - Apresentação de instrumentos: p. 173 - Recital: p. 206
		Participar, em grupo, de uma atividade musical qualquer, garantindo-se enquanto condição de sucesso.	- Ensaio recital: p. 203 - Jogos propostos: p. 189 - Composições: p. 188 - Momentos coletivos no Recital: p. 206-209
		Execução de peça composta pelo grupo: atribuir responsabilidades diferenciadas entre alunos, distribuindo-se tarefas como a de executar ou a de orientar atividades.	- Recital: p. 207, 208, 209
		Na execução de peças em conjunto: tocar e demonstrar habilidades ao instrumento musical escolhido.	- Palestra 1: p. 186 - Recital: p. 209
		Comprovar, ao vivo, capacidade de fazer, ler e escrever música.	- Composições individuais e

			coletivas: p. 189, 239 - Palestra 2: p. 174
		Na composição de microcanções; demonstrar domínio de conteúdos musicais e pedagógicos presente no roteiro disponibilizado.	- Microcomposição (Tarefa 2: composição individual): p. 135
		Lidar com o puro das regras, das normas.	- Processo de avaliação: p. 131 - Participação ao Moodle: p. 139
		Responder objetiva e discursivamente às exigências de conhecimento musicais e pedagógicos (domínio de conteúdo) no formato exigido pela Sociedade.	- Atividades musicais, composição e performance: p. 153, 185, 189
		Atendimento a regras e molduras previamente estabelecidas e inegociáveis, em situações obrigatórias para todos.	- Horário das aulas: p. 149, 150 - Participação no Moodle: p. 139 - Roteiro do Recital: p. 192, 194
<p style="text-align: center;">GENTE</p> <p style="text-align: center;">Limite/ Comprometimento/ Compromisso</p>	<p>Terceiro pilar que se relaciona com a Ética. Representa a dimensão compartilhada, ambiente regido por ferramentas de arbítrio (Limite/Comprometimento/Compromisso), que precisam ser evocadas e cultivadas pelo processo de formação.</p>	Apresentar um produto no qual cada um esteve livre inclusive para escolher fazê-lo ou não; em paralelo, o grupo também era livre para aceitar ou não as escolhas individuais.	- Apresentação de instrumentos: p. 173 - Tarefas: p. 134
		Nas peças coletivas: escolher uma conduta dentre possibilidades distintas, tais como tomar a responsabilidade de execução das peças para si, ou divididas entre todos, ou estar por estar no palco e apenas “fazendo número”.	- Palestra 1: p. 186 - Jogo improvisado: p. 189 - Recital: p. 206
		Trabalhar em grupo com exposição individual.	- Composição coletiva: p. 197 - Os 3 grupos no Recital: p. 207
		Na apresentação da peça musical de autoria colaborativa: assumir diferenciação imediata de responsabilidades.	- Os 3 grupos no Recital: p. 194, 195
		Na leitura e solfejo no instrumento: compartilhar responsabilidades com os	- Composições coletivas: p.188

		colegas, fazendo corretamente a tarefa e, ao mesmo tempo, colaborando para que seus colegas também o consigam.	- Composição, peça Recital: p. 197
		Na composição coletiva: buscar equilíbrio entre o mundo interno, do pensamento e do desejo, com o externo, da regra, da condição do fazer, ou seja, lidar com o que quis fazer, materializado no que conseguiu fazer, expondo-se e compartilhando isso no contexto da prova.	- Peça para o Recital: p. 197, 198, 199
<p style="text-align: center;">PRODUTOS</p> <p>Autoconhecimento/ Autocrítica/ Autoaceitação</p>	<p style="text-align: center;">Capacidades inerentes aos critérios próprios de cada um.</p>	Desenvolver critérios pessoais de escolha, baseados na capacidade de argumentar com colegas justificando e defendendo suas ideias perante o grupo.	- Roda de conversa: p. 186, 309
		Estar em contato prático, real e efetivo no palco, com seu eu artístico e o dos colegas, medido por um padrão externo dado pela atuação do professor visitante.	- Palestra 1: p. 186 - Jogo improvisado: p. 189 - Recital: 206
		Distinguir e escolher entre posições de (re)criação ou reprodução de material pronto.	- Elaboração do Recital: p. 186, 187 - Composições Individuais da turma: p. 239
		Na leitura à primeira vista: superar-se, quantitativa e qualitativamente, em sua condição de saber executar o padrão externo ofertado.	- Palestra 1: p. 186 - Palestra 2: p. 174 - Jogo: p. 188
		Na apresentação da microcanção de autoria colaborativa: medir a capacidade de ser professor, apresentando artisticamente sua própria obra.	- Apresentação de instrumentos: p. 173 - Tarefa 2: p. 239 - Composição Individual: p. 239
		Apresentação para a banca e os colegas: dar-se conta de seu nível de desenvolvimento pessoal e individual dado pela comparação entre o rendimento de seus	- Última aula, roda de avaliação: p. 217

		próprios colegas e os critérios estabelecidos pelo perfil de egresso e sua própria capacidade de estar sozinho, no palco, fazendo música.	
<p style="text-align: center;">AÇÕES</p> <p style="text-align: center;">Apreciação/ Julgamento/ Escolhas</p>	<p style="text-align: center;">Interseção relacionada com a capacidade de avaliar o outro: avaliar a si mesmo, emitir pareceres, sabendo dizê-los e sabendo se com+portar.</p>	No jingle: apropriar-se do mundo a partir da identificação e posicionamentos frente a si mesmo, neste mundo.	- Análise do repertório existente: p. 236, 306
		Na realização de brincadeiras e construção de brinquedos: extrapolar a compreensão artístico-musical para outras áreas (tirar fotos).	- Elaboração e crítica de jogos e incentivadores respiratórios: p. 189, 302
		Na produção musical: estar alerta para a necessidade do outro, de ser ajudado, avaliando sua própria capacidade de ajudar e a do outro de necessitar ajuda.	- Troca e Itinerância de papéis: p. 186, 243
		Capacitar-se para compreender aquilo, que está sendo informado sob forma velada, e responder a isso de modo pró-ativo, emitindo um parecer sobre a atuação do outro.	- Roda de conversa: p. 186 - Participação da turma: p. 189 - Conversas sobre comprometimento: p. 149, 151
		Na criação coletiva colaborativa: criar a partir do entrecruzamento entre inspiração e contexto dado.	- Jogo improvisado: p. 189 - Composição, peça Recital: p. 197 - Recital: p. 206
		Criação de microcanção: respeitar limite externo imposto (regras roteiro composicional), enquanto escolhe o outro portar uma ideia de todos, abrindo mão de seu protagonismo.	- Composição, peça Recital: p. 197 - Composição individual: p. 135, 239 - Composições coletivas: p. 153, 173, 187, 188
		Saber se posicionar socialmente, concordando ou discordando da percepção de um ente externo (banca) sobre uma pessoa de seu contexto afetivo (colega).	- Conversas sobre comprometimento: p. 149, 151 - Avaliação final: p. 217
		Avaliar seu [do aluno] conhecimento musical frente às exigências do curso e ao desempenho	- Avaliação final: p. 217, 230

		resultante do conhecimento dos demais colegas.	
		Na defesa: emitir parecer sobre sua formação no decorrer do curso.	- Avaliação em sala e pelo formulário: p. 217, 230
<p>IDEAIS</p> <p>Convicção/ Autoconfiança/ Decisão</p>	<p>Exposição de um si mesmo consistente e corajoso, capaz de <i>autoconfiar em si</i> por meio da sua <i>própria</i> capacidade de ser com o outro.</p>	Exercitar o criar, buscando resolver problemas reais.	- Mapa preliminar do Guia: p. 179 - Rodas de conversas: p. 186, 309 - Momento de reflexão: p. 238, 240
		Pensar a forma de se expor, assumindo responsabilidade pelo resultado por intermédio da liberdade de decidir como apresentar o relato e a defesa.	- Apresentação de instrumentos: p. 173 - Preparação para o Recital: p. 203
		Estar no palco apresentando uma obra: Assumir uma exposição individual paulatina, com exploração da própria voz, sem que necessariamente essa voz inclua expectativas de canto certo e perfeito.	- Apresentação de instrumentos: p. 173 - Jogo improvisado: p. 189 - Recital: p. 206, 207
		Ensaiar uma performance artística com todos no palco, mas poucos, ficando claro quem estava fazendo o quê, sem apontar individualidades, mas apenas garantindo que algo estivesse acontecendo ali.	- Recital: p. 207, 208
		Identificar e aceitar a impossibilidade de sair de um curso, onde sequer teria entrado.	- Alunos participantes no Moodle: p. 234 - Não merecer a certificação: p. 242
		Defesa de produção intelectual: mostrar e provar sua performance como professor de música <i>in loco</i> .	- Recital, nas atuações individuais: p. 207

Fonte: Menezes, (2015, p. 122-133). Elaborada pelo autor

3.1.1 Sistematização de Atos Didáticos verificados

No decorrer da experiência formativa realizada, procurou-se encontrar um *modus operandi* capaz de harmonizar a realidade de formação do indivíduo instrumentista, feita de *Cante e Dance* que resultam em *Produtos*, com o processo de ensino-aprendizagem no contexto coletivo, isto é, em mundos compartilhados e convencionados do *com a Gente*, promovendo a inclusão e o desenvolvimento integral dos sujeitos. De acordo com o Modelo Teórico CDG, a investigação tratou de aguçar o olhar sobre as Ações, problema norteador desta investigação. Por meio da análise crítica do uso dado aos Produtos, enquanto conjunto de materiais e atos didáticos que, equilibrando a dimensão individual do músico *performer* com a realidade coletiva própria ao professor de música, viabilizaram que algo “se passasse”, “acontecesse”, ou ainda, “tocasse” a todos os envolvidos. De acordo com Bondía (2002) e Larrosa (2011) isto é o que dá origem à experiência.

No Curso de Extensão ministrado e descrito no segundo capítulo, as experiências foram deflagradas por Atos Didáticos. Uma vez registrados em vídeo, emergiram, com destaque, do *continuum* da sala de aula e puderam ser, mais claramente, identificados e sistematizados. Com base na dinâmica do Curso e nos dados recolhidos por meio de análise das gravações de vídeo, apresentada e descrita no capítulo anterior, elaborou-se uma síntese de condutas docentes pertinentes a uma postura pedagógica e didática, vinculada ao conceito de Performance de Professor de Música, promovidas pelo pesquisador e professor do Curso. Destarte, o Quadro 15 reúne tais Atos Didáticos emergentes da experiência de ensino-aprendizagem realizada, organizados em colunas de acordo com a essência dos componentes do Modelo Teórico CDG, cuja leitura se aplica de forma vertical. O Foco se manteve na formação de professores, que, por meio da prática musical coletiva de IdM, investiu na promoção do desenvolvimento integral, em âmbito musical, pessoal e social, do aluno.

Quadro 15 - Atos Didáticos vinculados à Performance de Professor de Música

CANTE	DANCE	GENTE
Sentir o ensino como missão	Submeter-se a critérios de avaliação e auto avaliação	Organizar o espaço de ensino-aprendizagem
Ter vocação, dedicação e amor pelo ensinamento	Adotar cautela na conduta docente	Proteger o ambiente de ensino-aprendizagem enquanto Atelier de criações e experimentações
Manter uma conduta cativante	Praticar Composição e Arranjos	Compartilhar saberes e experiências
Fazer seu trabalho com entusiasmo	Ensinar Transposição em instrumentos de metal e Fraseado Musical	Sustentar abertura às sugestões vindas da experiência dos integrantes
Entender a si mesmo como uma obra aberta	Utilizar exercícios e práticas simples, favorecendo o foco no Sentir e na vivência da experiência	Conduzir a escolha de um Repertório para e com todos
Conduzir-se com transparência	Praticar uma abordagem multissensorial e multimodal	Garantir o comprometimento de todos no encaminhamento de questões de classe, sustentando posturas de compartilhamento de desafios e soluções
Ser flexível e compreensivo	Fundamentar o trabalho em conteúdos da Neurociência, Fisiologia Respiratória, Anatomia	Promover cooperação e colaboração, vigiando a manutenção do convívio harmônico entre a turma
Ser generoso	Estabelecer o entendimento sobre o Jogo Interior	Investir permanentemente no desenvolvimento da empatia
Ser criativo	Garantir o desenvolvimento de um Sopro específico para IdM	Desenvolver a capacidade de contar histórias
Ter conhecimento multidisciplinar	Decidir sobre a adequação do uso de incentivadores respiratórios	Manter tolerância ao caos
Ter compaixão (<i>Mitgefühl</i>)	Correlacionar conhecimentos específicos e ampliados, na técnica instrumental	Garantir a itinerância de papéis
Ter a capacidade de se comunicar, adequadamente	Identificar espaços de ampliação para a sala de aula	Promover, em cada participante, a decisão de assumir a liderança, quando necessário, para o sucesso da atividade coletiva
Alegrar-se com a felicidade da turma	Explorar possibilidades de softwares, AVAs e outras ferramentas on-line	Fomentar autoconfiança e confiança coletiva, na turma

PRODUTOS	AÇÕES	IDEAIS
Recursos de apoio instrucional para o AVA-Moodle e Drive: exploração das funcionalidades preexistentes; ampliação de recursos não existentes, por meio de links; customização	Rodas de conversas: reflexões coletivas sobre eventos relevantes ao EC de IdM; avaliação de Métodos e Repertório convencionais; acompanhamento crítico dos materiais elaborados pela turma (composições, apresentações, respostas aos formulários); Atualização permanente da turma, sobre seu desempenho, parabenizando o aluno e/ou o grupo, sempre que merecido	Produção de um Guia com orientações e Material didático específico para EC de IdM
Vídeos: 18 gravações referentes aos encontros presenciais, incluindo atividades longe do instrumento; Gravação com palestra sobre <i>Dispotraining</i> , com professora convidada; Gravação do Recital Musicopedagógico, publicada no YouTube	Condutas favoráveis à liberdade e à responsabilidade do aluno: participação na elaboração do currículo; escolha de realizar ou não as tarefas; momentos de performance, incluindo improvisação e interpretação livre; Ensaio como oportunidade de experimentação; Oferta de uma performance musical original e alternativa (Recital Musicopedagógico CDG)	Elaboração contínua de subsídios para Formação do professor/educador, por meio de conhecimentos multi e interdisciplinares
Recursos didáticos convencionais e autorais para as situações de ensino-aprendizagem: composições (docentes, e discentes individuais e coletivas); jogos educativos; slides; elaboração de metáforas	Repetição como ato de recriação: Retomada constante de assuntos abordados; Narração crítica das próprias histórias e experiências, como subsídio à continuidade do trabalho; situação de exposição do aluno em sua atuação docente, ainda supervisionada, na conclusão do Curso	Oferta contínua de cursos presenciais e on-line pertinentes ao assunto
Incentivadores respiratórios: bags; cata-vento; folha de papel; tubo de mangueira; balão	Itinerância de papéis: aluno mais avançado como referência para o iniciante e vice-versa; participação na elaboração do currículo	Superação do estrelismo docente e, no grupo, do aluno, em prol da felicidade e sucesso de todos

Partituras: Recital Musicopedagógico; Repertório Educativo; Arranjo da canção <i>Londonderry Air</i> ; e Exercícios para conjunto de metais, contemplando necessidades específicas de cada um (autoria docente). Transcrição da Exposição de uma Fuga de Bach, para grupo de metais (autoria coletiva)	Execução crítica: jogos educativos e outras atividades coletivas, mas sempre com o objetivo de resolver dificuldades específicas do indivíduo	Redução do Analfabetismo musical, possibilitando oportunidades e recursos de aprendizagem justa para todos
Documentação do Recital Musicopedagógico: Roteiro, Mapa do palco, materiais de apoio (partituras, slides) e de divulgação (cartazes, redes sociais)	Busca pela inovação: exercícios convencionais ressignificados; uso de softwares diversos (edição de partituras, áudio e vídeo, aplicativos em geral)	Valorização da Prática musical coletiva com foco no desenvolvimento integral do indivíduo, preparando-o para a vida
Registros documentais: Fichas avaliativas com listagem preliminar e critérios para escolha de Repertório e de Material didático, destinado ao EC de IdM; relatórios e registros com tarefas criadas para o Curso (Quadro de dificuldades comumente encontradas em sala de aula no EC de IdM; Descrição de estratégias de ensino; Inventário de orientações para escrita de partituras, solo e coletivas, para instrumentos de metal)	Prática de compor: atividades individuais e coletivas, com vistas a leitura e teoria musical, incentivo ao uso de múltiplos recursos da linguagem musical, e compreensão sobre a importância do silêncio	Incentivo a uma disposição generosa e contínua, num processo de retribuição de materiais obtidos e conteúdos aprendidos nos cursos
Planejamentos: plano de curso e plano de aula, contendo objetivos, conteúdos, procedimentos e indicação de materiais adequados aos diferentes níveis da turma	Exposição oral: assuntos técnico/prático dos IdM (tessitura; extensão; sonoridade; transposição; leitura em claves alternativas)	Fortalecimento da comunidade de professores de IdM estimulando produção e troca permanente de materiais e saberes
Formulários: para avaliação e autoavaliação de desempenhos discente e docente; para avaliação do Recital Musicopedagógico, por parte do público	Incentivo e orientação a leituras científicas e audições: busca e análise de métodos e repertório para grupo de metais, e manuais de composição e orquestração	
	Ênfase na consciência corporal: exercícios de respiração abdominal; vibração labial com auxílio do bocal; controle do	

	movimento (movimentação corporal, manutenção do pulso, novas Sonoridades e percussão corporal)	
	Entrega de materiais e recursos didáticos: para a sala de aula, ao vivo e no AVA, bem como de um processo simples, em três etapas, para a produção do som com IdM	
	Uso da dicção: auxílio à divisão rítmica e à articulação nos IdM, por meio da prática de modelos silábicos (tho-tho; ta-da-da / (insp.) hoo - (exp.) huu / (insp.) iiii - eeeee (exp.) sssss - kkkkk)	
	Prática do canto: desenvolvimento da Percepção; construção da qualidade do som; Fraseado e Interpretação Musical (sistema numérico de M. Tabuteau: fraseado, dinâmica, condução da frase musical)	
	Oferta de imagens extramusicais: Entendimento e execução por meio da prática mental e de técnicas de Visualização, como auxílio à prática instrumental/musical	
	Valorização do convívio no ambiente musical: Oferta de encontros com outros professores; Momento do café, contando com contribuições de todos; Cuidado com a ambiência na sala de aula, conforme objetivo da atividade proposta; Incentivo à empatia em música, durante a performance; Exploração de diversificados espaços de performance	

Isto posto, relembra-se que, ao universo do Cante, domínio interior de cada um (NUNES, 2015a), pertencem valores e exigências próprias, inerentes, à pessoa desse professor. Trata-se de características essenciais para delinear aquilo, que o indivíduo é, sejam aspectos profissionais, como ter conhecimento multidisciplinar e capacidade de se comunicar de maneira adequada, ou particulares, como ser generoso, criativo e compreensível. Sob o Cante, abrigam-se características conhecidas e/ou veladas, por serem tão profundas e complexas; entretanto, características que estão presentes na alma do sujeito, revelando-se apenas por meio de caminhos que levem ao autoconhecimento. Dessa natureza, conforme a visão do autor, pertence o entendimento de si mesmo como uma Obra Aberta, flexível e cativante que, por ter vocação, dedicação e amor pelo ensino, entende o mesmo como uma missão, procurando agir com entusiasmo e compaixão, e alegrando-se, com felicidade honesta, com o sucesso do aluno.

De acordo com a PropMpCDG, mundos internos, próprios do Cante, confrontam-se com a realidade externa, pertinente à esfera do Dance. Trata-se, no Dance, de características e exigências impostas que, por livre aceite ou imposição, definem aquilo que o indivíduo pode ou deve fazer e como vai se comportar. Logo, são critérios de formatação desse professor, destacados no Curso, que dizem respeito a condutas cautelosas e submetidas a critérios de avaliação e autoavaliação. Práticas docentes fundamentadas em conhecimentos específicos e ampliados nas áreas da Neurociência, Fisiologia Respiratória e Anatomia, Composição e Pedagogia Musical, Tecnologia da Informação e Comunicação fortalecem tais condutas bailarinas. Com isso, por meio de uma abordagem multissensorial e multimodal, e valorizando o conceito de Arnold Jacobs a respeito do uso da simplicidade para resolver assuntos complexos, os chamados Processos de Simplificação, buscou-se encontrar caminhos capazes de promover segurança docente. Assim, garantiu-se o entendimento sobre o desenvolvimento de um sopro específico para IdM e das competências humanas aplicáveis à prática musical; bem como se motivou a elaboração de material didático autoral, original e adequado à realidade de ensino de cada aluno/professor.

Ao domínio do Gente, terceiro pilar CDG, pertencem mundos convencionados e compartilhados com os outros, nos quais são estipuladas convenções e interações em favor de todos; todavia, no Gente, cada um tem sua unidade individual, constituída por um Cante e um Dance, preservada. Durante o Curso, as mesmas foram medidas pela atuação, colaboração e cooperação entre todos, alunos e professor. Sendo assim, destaca-se o cuidado com o ambiente de ensino-aprendizagem, considerado como um atelier de experiências, criações e experimentações, vindas da vivência coletiva, em uma Comunidade de Prática. Nela, garantindo a Itinerância de Papéis e mantendo-se Tolerância ao Caos, compartilham-se saberes

e histórias, seleciona-se e cria-se repertórios, garante-se o comprometimento de todos na realização de um empreendimento comum. Promovendo atitudes de responsabilidades para o sucesso de todos, fomenta-se autoconfiança e confiança coletiva, e a manutenção do convívio e da harmonia entre a turma, investindo permanentemente no desenvolvimento da empatia.

Como vimos, do encontro entre mundo interior e mundo exterior, emergem Produtos, “resultado de uma tensão entre a espontaneidade e a autenticidade de nosso Cante, diante de fatores de incentivo ou empecilho próprio do Dance, ao qual estamos submetidos, a cada novo tempo” (NUNES, 2015a, *s/p*). Logo, observou-se nas aulas do Curso a elaboração de Produtos de diferente natureza, incluindo: Recursos Didáticos, Partituras, Registros Documentais, Formulários, Planejamentos, Incentivadores Respiratórios, Documentação para o Recital Musicopedagógico e Vídeos. Uma vez sistematizados e compartilhados com a turma, por meio do AVA-Moodle e do Drive, outros Produtos do Curso, todos eles se tornaram unidades autossuficientes e completas em si mesmas, cujas existências não dependem mais do professor e, por isso, são transferíveis e aplicáveis em outras realidades.

De outra natureza são as Ações, interseção entre o pilar Dance e o Gente. Uma vez que elas “existem enquanto acontecem e só acontecem quando proporcionadas por alguém” (NUNES, 2015a, *s/p*), não tem autonomia e são sempre circunstanciais, finalizando-se em si mesmas. Realizadas pela contribuição instantânea dos que dela fazem parte, é por meio dessas Ações que os Produtos alcançam seus destinatários finais (Gente), sempre que existam condições favoráveis para isso (Dance). Conforme a autora da PropMpCDG, sob uma nova volta da espiral, as Ações poderão cristalizar-se como Produtos, se concebidas como unidades autônomas, transferíveis e autossuficientes. A análise dos vídeos gravados durante as aulas possibilitou, ao pesquisador, ler e interpretar o que aconteceu, mesmo que, no passado, ainda como Ações. Nelas, constatou-se: valorização do convívio no ambiente musical; condutas favoráveis à liberdade e à responsabilidade do aluno; itinerância de papéis; rodas de conversas; exposições orais; e constante incentivo e orientação a leituras e audições. Outrossim, consideram-se como Ações a entrega de materiais e recursos didáticos, a busca pela inovação, as práticas do canto e de compor, a ênfase na consciência corporal e no uso da dicção, a oferta de imagens extramusicais, a Repetição considerada como ato de recriação, e a ênfase na prática e execução crítica. Enfim, tudo o que existiu, “enquanto estava existindo”.

Por fim, uma vez harmonizado o indivíduo com seu entorno, por meio da criação dos Produtos e da realização das Ações (NUNES, 2015a), chega-se aos Ideais, alojados entre o Gente e o Cante, no Modelo Teórico CDG. Trata-se, aqui, de sonhos e motivações que conduziram este pesquisador à proposta e à realização de um Curso dessa natureza, bem como

de novas inspirações que surgiram desta experiência, a serem perseguidas em momentos futuros. Portanto, é nos Ideais que se encontra “a energia do recomeço, o Impulso para uma nova volta da espiral; porém, agora, num nível de satisfação maior” (NUNES, 2015a, *s/p*). É nos Ideais que eventuais frustrações se convertem em desejo de superação. Sonhando com a superação de estrelismos docente e discente, em prol da felicidade e sucesso de todos, e com o incentivo a uma disposição generosa e contínua, num processo de retribuição das dádivas recebidas, almeja-se a produção de um Guia com orientações e materiais didáticos específicos para EC de IdM. Com isso, espera-se subsidiar ofertas formativas contínuas, presenciais e on-line; valorizar a prática musical coletiva com foco no desenvolvimento integral do indivíduo, preparando-o para a vida; reduzir o analfabetismo musical, possibilitando oportunidades e recursos de aprendizagem justa para todos; e contribuir com o fortalecimento da comunidade de professores de IdM, estimulando produção e troca generosa e permanente de materiais e saberes.

3.1.2 Experiências e sentidos vivenciados no Curso

Conforme exposto no precedente capítulo, o planejamento do Curso foi elaborado de maneira a oferecer momentos de vivências subjetivas e coletivas aos seus participantes, considerando os encontros como “rasgos no tempo”, lugares, nos quais viver e compartilhar experiências, criando sentidos singulares para elas, representou a procura por uma prática educativa ressignificada. Como vimos, de acordo com Bondía (2002), a experiência é algo que nos toca e, por isso, nos marca e transforma. Vivenciar experiências influencia a neuroplasticidade do sujeito (COSENZA e GUERRA, 2011), contribuindo para a aprendizagem (WENGER, 2006) e para o desenvolvimento da inteligência, considerada como “a habilidade de se adaptar ao ambiente e aprender com a experiência” (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 117), com o crescimento intelectual (CURY, 2003) e com a transformação da identidade (WENGER, 2006; GOLEMAN, 2013).

A maioria dos atos didáticos aproveitados, durante o Curso e precedentemente apresentados, tornaram-se apenas estímulos externos voltados a mobilizar mecanismos inatos, uma vez que “*non siamo delle lavagne su cui viene scritto ciò che percepiamo dall'esterno. Siamo lavagne su cui molto è già scritto, ma appare solo se la luce, ossia l'esperienza, le illumina*”¹⁷⁷ (RIZZOLATTI e GNOLI, 2018, p. 41). No papel de professor e mediante suas

¹⁷⁷ Não somos lousas nas quais vem escrito aquilo que percebemos do lado de fora. Somos lousas nas quais muito já está escrito, mas só aparece se a luz, isto é, a experiência, os ilumina. (T.N.)

próprias experiências, este pesquisador procurou caminhos válidos para guiar o aluno em direção à sua própria descoberta experimental (GALLWEY, 2016), libertando-se, em alguns casos, do domínio de hábitos estabelecidos. Com o objetivo de promover momentos de aprendizagem autêntica, reflexiva e transformadora, a proposta de ações de equilíbrio entre ser professor e ser músico *performer* possibilitou a vivência de inúmeras experiências, como indica o Quadro 16. Ademais, esperava-se, mesmo, que tal conduta do professor sensibilizasse os participantes do Curso, no alcance daquilo que Cury define como “formação de sucessores [...] mentes livres, emocionalmente saudáveis, criativas, ousadas, resilientes” (CURY, 2017, p. 171), cujo segredo se encontra na transferência do capital das experiências. Alerta-se, contudo, para a necessidade de o professor vivenciar e interiorizar conteúdos e saberes, amadurecendo por experiências próprias, antes de compartilhá-los com os outros.

Conforme mostra o Quadro 16, as experiências vivenciadas durante o Curso, promovidas por meio dos atos didáticos previamente apresentados, foram organizadas em três categorias, todas afinadas com os conceitos Cante, Dance e Gente da PropMpCDG: respectivamente, Consciência Corporal; Prática Instrumental, física e mental; e Fazer Musical. Emparelhando-as ao conceito Cante, as experiências classificadas como de Consciência Corporal envolvem o ato de sentir, vivências que estão “da pele para dentro”, por meio do sistema nervoso sensorial. No específico, trata-se do sistema visual, auditivo e somatossensorial, bem como o classificado como “sexto sentido” (MAIZEL, 1998), a cinestesia (cine = movimento; estesia = sensação), “que informa a posição do nosso corpo no espaço e os movimentos que estão sendo executados. Seus receptores se encontram nos músculos, nas articulações de nosso esqueleto e no ouvido interno” (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 20).

Já as experiências apontadas como pertencentes ao mundo do Dance, referem-se, aqui, a tudo que é práxis, trazendo benefício para a prática instrumental, seja por meio de atividades físicas, próprias ao domínio da técnica e estratégias para o controle do instrumento; ou mentais, envolvendo o lado conceptual da ação prática. Também, inclui-se nesse âmbito as vivências oportunizadas por momentos de avaliação e autoavaliação do desempenho do grupo e do próprio indivíduo, as quais são balizadas por critérios externos; bem como a experiência e desempenho do sujeito/aluno, na função de professor, de música e de instrumento, desta vez, rumo à conclusão de um percurso formativo, durante o Recital Musicopedagógico. Por fim, é o fazer musical, resultante da participação, contribuição e aceitação de todos, em mundos compartilhados, que revela o conceito *com a Gente*. Um fazer musical que, numa comunidade (CdP), leva o sujeito a acreditar em si, possibilitando-lhe se enxergar como músico, a partir de sua história, percebendo-se como sujeito histórico, com competências, saberes e experiências.

Outrossim, é ouvindo as histórias dos outros que o sujeito vai se dando conta não só de suas próprias histórias, mas das histórias que potencialmente existem, e existirão nos seus alunos, aprendendo a identificar outras realidades para além da própria.

Ao fazer música *com a Gente* pertencem, igualmente, os momentos interativos de troca de experiências, críticas e reflexões em rodas de conversas, bem como a criação, em autoria coletiva e colaborativa, de material didático. Todas essas são estratégias úteis à sala de aula, para solucionar dificuldades no ensino musical e instrumental, bem como, questões de outra natureza, e de repertório, quiçá, mais adequado aos níveis e capacidades, das turmas. Em linha com o conceito de Repertório para a PropMpCDG, isto é, “Lugar de Desejo, onde memória e espera se harmonizam e se desafiam, construtivamente, imersas em Experiências Estéticas e Poéticas, de Processos de Criação” (LEITE, 2018, p. 65-66), para além da partitura, é possível transformar um ensaio em uma aula de Música, contextualizando historicamente a obra e o compositor abordado, ensinando a respeito das Formas compositivas da tradição clássica, popular e contemporânea, bem como tratando conteúdos próprios à teoria musical, de maneira mais coerente com a prática musical e, por isso, quiçá, mais cativante. Enfim, a vivência de uma prática musical em conjunto, harmonizando identidades e níveis distintos por meio de *performances* originais e alternativas valoriza o bem-estar do indivíduo e a empatia em Música, conceito que será apresentado mais adiante.

Quadro 16 - Experiências vivenciadas no Curso, por meio de Atos Didáticos específicos

EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO CURSO			
Consciência Corporal		Prática Instrumental	Fazer Musical
Respirações profundas (perceber as possibilidades e capacidades/limites do nosso corpo)	F Í S I C A	Produzir um som livre de tensões, de forma simples, porém, rico de harmônicos	Contar a própria história e ouvir à dos outros
Perceber fluxos de ar diferentes: o soprar fácil = muito fluxo (posição baixa da língua) e o soprar difícil = pouco fluxo (posição alta da língua)		Tocar o instrumento com força suficiente, mas sem exagero. O som torna-se mais ressonante, intenso e menos agressivo	Criação e composição individual e coletiva
Inspirar como quando bocejamos: liberdade e plenitude na ventilação		Perceber, ao soprar no bucal, o ponto de vibração dos lábios, derivante da justa energia do fluxo de ar com a postura correta da embocadura	Estudo da teoria musical por meio da composição e prática instrumental coletiva

Experimentar as pronúncias: HOO (inspiro) e HUU (sopro)		Deixar acontecer: conceito de Gallwey (2016)	Encontrar o fraseado musical apropriado e a maneira de conduzir a frase musical
Sentir o som do vento (AR) que passa dentro do instrumento		Deixar que nosso som (mentalizado) nos encontre (materializado)	Compreender como elaborar exercícios para o conjunto, procurando encontrar soluções que contemplem a todos
Perceber quando o corpo começa a tremer = estamos criando tensões		Deixar que as notas (vibração) aconteçam, sem forçar, sem esforço excessivo	Elaborar atividades musicais que levem o aluno para “uma viagem” fora da sua realidade social/familiar
O instrumento não deve deixarmos desconfortáveis, alterando nossa postura física		Focar na emissão, sem movimentar a embocadura	Aprender, na prática, sobre os elementos característicos de uma forma musical, a Fuga
Ao mudar de posição/digitação, é preciso compensar o aumento do cumprimento do instrumento com mais velocidade no fluxo de ar		O aquecimento como momento de conexão entre mente e corpo (AJ) para o fazer musical	Ouvir internamente o ressoar das vozes tratadas na elaboração de uma transcrição ou arranjo instrumental
Postura: Ao curvar a cabeça para baixo, se reduz a passagem do ar		Utilizar modelos com frases ou palavras para entender melhor as divisões rítmicas	Compreender a importância de fazer erros; eles são presentes, pois nos mostram o que ainda não sabemos
Movimentar o corpo: aplicar conhecimentos naturais a prática musical, como o movimento		Corrigir a afinação na prática coletiva: cada nota tem sua função e importância	Reflexão sobre a figura do Professor, com relação a realidade e vivências de cada um
Movimentar o corpo: Fazer música é também sentir o movimento do nosso corpo		Auto avaliação da própria performance e da performance do grupo	Aprender a ouvir e fazer críticas construtivas
Sentir o pulso no movimento do corpo (coração, caminhada)		Perceber-se em sua própria atuação docente, a conclusão de um percurso formativo	Ouvir o outro, colega, durante uma exposição pública, em sala (apresentando seu instrumento) e no palco (ensinando para o público)
Sentir conforto e liberdade ao caminhar junto do colega	M E N T A L	Imaginar: ver com os olhos e ouvidos da mente	Interagir com todos os participantes
Com o movimento do corpo a Música e sua interpretação soa diferente		Imaginar o som da articulação que quero	Reflexão coletiva sobre assuntos propostos pelos integrantes da turma
Sentir com o corpo quando estamos tocando, o		Imaginar: criar imagem para facilitar na prática da técnica instrumental	Tocar em conjunto uma composição não ensaiada

andamento e as emoções da peça		
O apoio, ponto de força, é na pelve. Desse modo o tronco permanece livre de tensões, influenciando na qualidade do som	Imaginar: paralelismo entre o cantar/falar e a vibração labial (controle psicológico das cordas vogais e dos lábios)	Descobrir novas sonoridades
Realizar atividades multissensoriais	Ouvir internamente o som das notas na região aguda (possibilidade do ser humano ouvir internamente notas ou sons que não consiga alcançar na prática)	A empatia em música: sintonia entre todos, criar um ambiente harmônico e afinado, onde os corpos ressoam juntos
Experiência sensorial: pôr a mão frente ao tubo para sentir a passagem do ar (quente)	Mentalizar a música (AJ)	Empatia em música: perceber o outro por meio do jogo
Experiência sensorial visual: com os aparelhos de respiração posso ver o movimento do ar (elemento invisível)	Fechar os olhos durante a prática dos exercícios, para uma melhor concentração	O aluno percebe a si mesmo (som individual) e ao outro, dentro do grupo
O gestual: por meio do movimento do braço sentir o crescendo e diminuendo na prática musical	Imaginar um formato de recital diferenciado, incomum	Perceber como a maneira de tocar do indivíduo reflete o caráter da pessoa
Sonoridades e percussão corporal	Compreender a escritura para instrumento transpositor da família dos metais	A coragem corporal (MAY, 1982): vivenciar o ouvir com o corpo por meio de atividades como respirar e atacar juntos
		Vivenciar o que o músico faz: se prepara (C e D), ensaia (G), se apresenta (G)
		Recital Mp_CDG: uma performance como relação, momento de encontro entre o professor e seus alunos; alunos entre si; professor e alunos com o público
		Vivenciar uma performance musical original e alternativa
		Improvisação na partitura: momento de liberdade e criatividade para o público (aluno)

Fonte: Elaborada pelo autor

3.2 DISCUSSÃO

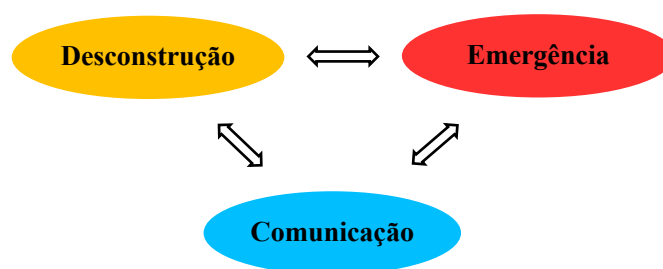
O processo de organização, análise, interpretação e discussão dos dados, recolhidos ao longo da investigação, tem como suporte metodológico a ATD (MORAES, 2003; MORAES e GALIAZZI, 2006, 2016). Trata-se de uma abordagem analítica de informações da pesquisa qualitativa que, conforme os autores, transita entre duas extremidades: a análise de conteúdo e a análise de discurso. Cada vez mais utilizada em pesquisas sociais, especialmente na área da Educação, a ATD tem como propósito o esfacelamento, a compreensão e a reconstrução de conhecimentos existentes acerca dos temas investigados (MORAES e GALIAZZI, 2016), mediante uma movimentação constante que transita desde a ordem original, passando pelo caos, e à nova ordem. Esse processo é comparado pelos autores a uma “tempestade de luz”, metáfora esta que “procura mostrar como emergem as compreensões no processo analítico, atingindo-se outras ordens por meio do caos e da desordem” (MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 68).

Podendo ser considerada como um processo auto-organizado de construção da compreensão, a ATD se caracteriza por um movimento cíclico constituído de três etapas, conforme a Figura 57: Desconstrução/Unitarização, Emergência/Categorização e Comunicação. A partir de um conjunto de documentos chamado *Corpus*, constituído essencialmente de produções textuais e, no caso presente, da análise dos vídeos e das contribuições dos participantes do Curso, inicia-se o movimento de Desconstrução denominado de Unitarização: “um processo de recorte e fragmentação de textos reunidos a partir de uma diversidade de metodologias de coleta, pode dar-se de diversas formas e a partir de diferentes focos linguísticos, resultando daí múltiplas unidades de análise” (MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 68). Uma verdadeira explosão de ideias vinda do caos e impulsionada por mergulhos discursivos (GALIAZZI e SOUSA, 2019), metáfora utilizada para mostrar a necessidade do pesquisador de impregnar-se dos “significados coletivos expressos pelos sujeitos da pesquisa” (MORAES e GALIAZZI, 2006, p. 124). Uma intensa impregnação nos dados manifesta ao pesquisador *insights* criativos, inspirações repentinas que por sua vez originam categorias produzidas por intuição.

Chega-se assim ao movimento de Categorização, “um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões” (MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 63). O mesmo pode ser metaforicamente entendido como a construção de um quebra-cabeça ou a criação de um mosaico, uma vez que demanda uma atividade construtiva ao pesquisador. Dando importância ao conhecimento tácito do mesmo, inicia-se nesta etapa um momento de síntese, classificação e organização das informações próprias ao

fenômeno investigado, constituindo-se teorizações do pesquisador, implicando, por isso, “um movimento de afastamento do material empírico, um exercício de abstração e descontextualização em que se procura expressar compreensões que a análise possibilitou” (MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 59). Coerente com o propósito da presente investigação, “o modo de teorização fenomenológico-hermenêutico é aquele que se propõe a construir novas teorias a partir do exame do material de *corpus*” (MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 59). A emergência do novo se dá a partir do caos grávido de todas as possibilidades, conforme a PropMpCDG; isto é, num movimento que da desordem vá em direção a uma nova ordem, no qual flashes compreensivos afloram inesperadamente.

Figura 57 - Ciclo da Análise Textual Discursiva



Fonte: Moraes e Galiazzi (2016, p. 63). Elaborada pelo autor

Por fim, o terceiro movimento da ATD diz respeito à Comunicação das compreensões alcançadas, concretizando-se em forma de metatextos, produto final de uma ATD. Nele, organizam-se e se apresentam, em forma de linguagem e em profundidade de detalhe, os novos *insights*; isto é, as compreensões e interpretações essenciais do pesquisador, construídas a partir do *corpus* (MORAES e GALIAZZI, 2016). Esta etapa é descrita pelos autores como um contínuo ressurgir de Fênix, pois, como a ave mitológica que sempre renasce de suas próprias cinzas, os novos conhecimentos se manifestam por meio de movimentos de desconstrução e reconstrução, mas sempre com base no anteriormente existente. Com isso, a ATD se torna um processo de aprendizagem viva, integrando o comunicar com o aprender e o transformar. Conforme os autores,

Escrever passa a ser compreendido como processo de produção de novas verdades, novos entendimentos que implicam também a transformação do pesquisador. Esses processos envolvem intensamente o pesquisador, situando-o no centro de suas produções, com suas emoções e sentimentos, implicando superação de uma ciência neutra e asséptica, mas que concebe todo conhecimento como autoconhecimento. No envolvimento com a Análise Textual Discursiva o próprio pesquisador é afetado e

transformado, fazendo com que se assume cada vez mais sujeito e autor ao longo de suas pesquisas analíticas. Nisso também se assume sujeito histórico, capaz de intervir nas realidades que investiga. Essas múltiplas metamorfoses, pelo seu caráter emergente, incerto e inseguro, levam o pesquisador a conviver com as angústias, dúvidas e desafios de alguém que se propõe em percorrer caminhos que não estão definidos de antemão, mas que necessitam ser construídos no próprio caminhar. Alguma segurança é atingida apenas no final do processo, mesmo assim sempre ainda incompleta e cheia de questionamentos. (MORAES e GALIAZZI, 2016, p. 214).

Ao iniciar o processo de análise e discussão dos resultados emergentes por meio deste método, cabe aqui retomar um momento de reflexão acerca do cenário contemporâneo próprio à formação de professores destinados ao ensino de instrumentos musicais, seja no padrão tradicional individual, ou mediante o formato coletivo de ensino-aprendizagem. O percurso formativo conduzido por este pesquisador, levou-o ao convívio com Países, Culturas, Instituições e Programas Acadêmicos, nos quais, apesar da heterogeneidade, muito há em comum. No que diz respeito ao tema desta tese, na área da Graduação em Música permanece, no meio profissional e estudantil, a controvérsia entre: cursos de Bacharelado, destinado aos “dotados”, futuros solistas ou orquestrais de sucesso; e a Licenciatura, ou Pedagogia em Música, comumente entendida como possibilidade para os “não eleitos” e, por isso, destinados à sala de aula (MATOS, 2018). Logo, as matrizes curriculares desses cursos são claramente diversificadas, uma vez que os mesmos procuram alcançar metas distintas: por um lado, a formação do *virtuosi*, o instrumentista de habilidades técnicas extraordinárias (CRUVINEL, 2004; CAMPAYO-MUÑOZ e CABEDO-MAS, 2018); do outro, o professor de Música, com vasto conhecimento pedagógico e competências didáticas.

Nas últimas décadas, considerando-se um panorama geral, procurou-se transferir e combinar conteúdos de uma área para a outra, proporcionando assim, por um lado, maior conhecimento a respeito de habilidades pedagógicas; e, por outro, saberes próprios a performance musical, por meio de uma prática instrumental mais abrangente e exigente. Entretanto, conforme a visão deste pesquisador, quando efetivamente oferecidas, tais disciplinas permanecem, prioritariamente, orientadas ao aspecto técnico-mecanicista, perpetuando-se, assim, o afirmado por Bennett Reimer, na década de setenta: “*Unfortunately, teacher education in music continues to be massively technique-oriented*”¹⁷⁸ (REIMER, 1970, p. 137).

No que diz respeito a percursos de formação acadêmica do músico instrumentista, caminho este seguido inicialmente pelo pesquisador, há sim a oferta de disciplinas sobre

¹⁷⁸ Infelizmente, a formação de professor em música continua a ser massivamente orientada à técnica. (T.N.)

metodologias de ensino instrumental e/ou Pedagogia instrumental; mas o foco está no desenvolvimento acrobático ao instrumento, seus aspectos técnico-mecânicos no fazer musical; em detrimento, por exemplo, do lado emocional, psicológico, educacional, logo, holístico do indivíduo. Por falta de uma postura mais abrangente, crítica e reflexiva, o risco é seguirmos “repassando e perpetuando as antigas fórmulas metodológicas como ‘verdades’ (quase) absolutas, imutáveis” (CRUVINEL, 2004, p. 33). Por serem soluções prontas, seguras e familiares, por vezes, torna-se difícil determinar um desejo real de renovação, uma vez que “o repensar dessas noções significa um rompimento, ainda que parcial, com a nossa própria existência” (BENEDICT e SCHMIDT, 2008, p. 11). Ademais, procedimentos e estratégias voltados principalmente ao domínio técnico do instrumento, encontram-se reunidos em métodos, os chamados “métodos técnicos” (REGELSKI, 2002; GIRARDI e NUNES, 2017), renomados e standardizados, considerados práticos e transferíveis de um professor para outro, qualquer situação e/ou contexto social de aprendizagem musical, que seja.

Entretanto, acredita-se, que a aplicação de materiais didáticos de modo acrítico, sem uma consideração significativa nem prévia sobre, por exemplo, “bom, para quais fins?” (GIRARDI e NUNES, 2017, p. 720) limite as possibilidades oferecidas pela aprendizagem musical instrumental em termos holísticos para o estudante, “de seus benefícios pragmáticos, tangíveis e duradouros para a vida” (GIRARDI e NUNES, 2017, p. 719). Quando apresentado como elemento equalizador e unificador, com ações impermeáveis a questões social e morais, o método “técnico” se torna uma “língua universal” (BENEDICT e SCHMIDT, 2008), cuja devoção e engajamento com suas doutrinas se aproxima à idolatria. Esta conduta de reverência irracional e fé cega ao método é definida, por Thomas Regelski, professor da State University de Nova York, com a expressão “metodolatria” (*methodolatry*). Desta perspectiva,

*“Good teaching” is simply a matter of the standard use of a “good method”. And since the method itself is deemed good before the fact of use, and the training in the delivery of the method is standardized, any failure of students to learn -if noticed at all- is attributed by default to ‘uncontrolled variables’ such as lack of practice, no talent, no “musical intelligence”, parental laxity, too much television, lack of budget, scheduling problems, society, and so on.*¹⁷⁹ (REGELSKI, 2002, p. 111).

¹⁷⁹ O “bom ensinamento” é simplesmente uma questão de uso padrão de um “bom método”. E como o próprio método em si é considerado bom antes de ser de fato utilizado, e o treinamento na entrega do método é padronizado, qualquer falha dos alunos em aprender - se notada, de alguma maneira - é atribuída por padrão a “variáveis não controladas”, como a falta de prática, de talento, de “inteligência musical”, negligência dos pais, muita televisão, falta de orçamento, problemas de programação, sociedade e assim por diante. (T.N.)

De acordo com a visão deste pesquisador, na área da performance musical, reduzir disciplinas para a formação do professor, quando oferecidas, apenas à aplicação de materiais didáticos, cujo foco é claramente acrobático, sem uma postura reflexiva, crítica e, por vezes, criativa e inovadora, conduz, para além da ineficiência em promover “competência e os valores musicais que capacitam para uma prática musical regular, habitual e independente, na vida dos alunos, agora e para o futuro” (GIRARDI e NUNES, 2017, p. 720-721), a uma perda do foco no Produto, qual seja, a Pessoa que se é. Em outras palavras: na Música, desmerece a qualidade do som produzido e a mensagem musical a ser compartilhada; na vida, seu desenvolvimento e sua integralidade. Em razão disso, coerente com o pensamento de autores como Trusheim (1991), Cosenza e Guerra (2011), Borges, Godoy e Silva (2014), Shagalimova (2015), Schön (2018) e Campayo-Muñoz e Cabedo-Mas (2018), considera-se necessário promover, tanto na área da performance quanto da educação musical, ambas formadoras de possíveis professores de instrumento, a inclusão de conteúdos das Ciências Humanas, saberes psicopedagógicos e domínio de ferramentas tecnológicas adequados, a fim de fundamentar práticas pedagógicas mais conscientes, eficientes e humanistas.

Outro aspecto que chamou atenção, ainda mais pela atualidade dos debates a respeito do assunto, diante da condição mundial de pandemia pela Covid-19 que marcou este ano de 2020, diz respeito à capacitação dos professores de Música, em programas de formação docente, inicial e continuada, no conhecimento e domínio de recursos tecnológicos úteis à sala de aula, seja qual for a realidade de ensino-aprendizagem. De acordo com o CNE/CP 2/2015, a formação de profissionais do magistério deve assegurar “o uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes” (BRASIL, 2015, p. 6). Ademais, “há um valor sociológico, cultural e educacional a ser considerado” (BORGES, GODOY e SILVA, 2014, p. 158), uma vez que as transformações sociais resultantes do advento da Sociedade da Informação, por serem globalizantes, afetaram tanto o panorama da produção musical, como do ensino. Vencendo preconceitos e refletindo a respeito da forma de aplicação e da consequência do uso da tecnologia na área da educação e performance musical, as TICs, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e os softwares musicais (editores de partituras, gravação, edição e mixagem de som, síntese sonora, edição de vídeo) podem contribuir para a elaboração de ferramentas e materiais didáticos eficientes e inovadores, criativos e atrativos e, sobretudo, possibilitar o atendimento de um público abrangente.

À luz das compreensões e dos resultados levantados no decorrer da elaboração deste estudo, bem como considerando os efeitos na Sociedade das condutas de realidades de Ensino

de Música no Mundo, por meio da prática instrumental, sejam elas formais ou “informais”, individuais ou coletivas, para *performers* ou educadores, cabe aqui um momento de reflexão a respeito do propósito desse ensino com relação à formação do indivíduo/aluno. Sabe-se, que, num panorama geral, há uma tendência a incentivar a formação do músico alicerçada nas competências para competir. Como consequência, alimentam-se entre os músicos condutas cada vez mais comparativas e, por vezes, arrogantes e humilhantes, de “ser o melhor que...”, procurando demonstrar superioridades técnicas, frequentemente, em detrimento do próprio sentido musical (MATOS, 2018). Logo, o ser humano se torna uma pessoa isolada, individualista, sacrificando a si mesmo em favor de “poder visitar o Olimpo”, num esforço contínuo de superação de si mesmo, por meio de práticas exaustivas, de um desenvolvimento que acaba sendo mais acrobático, do que musical.

Considerando o Professor como a figura que “auxilia o estudante a voar com as ‘próprias asas’” (GROSSI, 2003, p. 90), cabe refletir sobre que tipo de ser humano/cidadão se pretende formar, por meio da prática musical: uma pessoa solitária, potencialmente vulnerável e infeliz, que triunfa na humilhação dos outros porque, no fundo, ela é vazia; ou, uma pessoa plena, mental, física e emocionalmente saudável, completa e feliz, que contribui para a plena realização da Sociedade? Ademais, é sabido que o atual mercado de trabalho em contextos “formais” de performance e ensino musical oferece possibilidades limitadas para o jovem formado, recém-chegado no âmbito profissional. Logo, até onde se tornaria eficaz uma formação com mero foco acrobático e competitivo, inclinado a derrubar a autoestima do outro para prevalecer, quando, na hora de uma prova de concurso, por exemplo, é preciso expor e submeter à apreciação alheia, a essência de si mesmo? E se essa apreciação alheia, no já reduzido espaço profissional advém de um possível empregador com liberdade para aprovar ou não, o que temos para oferecer, conforme seu gosto?! Não seria mais digna e mais útil, ao indivíduo, uma formação mais saudável e holística que, além de fortalecê-lo como instrumentista, o preparasse para enfrentar também circunstâncias comuns da vida, com competências para considerar, também, outras possibilidades de emprego, tanto na música como em áreas distintas?

Inúmeros são os debates acerca das temáticas aqui apenas abordadas, legitimados por pesquisas acadêmicas paulatinamente desenvolvidas e pela exígua oferta de propostas e caminhos alternativos, que deveriam ter maiores implicações para a formação do professor de instrumento musical, tanto inicial como, e sobretudo, continuada. Todas elas são tentativas de mudança de paradigmas, em busca de novos olhares, novos horizontes. Entretanto, a mudança de sistemas não acontece apenas “da boca para fora”; é preciso que a mesma se inicie no Cante

do sujeito, ou seja, na essência de si mesmo, por meio da vivência de experiências e dos sentidos que a elas se atribuem. Assim sendo, os caminhos conduzidos pelo pesquisador, no âmbito desta pesquisa, refletem mudanças de crenças e padrões, ao longo da vida profissional do mesmo. No caso deste pesquisador, embora formado em contexto tradicional de ensino, influenciado pelas questões acima apresentadas e atuando com competência como músico de Orquestra Sinfônica, viu-se diante da função de professor de instrumento. Nesta função, descobriu-se em uma realidade de ensino-aprendizagem que, por meio da prática musical coletiva de excelência¹⁸⁰ deveria também ocupar-se com promover o desenvolvimento e a integração social do indivíduo (NEOJIBA, 2020). Inicialmente perplexo, ao longo do tempo descobriu as possibilidades que o fazer musical em grupo descortina, para a formação do sujeito, em nível pessoal, musical e social, quando e se bem orientado.

Destarte, a presente investigação procura fundamentar uma proposta destinada a formar e/ou auxiliar professores de música dedicados ao ensino de instrumento, no específico, da família dos metais, por meio da prática musical coletiva; porém, incluindo reflexões igualmente aproveitáveis, no contexto de ensino tradicional, individual. Isso porque, de acordo com Mehr (1965), o que faz a diferença não é o formato da aula, individual ou coletiva; mas aquilo que é possível conseguir por meio dele. Acredita-se, conforme proposto por Hans J. Koellreutter (KOELLREUTTER, 1998; BRITO, 2011; KATER, 2018) e pela PropMpCDG, no comprometimento com uma prática e educação musical de qualidade, que, tendo o ser Humano como centro de sua conduta, transcende os aspectos técnicos e mecânicos da execução. Atinge-se a promoção da pessoa em seu todo, por meio de experiências de relação saudável consigo mesma, com o outro e, sim, com a performance musical, momento peculiar de exposição pública. Para isso, percebe-se a premência de propostas e caminhos capazes de auxiliar e/ou de formar professores que, como nós, acreditam no valor social e humanístico de uma prática musical saudável e, por isso, de qualidade. Conforme percebido pela maioria dos participantes do Curso de Extensão ministrado, há nesta proposta uma “quebra de paradigmas”. E, como toda quebra de paradigmas, pode provocar reações ambíguas de admiração positiva ou de desagrado

¹⁸⁰ “O desenvolvimento social ocorre através da excelência musical, como uma via de mão dupla que se retroalimenta sem enfatizar um elemento em detrimento do outro. Assim, o integrante do Programa NEOJIBA, na busca de resultados de um fazer musical coletivo de excelência, é conduzido à integração social, à disciplina, ao esforço, à concentração e a busca metódica de seus objetivos, se educando, se instruindo e retroalimentando a vida cotidiana através da expansão destas experiências para a sua convivência familiar e social. Desta forma, a disciplina praticada nas atividades musicais desencadeia uma mudança em sua vida e em seu contexto social. Salientamos que esta excelência é dosada dentro das possibilidades de cada formação de cada Núcleo” (NEOJIBA, 2020).

e até de escândalo; contudo, apenas mudando é que se muda, possibilitando-nos um olhar de abertura para novos horizontes.

3.2.1 Retorno aos Fundamentos Teóricos

Aproximando-nos das considerações finais, são retomadas, aqui, as bases teóricas apresentadas no primeiro capítulo: princípios didáticos-pedagógicos de Arnold Jacobs, Teoria da Aprendizagem Situada (TAS) proposta por Lave e Wenger, com o conceito de Comunidade de Prática, e fundamentos teóricos da PropMpCDG. Conforme indicado na Figura 7, observou-se a viabilidade do Modelo Teórico CDG articular e harmonizar os três Fundamentos, uma vez que deles se revela um foco comum: o desenvolvimento integral do ser, conceito este aqui compreendido, conforme exposto na página 109. Ademais, foi possível emparelhar os três autores não somente de acordo com os componentes do Modelo citado, mas, inclusive, de modo mais amplo, consoante com os próprios Princípios da PropMpCDG, reunidos no Quadro 4 da página 90.

Destarte, o Quadro 17 foi elaborado, tendo em consideração duas categorias diferentes, de origem e natureza, dos Princípios CDG. Uma delas remete aos Princípios Implícitos/Originais, os quais advém dos significados escondidos e identificados no próprio nome da PropMpCDG e, por isso, de caráter imutável e permanente. Os mesmos compreendem os conceitos de: Cante; Dance; Cante e Dance (ou Produtos); Gente; Dance e Gente (ou Ações); com a Gente. A outra, diz respeito a Princípios Explicitados/Formulados pelos pesquisadores do GP_CDG, ao longo da evolução da PropMpCDG, devidamente publicados em artigos, dissertações e teses. De caráter mutável, pode acontecer que os mesmos venham a ser ampliados ou modificados, à medida que o GP_CDG for desenvolvendo seus próprios estudos. De momento, tais Princípios incluem: Desenvolvimento integral e harmônico da pessoa; Foco na construção do *si mesmo* do indivíduo; Descoberta, construção e manifestação do nosso Eu; Condições Interpessoal-Intrapessoal; Lugar do outro; Diversidade; Itinerância de Papéis; Desejo de comunicar-se; Importância da expressividade; Visão de todas as pessoas como competentes; Obra Aberta; Tolerância ao Caos; Colaboração-Cooperação-Autoria Colaborativa; Repertório Compartilhado; Formas autorais de ensinar; Concomitância do Temporariamente definitivo vs. Definitivamente temporário.

A leitura do quadro sob a forma vertical faz com que, a cada Princípio CDG indicado na coluna de esquerda, correspondam conceitos pertinentes ao mesmo e identificados, quando emergentes, nas três bases teóricas desta pesquisa: PropMpCDG; Arnold Jacobs; e a TAS, por

meio do conceito de Comunidade de Prática (CdP). A organização deste pensamento, decorrente de movimentos de Unitarização e Categorização, essências da ATD, deu-se com base nas leituras, interpretações e compreensões do próprio pesquisador, amparadas e possibilitadas nas publicações da PropMpCDG. Conforme já referido, a mesma foi escolhida como base de condução desta investigação, uma vez que, possibilitando harmonizar duas realidades de ensino musical/instrumental, a individual e coletiva, proporcionou enxergar novos horizontes. Logo, a figura de construção do Quadro 17 revela e justifica a escolha do tema proposto para esta tese, cuja contribuição poderá fundamentar e favorecer caminhos e propostas voltadas a suprir as falhas aqui apontadas.

Quadro 17 - Paralelismo dos três Fundamentos Teóricos, afinados com os Princípios CDG

Princípios CDG		PropMpCDG	Arnold Jacobs	CdP
Princípios Implícitos/Originais	Conceito CANTE	Vida interior de cada pessoa ou grupo: mundos “da pele para dentro”	<i>Song</i> : a canção na mente; Mentalização	Modalidade de pertencimento: Imaginação
		“Conhecimento de si mesmo, pelo avesso” (GOMEZ)	“Pensar no belo para tocar lindamente” (TABUTEAU)	Identidade de uma CdP definida por meios de um domínio de interesse comum
		Professor CDG: sentir o ensino como missão	Dedicação e amor pelo ensino. Missão como professor: oferecer ajuda para cada músico transformar suas ideias em sons	
	Conceito DANCE	Mundos “da pele para fora”, Universos do corpo, marcados por normas, de natureza comprovável; circunscrito ao corpo, escrito no corpo	<i>Wind</i> : ar em movimento, isto é, desenvolvimento de um sopro específico. Logo, soprar “vento” dos lábios e para fora do corpo	Condições de pertencimento: empenho recíproco numa empresa comum, implicando a própria competência e a dos outros
		As características e exigências impostas institucionalmente mediante subsídios	Professor: formação multidisciplinar	O conceito de prática indica o fazer em um contexto histórico e social que fornece estrutura e significado à nossa atividade
		Ensinar implica conteúdos e métodos		Integrar uma CdP demanda

				alinhamento, isto é, familiarizar-se com as condições internas e com as relações externas
				Em cada CdP que integramos construímos diferentes aspectos de nós mesmos e adquirimos perspectivas diferentes
Conceito GENTE	Contexto convencional, no qual todos podem viver em harmonia			Modalidade de pertencimento: Empenho
	Mundos compartilhados, nos quais se estipulam convenções e interações a favor da participação de todos			A prática implica negociação do que significa ser uma pessoa, naquele e daquele contexto
	A aprendizagem de e por meio da música acontece num terceiro espaço, nem dentro nem fora, resultado do esforço de harmonização entre todas as possibilidades			Aprendizado como atividade situada em um contexto comunitário
	A PropMpCDG oferece oportunidade iguais a todos: Equidade e Empatia			CdP como um sistema de aprendizagem social
	Oferecer espaços de protagonismo criativo ao aluno, resultante na produção de uma obra de arte reflexo de cada um e do grupo que a criou			
Cante e Dance	Relação de coordenação e equilíbrio em valor e importância	<i>Song and Wind:</i> concepção da prática instrumental como atividade psicomotora de associação necessária		O conceito de prática relaciona a atividade manual com a mental
	São condições obrigatórias,	Processo de simplificação: se a		O processo de Reificação:

		imprescindíveis e simultâneas, para que exista produtividade	mente orienta, o corpo realiza	transformar algo abstrato em algo concreto
			Estudo do produto final como maneira de tornar mais simples a prática instrumental	
	com a Gente	Representa um destinatário final intencional		Participação periférica legítima: integrantes envolvidos na realização de uma prática comum
		Processo de criação CDG: busca garantir o desenvolvimento individual, por intermédio do sucesso de todos		Envolvimento participativo: aprendizagem como maneira de estar no mundo social, não apenas de conhecê-lo
		Caráter familiar e lúdico da origem da PropMpCDG		Participar de uma CdP é uma experiência impactante num cenário familiar
				Participação como processo que envolve a pessoa em sua plenitude. Possibilita mútuo reconhecimento, tornando-se fonte de identidade, promovendo experiências que nos tornam uma parte do outro
				Caráter situado da aprendizagem, que está na relação entre as pessoas, por meio de um sistema participativo e colaborativo
				Nos reconhecendo como participantes de uma CdP, conferimos

				vida a nossos Eu sociais
Princípios Explícitos/Formulados	Desenvolvimento integral e harmônico da pessoa	Formas de conhecimento estético de si mesmo, dos outros e da natureza, por intermédio da música	Utilização eficiente e adequada do próprio corpo, durante a performance musical, evitando, esforços excessivos, como contrações isométricas	O processo de envolvimento na prática diz respeito à pessoa em sua integridade, como sujeito que age e aprende, ao mesmo tempo
		A arte possibilita a criação do objeto artístico em si mesmo, bem como modos de estar com ele, através do qual a pessoa pode conduzir a si mesmo, rumo ao outro	Enfatizar o aspecto artístico da performance musical, aproximando o fazer musical a uma forma mais pessoal, simples e natural de se expressar, em harmonia com o próprio ser	Participação evolutiva e ampliação de identidade própria do indivíduo, aluno e mestre
		Respeitar o desenvolvimento do aluno, em seu modo próprio de ser e em seu próprio tempo	Promover no indivíduo um estado de positividade ao fazer música, em prol de seu desempenho com o instrumento	Pensar a educação em termos de ritmos, com os quais comunidade e indivíduos se renovam, constantemente; isto é, um processo de mútuo desenvolvimento
		Processos de criação CDG: aluno como pessoa proativa, autora de seu conhecimento e de sua vida	Respeito à natureza do ser humano, para alcançar a máxima eficiência nas funções respiratórias e na performance	
		A PropMpCDG procura o desenvolvimento de um <i>si mesmo</i> do indivíduo, professor e aluno, sob condições éticas e estéticas	Vivência com diferentes estilos musicais	
	Foco na construção do <i>si</i>	Produção de um si mesmo a partir de uma experiência	Guiar o aluno no desenvolvimento de sua mente musical,	A CdP favorece a construção das identidades dos

	<i>mesmo</i> do indivíduo	compartilhada, colaborativa, do estar no lugar do outro	encorajando-o na busca da própria personalidade, como músico	participantes na prática. Nela, ao encontrar o próprio espaço, o indivíduo desenvolve sua própria identidade, se relacionando e cooperando com o outro
		A PropMpCDG promove uma forma de conhecimento estético de si mesmo, dos outros e da natureza, manifestada pela produção, fruição e reflexão	Transmitir uma forma de pensar e não apenas de como tocar o instrumento	A construção da identidade, em contexto coletivo, compreende a negociação de significados da nossa experiência de pertencimento às comunidades sociais
		A PropMpCDG favorece o diálogo consigo mesmo: experiência de se conhecer, viabilizando processo de autocrítica, autoestima e autoaceitação	Estabelecer bons hábitos para uma respiração plena, livre de tensões excessivas	
		Capacidade própria do professor de atualização de si	Respeito à individualidade de cada aluno: diferença no modo de pensar e compreender além de diversidades físicas e outras variáveis	
		Ensinar aos alunos a serem pensadores	Colocar o domínio enquanto ser humano, na música, ao invés de submeter-se a condição de unicamente ser músico acrobático	
	Manifestação do nosso Eu	Oferta de espaços de protagonismo criativo ao aluno: possibilidade de expressão de si	Uso da Música como meio para nos expressarmos, pois somos o produto da música que tocamos	Manifestamos e experimentamos nosso Eu com base naquilo que é ou não é familiar, por meio

			do comprometimento recíproco, responsabilidade e negociação de repertório
	Desenvolver uma noção de si, um diálogo consigo mesmo, por meio da oferta de experiências estéticas	Tocar com liberdade, expressando as habilidades de cada momento do indivíduo	Imaginação: processo criativo, de expansão do nosso Eu. Pertence tanto a um processo individual como coletivo
		Quem faz a música é o indivíduo não o instrumento	Aceitação de um papel proativo no mundo
		Tocar como um cantor, mentalizando o que está prestes a executar e ao que vai dizer/comunicar por meio de sua execução	A identidade na prática torna-se experiência e demonstração de competência
Condições Interpessoal - Intrapessoal	Momentos essenciais na construção da pessoa do Professor, interno e externo	Performance musical como momento no qual alguém proporciona conhecimento para alguém, comunicando e compartilhando histórias em música	A CdP pode se tornar um laço muito estreito de relacionamentos interpessoais
	Princípios CDG para a oferta de Repertório: Seleção-Disponibilização / Aceitação-Apropriação / Aplicação-Transferência		Encontro Geracional: coparticipação entre novatos e veteranos, isto é, possibilidade de contato com outras identidades
	Formação do músico como pessoa (Intrapessoal); formação do músico como professor (Interpessoal), capaz de socializar seus conhecimentos		Integrar uma CdP demanda: familiarizar-se com as configurações internas quanto com as relações mantidas com o resto do mundo
	Movimento de equilíbrio entre atitudes de iniciativa e atitudes de retração		Fronteiras de uma CdP: as histórias comuns nela

			desenvolvidas provocam diferenças entre o mundo interno e o externo. Representa um sinal de profundidade da CdP
O estar no lugar do outro	Aceitação do outro, incentivando a empatia	Importância de o professor conversar com o aluno, para entender suas motivações e seus antecedentes	O processo de Participação promove experiências que nos tornam um, parte do outro
	A PropMpCDG busca facilitar a inclusão dos mais tímidos ou com necessidades especiais, ensinando a conviver com a diferença	O professor precisa se tornar muito sensível às necessidades de cada aluno e ser capaz de se harmonizar com elas	Os integrantes de uma CdP constroem relacionamentos que permitem aprender um com o outro, interagindo e conhecendo juntos, preocupando-se com sua posição de respeito ao outro
	Investimento nas capacidades dos alunos de agirem com compaixão: capacidade de sentir com o outro e permitir ao outro, sentir consigo	O professor precisa aprender sobre como entender as pessoas	
Diversidade e Itinerância de Papéis	Oferta de espaços de protagonismo criativo ao aluno	<i>Mudança de chapéus</i> : diferenciar momentos do estudante e momentos do <i>performer</i> (para o aluno); diferenciar momentos de ensino e momentos de performance (para o professor)	Integrantes da CdP se tornam praticantes, em posições espontâneas de mestre e aprendiz, bem como, executando, simultaneamente, vários papéis
	Viabilizar a referência no outro	Prática da imitação, como estratégia para a aprendizagem	Campo diferenciado de atores numa CdP: Sequência triádica de relações
	Experimentar os diferentes papéis, entendendo cada papel		Os papéis do mestre na CdP se tornam

	com seu próprio protagonismo e tudo que acarreta		variáveis, no tempo e no espaço
	O papel, assim como a obra, se dobra ao artista, o qual contribui com aquilo que pode e quer, naquele momento		Encontros geracionais
Desejo de comunicar-se	A comunicação pressupõe três momentos: expressar-receber-trocar	<i>Storyteller of sound</i> (contar histórias em música): comunicar e compartilhar com o outro.	<i>Storytelling</i> como forma de aprendizagem e identificação a uma CdP, contanto experiências já vivenciadas e transmitindo o próprio conhecimento
	Doar: busca da expressão de si, isto é, da oferta de si mesmo (dádiva) pelo doador	O professor precisa dar conta de uma comunicação de qualidade com o instrumento	Função da linguagem: a palavra é meio para atuar no mundo. Aprender quando falar (comunicar) e quando ficar quieto
	Receber: momento de aceitação e apropriação de quanto é oferecido (dádiva e alma do doador)		
	Retribuição: busca de troca com o outro por parte do novo donatário, contribuindo para um novo ciclo de Dádiva		
Importância da Expressividade	O corpo humano produz sons comunicadores: é a vida interior que se projeta por meio da expressividade	Comunicar livremente uma mensagem musical para o público	Adquirir subsídios para compartilhar a própria história e os próprios saberes
	O ato de ensinar está vinculado ao expressar e ao perceber o mundo e a si mesmo, implicando compromisso com o aprender	O professor precisa dar conta de uma comunicação de qualidade, por meio do instrumento musical	
	Todo ato de comunicação/expressão é, para o bom entendedor,		

		um ato de exposição de si mesmo, pelo avesso		
Visão de todas as pessoas como competentes		Considerar todos os alunos como potencialmente capazes de aprender	Cada indivíduo possui ideias musicais	O empenho recíproco implica a própria competência e a dos outros
		Acreditar no outro	Considerar cada aluno como músico, um artista capaz de comunicar sua essência, uma mensagem musical, mesmo se em nível elementar	Na CdP nossa participação é reconhecida como competência
Obra Aberta		Capacidade própria do professor de atualização de si	O professor precisa manter-se atualizado e motivado em seus estudos musicais e extramusicais	A prática como processo continuativo, social e convivial que retrata uma história compartilhada de aprendizagem
		Professor é uma obra de referência aberta, um eterno aprendiz, um estudioso permanente	O professor precisa tocar para seus alunos, demonstrando e oferecendo para eles um bom exemplo a ser imitado	Empreendimento comum: a CdP cria objetivos que promovem resultados de um processo coletivo de negociação, que se renova a cada novo acontecimento
		A obra criada é o resultado do poder/querer de cada um, naquele momento	AJ procurava desenvolver continuamente suas habilidades e conhecimentos inerentes ao ensino	
		A Canção com enfoque pedagógico: a obra se curva ao intérprete	Uso de metodologias específicas para cada indivíduo, ao invés de métodos ou programas pré-definidos	
		Uma composição como sempre apenas provisoriamente acabada		

	A obra só se constitui com a interpretação e a coparticipação de quem a frui		
	A obra é sempre diferente: cada repetição é uma nova criação		
Tolerância ao Caos	Tolerância do professor ao caos, que é grávido de todas as possibilidades	Aprimorar a performance musical implica o processo de tentativa e erro	Ideia de ambiguidade: por exemplo, a natureza ambígua da condição periférica da CdP
	O Professor CDG procura manter serenidades em situações inusitadas	Os erros derivam de um excesso de análise: “paralisia por análise”	
		Atitude positiva e eficaz em processos de auxílio à recuperação física, como paralisia labial e envelhecimento precoce	
Colaboração - Cooperação - Autoria Colaborativa	Desenvolvimento coletivo de uma obra de arte que é sempre aberta	O professor necessita conversar com o aluno, para entender suas motivações	Processo de aprendizagem resultante de um sistema participativo e colaborativo
	Alegrar-se com o sucesso do outro		Os integrantes se envolvem em atividades conjuntas
	Assumir responsabilidades pelo sucesso de todos		Transformar a informação em conhecimento por meio de uma identidade de participação (experiência)
Repertório Compartilhado	A docência como Dádiva de si	O professor precisa estar disposto a transmitir conhecimento generosamente	Desenvolver um repertório de recursos compartilhados e reutilizados de acordo com êxitos anteriores obtidos
	Na PropMpCDG o processo de criação e escolha do repertório		

		deve contar, inclusive, com a participação de seus intérpretes		
		Ensinar decorre de uma maneira própria e sincera de partilhar informações e conhecimentos, assim como de recebê-las		
		Proposição de arranjos com diferentes níveis de dificuldades		
	Formas autorais de ensinar	Abordagem multimodal de ensino-aprendizagem	Utilização de diversas estratégias para alcançar o produto musical	A predisposição comunitária em coparticipar é a que favorece a matriz para a aprendizagem
		O método está no professor e é o professor	Todo bom ensino é um processo simplificador. Uso de conceitos chaves e exemplos simples para explicar funções complexas	Mestre e aprendiz participam da ação de maneira conjunta e harmônica
		Propostas por meio dos processos de criação CDG	O professor precisa aprender sobre como entender a pessoa, influenciando positivamente a mente do indivíduo	A eficácia do mestre depende da sua habilidade em gerenciar, de forma eficaz, uma participação que ofereça ao aluno oportunidades de crescer
			Criação de metáforas	Criação de metáforas
			Privilegiar o aspecto mental do fazer Música ao invés de uma abordagem física, uma vez que a mente orienta e o corpo responde	
			Problemas comuns entre os alunos, mas abordagens sempre únicas, específicas para cada indivíduo	

Concomitância do Temporariamente definitivo vs. definitivamente temporário			AJ considera o ensino como uma forma de terapia	
		A PropMpCDG é uma abordagem que parte por uma constatação do presente, entendido pelo conhecimento de seu passado e construído em função das escolhas feitas de seu futuro	A mensagem musical, alimentada por um som conceptualizado, rico em experiências e emoções	Conceito de identidade como trajetória: a identidade é fundamentalmente temporal; em uma CdP há um movimento contínuo que incorpora passado e futuro na experiência do presente
		A obra aberta, “sempre apenas provisoriamente acabada”	Aprender a usar o próprio corpo de maneira diferente ao longo do natural processo de envelhecimento, envolvendo aspectos físicos e psicológicos	O repertório de uma prática compartilhada torna-se meio para negociação de significado, uma vez que, reflete uma história de empresa comum e permanece intrinsecamente ambíguo
				Educação como abertura de novas identidades, isto é, explorar diferentes maneiras de ser, indo além da condição atual
				Aprendizagem inerente à Participação constante e evolutiva em uma CdP, tornando-se um conjunto de relações em constante evolução e sempre novas
				A identidade existe não como objeto em si mesma, mas no trabalho constante de negociação do Eu

Fonte: Elaborada pelo autor

As constatações emergentes, à luz do quadro elaborado, mostram claramente a ausência de um conceito Gente na Pedagogia de Jacobs, coerente com o entendimento da PropMpCDG, qual seja, um contexto convencionado, no qual todos participam, envidando harmonizar todas as possibilidades, em prol da possibilidade de viver em harmonia. Por consequência, falta o conceito de destinatário final intencional, definido no nome da proposta com a expressão *com a Gente*. Revelando a impossibilidade de satisfazer a todos, a locução conectiva *com a* salienta que “cada indivíduo aplica sobre si mesmo sua própria convicção devidamente balizada por aqueles a quem escolheu e por quem foi escolhido” (NUNES, 2015a, *s/p*). Convergente com a PropMpCDG, o participar de mundos compartilhados, como as CdP, se torna uma experiência impactante, desconhecida porque nova; porém, inovadora e transformadora, na qual a pessoa, com coragem, se arrisca a submeter-se ao impacto abalador, por sentir confiança num cenário familiar. Logo, percebe-se que o conceito de CdP, embasado na TAS, possibilita suprir as carências da realidade individual de ensino de instrumento musical, aqui representada pelo exemplo de AJ, por manifestar diversas ideias focadas e relacionada à questão do Gente, conforme concebido pela PropMpCDG.

Como descrito no primeiro capítulo, o ensino de Jacobs se orientava de acordo com as necessidades apresentadas pelo sujeito presente em classe, considerado como o único indivíduo. Embora havendo semelhança entre as dificuldades expostas por parte dos alunos, sua abordagem metodológica era sempre única e específica para cada pessoa, levando-a à busca contínua por soluções e formas alternativas e autorais de ensinar; condição esta, evidenciada no Quadro elaborado. Entretanto, a falta de um conceito Gente, resulta na exígua participação em propostas que impliquem momentos próprios de autoria colaborativa e cooperativa, bem como na elaboração de um Repertório compartilhado. Conceito este que, para além da elaboração em conjunto de recursos reutilizáveis e disponíveis a todos, remete à abordagem de ensino Construtivista, oposta ao modelo Instrutivista, com o qual a proposta de Jacobs parece estar mais bem identificada. Coerente com a postura construtivista adotada pela PropMpCDG, aluno e professor, juntos, constroem um conhecimento, do qual ambos se beneficiam, ao se apropriarem dele. Igualmente, esta conduta permeia a CdP, onde, como já apresentado no primeiro capítulo, a elaboração de um set de recursos, incluindo estilos, ações, instrumentos, discursos e conceitos, desenvolvidos em conjunto e distribuídos na comunidade, constitui uma das três dimensões da prática como característica de coerência de uma comunidade (Figura 3).

Todavia, com relação a Arnold Jacobs, mostram-se balizados os Princípios CDG próprios às condições Interpessoal e Intrapessoal, pertinentes à noção de avanço e de retração que, num processo de desenvolvimento integral do indivíduo e sua aproximação ao outro,

determina: movimento de equilíbrio entre atitudes de iniciativa, logo, de protagonismo, e, atitudes de retração, isto é, de ceder o espaço para os outros também se expressarem. Em Música e, principalmente, numa realidade de prática coletiva, ter e/ou desenvolver noções de condição de proeminência e de modéstia, possibilita diferenciar momentos solísticos e de exposição temáticas, de momentos próprios ao acompanhamento e de apoio à melodia principal. Acredita-se, que o desenvolvimento de noções próprias às condições Interpessoal e Intrapessoal possa contribuir para, além do entendimento sobre “como tocar o que tenho para tocar naquele momento”, consolidar condutas éticas e de valor para o relacionamento humano. A compreensão profunda de metáforas da condição humana, intrínsecas à construção do discurso e da partitura musical, conforme afirmado pelo maestro Barenboim, “*dalla musica si può apprendere un'incredibile quantità di cose utili per la vita*”¹⁸¹ (BARENBOIM, 2007, p. 44), nos leva a encontrar “coisas úteis para a vida”.

Considerando, que: a) os seres humanos são seres sociais os quais, “desde o começo, desenvolvem-se dentro de um contexto social e histórico” (PAPALIA e FELDMAN, 2013, p. 42); b) o fazer Música é uma prática humana de diversas culturas, onde se torna meio de aprendizagem para a vida (ELLIOT, 2018); e 3) há efeitos benéficos que a Música, praticada ou percebida, desencadeia sobre o corpo humano, em nível físico, mental e emocional (HYDE *et alii.*, 2009; COZENZA e GUERRA, 2011; KOELSCH, 2011; SACKS, 2015; ROSÁRIO e LOUREIRO, 2016; SCHÖN, 2018); compreende-se que o ensino de Música pode e, a nosso ver, deve ir além do desenvolvimento de habilidades acrobáticas, próprias a uma formação musical especializada. Ademais, é possível sim promover o trabalho e o progresso de conteúdos, pertinentes ao aprendizado musical, ao lado de aspectos inerentes à maneira de ser do sujeito, visando à educação integral bem como à formação musical do indivíduo. Esse processo se torna ainda mais eficiente, quando proposto em contexto coletivo de aprendizagem musical, uma comunidade de prática e aprendizagem *locus* de participação colaborativa e cooperativa, negociação de significados e transformação de identidades.

Habitamos um mundo cada vez mais complexo e agitado, caracterizado por um clima geral de concorrência, no qual a tendência é “dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual” (DELORS, 1998, p. 97), extrapolando, por vezes, valores de conduta ética e moral. Como resultado, o estresse, a ansiedade, a depressão e a Síndrome do Pensamento Acelerado¹⁸² (CURY, 2014) dominam a humanidade, afetando a concentração, a saúde

¹⁸¹ Por meio da Música é possível aprender uma quantidade incrível de coisas úteis para a vida. (T.N.)

¹⁸² Um tipo de ansiedade que afeta grande parte das pessoas de quase todas as idades e, por isso, considerada pelo autor como o mal do século. Entre suas causas estão o excesso de estimulação, de brinquedos, de atividade, de

psíquica, mental e emocional, a criatividade, as relações afetivas e sociais e o prazer de viver, do indivíduo. À luz desse cenário contemporâneo, acredita-se na urgência de promover, por meio da prática musical, uma educação saudável e de qualidade, que contribua para a descoberta e para o fortalecimento do si mesmo do aluno, tornando-o capaz de ser autor de sua própria história e ator responsável e justo na sociedade, adaptando-se e mantendo-se ético, em um mundo em mudança contínua.

Conforme afirmado pela Comissão UNESCO (DELORS, 1998), procuram-se caminhos para uma formação de professor de Música que, por meio da prática musical/instrumental, possa oferecer uma Educação que contribua para o desenvolvimento holístico da pessoa, isto é, “todo o ser humano deve ser preparado [...] para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (DELORS, 1998, p. 99). O fazer musical, se e quando conduzidos de forma conveniente, permite contribuir com as quatro aprendizagens fundamentais, consideradas pela Comissão como os pilares do conhecimento do ser humano, ao longo de toda a vida: a) aprender a conhecer, favorecendo o despertar da curiosidade intelectual, promovendo o sentido crítico e criativo, a aquisição de autonomia e, considerando o aprender a aprender, exercitar a atenção, a memória e o pensamento; b) aprender a fazer, mais ligada à formação profissional, ao ensinar a pessoa tanto pôr em prática seus conhecimentos, quanto adquirir competências para enfrentar diversas situações e o trabalho em equipe; c) aprender a viver juntos, “desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (DELORS, 1998, p. 102). Por fim, a via do saber que integra às precedentes concerne o d) aprender a ser, em prol do fortalecimento da personalidade e da capacidade de agir com autonomia, discernimento e responsabilidade. À vista disso e conforme objetivado pela PropMpCDG, compreende-se que:

O desenvolvimento tem por objeto a realização completa do homem, em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos. Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Neste sentido, a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. Na hipótese de uma

informação, de preocupação, de trabalho intelectual, de uso de smartphones e redes sociais (CURY, 2014, 2016). Conforme o autor, “pensar é bom, pensar com consciência crítica é melhor ainda, mas pensar excessivamente é uma bomba contra a qualidade de vida, uma emoção equilibrada, um intelecto criativo e produtivo” (CURY, 2014, p. 98).

experiência profissional de sucesso, a educação como meio para uma tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa. (DELORS, 1998, p. 101).

Ampliando a pesquisa sobre o assunto, uma vez que ele integra parte do Objetivo Geral desta investigação, encontrou-se que a Organização Mundial de Saúde (OMS/WHO), na década de 1990, por meio da campanha *Global School Health Initiative e Health-Promoting Schools* (DUDHADE, 2012), promoveu e apoiou a chamada *Life Skills-Based Education*, isto é, uma Educação baseada em competências e habilidades úteis para a vida. Conforme indicado no documento, “*Life skills are abilities for adaptive and positive behaviour, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life*”¹⁸³ (WHO, 1997, p. 2); quando ensinadas, tais competências psicossociais podem contribuir para a Saúde do indivíduo, para um estado de completo bem-estar físico, mental e social (OMS). Embora existam inúmeras *life skills*, e seu entendimento, bem como o conteúdo a ser ensinado, provavelmente difere entre culturas e contextos, para a OMS, é possível indicar um núcleo fundamental constituído por dez *life skills*, organizados em três categorias que, por sinal, emparelham-se aos conceitos Cante, Dance e Gente da PropMpCDG, como apresenta o Quadro 18.

Quadro 18 - As três categorias das *Life Skills*

Habilidades Emocionais	Habilidades Cognitivas ou Intelectuais	Habilidades Sociais ou Interpessoais
Lidar com o estresse	Pensamento crítico	Autoconsciência
Lidar com as emoções	Pensamento criativo	Empatia
	Resolução de problemas	Comunicação efetiva
	Tomada de decisão	Relações interpessoais

Fonte: Dudhade (2012, p. 187). Elaborada pelo autor

Encaminhando o leitor ao texto original da OMS (WHO, 1997) para maior aprofundamento quanto à descrição de cada habilidade, cabe aqui salientar que a aquisição e a aplicação das mesmas, pode influenciar a maneira como o indivíduo percebe a si mesmo e aos outros. Igualmente, pode influenciar a maneira como ele será percebido pelos outros. Contribuindo para a percepção de autoeficácia, autoconfiança e autoestima, tais habilidades desempenham um papel importante na promoção do bem-estar mental, o qual auxilia a

¹⁸³ *Life skills* são habilidades para comportamentos adaptativos e positivos, que permitem que os indivíduos lidem efetivamente com as demandas e desafios da vida cotidiana. (T.N.)

motivação para cuidar de si mesmo e dos outros, a prevenção de transtornos mentais e de problemas de saúde e comportamentais (WHO, 1997). Considerando, num panorama geral, as condutas irresponsáveis manifestadas por certos indivíduos, ao lidar com a situação pandêmica atual, de crise sanitária e econômica mundial, na qual, justamente, estamos sendo chamados a abrir mão do individual em benefício do coletivo, ao autocuidado para cuidar dos outros, justifica-se a urgência de propostas educativas e formativas que, para além do conteúdo específico, contribuam para uma educação dentro dessas *Life Skills*.

No que diz respeito ao meio para ensiná-las, a OMS defende que as mesmas podem ser ensinadas como habilidades que o indivíduo adquire por intermédio, tanto da aprendizagem quando da ação prática, privilegiando um processo participativo de ensino-aprendizagem ativo e dinâmico. Percebe-se, aqui, a convergência com os três fundamentos teóricos norteadores desta investigação, quais sejam, AJ, CdP e PropMpCDG. Resumindo, de acordo com a OMS e com base na Teoria da Aprendizagem Social desenvolvida por Albert Bandura (1977), considerando o conceito de Determinismo Recíproco, segundo o qual a pessoa age sobre o mundo à medida que o mundo age sobre ela, sustenta-se que “a pessoa aprende o comportamento social apropriado, principalmente, observando e imitando modelos, isto é, observando outras pessoas, como os pais, os professores ou os heróis dos esportes” (PAPALIA e FELDMAN, 2013, p. 64). Cabe a eles, portanto, garantirem os métodos utilizados para o ensino das *Life Skills*, “*builds upon what is known of how young people learn from their own experiences and from the people around them, from observing how others behave and what consequences arise from behaviour*”¹⁸⁴ (WHO, 1997, p. 5).

Na área da Educação e Performance Musical, acredita-se na possibilidade de promover um ensino que contribua com o desenvolvimento do aluno, em aprendizagens e habilidades para a vida enunciadas pela Comissão UNESCO e a OMS, tanto por meio do formato de aula individual quanto, e sobretudo, no convívio social e nas relações interpessoais, viabilizados pelo ensino coletivo de instrumento musical. Conforme afirmado por autores e pesquisadores da área (OLIVEIRA, 1990; SANTIAGO, 1995; MORAES, 1997; SENO e DINIZ, 1998; MOYSÉS, 2007; CRUVINEL, 2005, 2008; CORDEIRO, 2017; DANTAS, 2017), o ECIM, ao promover uma proposta de inclusão e aprendizagem musical democrática e aplicável em contextos diversos, contribui plenamente para o desenvolvimento das atitudes dos alunos, sejam elas inerentes à formação musical ou à inclusão social. Ao participar de mundos compartilhados, próprios ao universo do Gente da PropMpCDG, feitos de relações interpessoais

¹⁸⁴ Baseiam-se no que se sabe sobre como os jovens aprendem com suas próprias experiências e com as pessoas ao seu redor, observando como os outros se comportam e quais consequências surgem do comportamento. (T.N.)

e fazeres musicais, o sujeito tem a possibilidade de desenvolver aspectos psicossociais, fundamentais ao desenvolvimento da personalidade, e comportamentos pró-social, indispensáveis ao desenvolvimento moral, à inclusão social e ao despertar de uma consciência de cidadania.

No Curso de Extensão oferecido, em experiências práticas e debates mais reflexivos, ao participar ativamente de um grupo tipo Comunidade de Prática, na qual a aprendizagem se dá por meio de uma atividade social, de empenho e engajamento comum entre todos, docente e discentes, o indivíduo é chamado a desenvolver: sentidos de cooperação, colaboração, comprometimento consigo mesmo e com o outro, bem como comunicação efetiva, seja ela musical ou pessoal, por meio do respeito ao próximo, do diálogo, da confiança, e aprendendo quando silenciar para ouvir o colega. Se o ensino for bem conduzido, o sujeito é estimulado à criatividade, revelando “o tesouro escondido em cada um de nós” (DELORS, 1998, p. 90), e realizando experimentações e vivendo experiências; bem como, mediante a observação, é conduzido a desenvolver um pensamento crítico e autocrítico, aprendendo a fazer e a aceitar críticas, como a avaliar um produto comum e autoavaliar seu desempenho. A participação em um grupo pode promover segurança, coragem e desinibição; contribuir para fortalecer valores de aceitação e tolerância; e assegurar a referência no outro que, além de favorecer o aprender uns com os outros por meio da troca e itinerância de papéis, conforme a PropMpCDG, favorece a motivação, a perseverança e a resiliência.

Um dos aspectos que chamou atenção, ao refletir sobre a prática musical em conjunto e sua contribuição no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, relaciona-se a uma questão levantada pelo compositor italiano Nicola Campogrande: “*I musicisti sono capaci di ascoltare le loro comunità?*”¹⁸⁵ (CAMPOGRANDE, 2015, p.10). Esta reflexão nos levou à debates, no Curso, pertinentes à temática da importância da escuta, durante a prática musical coletiva. Escuta de si mesmo e do outro, uma escuta intrapessoal e interpessoal, possibilitando, dessa forma, atingir lugares que a vista não pode alcançar (SCHAFER, 2011). Ao escutar, nos colocamos em uma condição de acolhimento do outro, procurando compreender suas interpretações, suas emoções e seus pontos de vista. Igualmente, nos sincronizamos e nos colocamos em sintonia com o colega, por vezes, tentando antecipar a maneira dele de tocar, em prol da unidade e harmonia, da elaboração de um discurso musical efetivo e de uma sonoridade característica do naipe e/ou do grupo, promovida pela ressonância de sons afinados e dos próprios corpos: humano e do instrumento.

¹⁸⁵ Os músicos são capazes de ouvir suas comunidades? (T.N.)

Destarte, há uma sensibilidade necessária à prática em grupo que, por vezes ausente em vários contextos, deveria, a nosso ver, ser promovida e desenvolvida em âmbito coletivo e, inclusive, individual de ensino musical. O psicólogo Rollo May a define como coragem corporal, isto é, a capacidade de ouvir com o corpo: “seria como diz Nietzsche, um aprendizado para pensar com o corpo. Seria a valorização do corpo como um meio de criar empatia com outras pessoas, a expressão do eu com um objeto de arte e uma fonte de prazer” (MAY, 1982, p. 11). Ao longo do Curso, experiências de harmonizar o desenvolvimento de um *Song* individual, conforme o entendimento de AJ, com a performance musical coletiva, um *Song* coletivo, nos conduziu à elaboração do conceito de Empatia em Música: a possibilidade de desenvolver no indivíduo atitudes empáticas, por meio da prática musical em conjunto. De acordo com Alexander (2019), “*l’empatia favorisce la connessione con gli altri, incoraggia il lavoro di squadra, e si muove sugli stessi circuiti neuronali della nostra capacità di perdonare*”¹⁸⁶ (ALEXANDER, 2019, p. 64). Contudo, antes de se conectar com o outro, é preciso conectar-se consigo mesmo (DELORS, 1998; GOLEMAN, 1995, 2014; ALBIERO e MATRICARDI, 2019; ALEXANDER, 2019), com seu próprio Cante, com o próprio *Song*.

O conceito de Empatia se tornou assunto de interesse e reflexão para ilustres pensadores, tais como Hume, Rousseau e Smith (ALBIERO e MATRICARDI, 2019), e, desde a década de 1970, motivou teóricos e pesquisadores ao estudo de seus efeitos sobre o desenvolvimento da personalidade e das relações sociais. Entre eles cabe citar eminentes autores como Norma D. Feshbach (1926-) e Martin L. Hoffman (1950-), cujas investigações conduziram a classificar a empatia com base em três dimensões: cognitiva, afetiva e motivacional (ALBIERO e MATRICARDI, 2019). No mesmo entendimento, Goleman apresenta a tríade da empatia, constituída pela: a) Empatia Cognitiva, que “nos permite assumir a perspectiva de outra pessoa, compreendendo seu estado mental e, ao mesmo tempo, administrar nossas próprias emoções enquanto avaliamos as delas” (GOLEMAN, 2014, p. 99); b) Empatia Emocional, pela qual “nos unimos à outra pessoa e sentimos junto com ela, de tal forma, que nossos corpos ressoam qualquer tom de alegria ou tristeza que aquela pessoa possa estar sentindo” (GOLEMAN, 2014, p. 99); e c) Preocupação Empática, que, para além da Cognitiva e da Afetiva, “nos faz preocuparmos com a pessoa, faz com que nos mobilizemos para ajudar se for preciso” (GOLEMAN, 2014, p. 99). É ela que leva à simpatia, ao cuidado com o bem-estar do outro.

A capacidade de ler, interpretar e compreender o outro, como sentir aquilo que ele sente, é, de acordo com Rizzolatti, um valor indispensável à sobrevivência da espécie e dos indivíduos

¹⁸⁶ A empatia promove a conexão como os outros, incentiva o trabalho em equipe, e movimenta-se nos mesmos circuitos neuronais próprios a nossa capacidade de perdoar. (T.N.)

que a ela pertencem; “*una pratica solidale e positiva: so che tu non puoi fare a meno di me perché io non posso fare a meno di te*”¹⁸⁷ (RIZZOLATTI e GNOLI, 2018, p. 9). Nascemos e evoluímos, inclusive, por meio de um sistema neural, os neurônios espelhos, que, além de contribuírem com o processo de aprendizagem por observação e imitação, permitem compreender as ações sociais, contribuindo para estimular e melhorar as relações interpessoais (RIZZOLATTI e GNOLI, 2018; ALBIERO e MATRICARDI, 2019). Entre os membros de uma equipe/comunidade musical, por exemplo, é possível promover a dita empatia de nível grupal que, de acordo com Goleman, “se aplica não apenas à sensibilidade entre os membros, mas também à compreensão da visão e dos sentimentos de outras pessoas e grupos com quem a equipe tem contato” (GOLEMAN, 2014, p. 234).

Promover experiências de ensino e prática à empatia em contextos de realização musical coletiva pode contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo, reduzindo a agressividade e os comportamentos antissociais, em prol de atitudes pró-sociais, do altruísmo, do autocontrole e da confiança¹⁸⁸. Igualmente, contribui com o desenvolvimento moral¹⁸⁹ e da identidade, fortalecendo o autoconceito, a autoestima, e o autoconceito acadêmico¹⁹⁰, bem como atenuando sinais de sofrimento emocional, como ansiedade, estresse, nervosismo, medo e retraimento. Acredita-se, que tal conduta em sala de aula contribua para uma vida mais saudável e mais feliz do indivíduo, para o fortalecimento da coragem social próprio de “a coragem de se relacionar com os outros seres humanos, a capacidade de arriscar o próprio eu, na esperança de atingir uma intimidade significativa. É a coragem de investir no eu, por certo tempo, num relacionamento que exigirá uma entrega cada vez maior” (MAY, 1982, p. 13). Procura-se pensar, fazer e promover um ensino musical que contribua para o Bem, social e pessoal, do indivíduo, uma vez que “*il bene suscita il desiderio di armonia con sé e con gli altri, che è la fonte della bellezza interiore*”¹⁹¹ (MANCUSO, 2018, p. 135).

¹⁸⁷ Uma prática solidária e positiva: eu sei que você precisa de mim, porque eu preciso de você. (T.N.)

¹⁸⁸ De acordo com Rizzolatti, “a confiança é a base de nossas escolhas. [...] É uma maneira diferente de designar a empatia. Eu confio em você. Você confia em mim. Eu sei que posso imitar você e ser imitado. É o nascimento do consórcio humano. Das relações entre seres humanos. A vasta textura do ser humano” (T.N. de RIZZOLATTI e GNOLI, 2018, p. 108).

¹⁸⁹ Lawrence Kohlberg descreve, em sua teoria inovadora, o desenvolvimento moral em três níveis de raciocínio: “N1) Moralidade pré-convencional: as pessoas agem sob controle externo. Obedecem a regras para evitar punição ou obter recompensas, ou agem por interesse pessoal; N2) Moralidade convencional: As pessoas internalizam os padrões das figuras de autoridade. Elas se preocupam em ser “boas”, agradáveis com o outro e em manter a ordem social; N3) Moralidade pós-convencional: As pessoas reconhecem conflitos entre padrões morais e fazem seus próprios julgamentos com base em princípios de correção e justiça” (PAPALIA e FELDMAN, 2012, p. 408).

¹⁹⁰ “Nas interações ocorridas em sala de aula o aluno está constantemente realizando observações sobre si mesmo e sobre os outros. Através desses processos de avaliação do desempenho, próprio e de terceiros, ele vai construindo um autoconceito acadêmico” (DANTAS, 2017, p. 124).

¹⁹¹ O bem desperta o desejo de harmonia consigo mesmo e com os outros, que é a fonte da beleza interior. (T.N.)

3.2.2 Crítica de conteúdos veiculados por Atos Didáticos

A criação e a oferta de um Curso de formação inicial e continuada para professores, alicerçado nos fundamentos teóricos desta pesquisa, permitiu propor caminhos e motivar reflexões a respeito de uma prática musical coletiva com Instrumentos de Metal, capaz de conduzir o aluno através de seu desenvolvimento musical, físico e psicossocial. Visando à proposta de um ensino de Música que contribua para a Vida, e norteados pela pergunta de pesquisa: que enunciados pertinentes a uma Performance de Professor específica, qual seja, referente ao ensino de instrumento de metal, focada no desenvolvimento integral do aluno, em ambiente coletivo, e própria à realidade brasileira, emergem da combinação entre as ideias de Arnold Jacobs e as da Comunidade de Prática, quando articuladas pelo Modelo Teórico CDG?, a análise dos dados coletados, devidamente sistematizados e apresentados no Quadro 15, resultou na epifania de uma conduta docente, pedagógica e didática. Logo, neste momento, procura-se entrar no mérito de cada conteúdo previamente apenas enunciado, referenciando-os, conforme narrado no segundo capítulo. Com isso, neste trabalho, consideram-se os princípios ordenados de acordo com os Pilares Cante, Dance e Gente, alma do Modelo Teórico CDG, como posturas pedagógicas do Professor e, por isso, interligados. Esses conteúdos, distribuídos nas Interseções, Produtos e Ações, de natureza estática, autônoma e finalizada, são apenas entendidos como parte de uma postura didática. Nos Ideais, interseção última do Modelo, cabe o desiderato, orientando para futuras realizações e contribuições desta pesquisa.

Posturas interiores do Professor são próprias ao universo do Cante. Elas iniciam pelo sentir o Ensino como missão educativa e transformadora de seus alunos, enquanto músicos, ajudando-os no desenvolvimento de suas mentes musicais e na busca de caminhos eficientes para traduzir ideias musicais em sons materializados, conforme preconizado por Arnold Jacobs. Esse professor vocacionado vê seus alunos como seres humanos integrantes de uma sociedade, capazes de enfrentar os desafios impostos pela vida, com coragem e segurança, mantendo posturas éticas e respeitadas, para si mesmo e para o outro. Por isso, é preciso compreender o ensino para além do mero ofício, da prática rotineira de um roteiro ou método, despertando uma postura vocacional de amor e dedicação ao ensino. Isso nos leva a desenvolver e a manter uma conduta cativante, em sala de aula, de conquista afetiva do aluno. É o “cativar os corações”. (BISPO, 2012). O fazer seu trabalho com entusiasmo possibilita, ao professor, transformar toda aula em um espetáculo e todo espetáculo em uma aula, como defende a PropMpCDG,

promovendo momentos de experiências, de vibração em simpatia, de *Hygge*¹⁹², de educação para a felicidade.

Outro aspecto CDG diz respeito à importância de o Professor entender a si mesmo como uma Obra Aberta, conceito este que compreende diferentes fatores, tais como: a) manter-se atualizado e disponível frente a novos saberes, sendo um estudioso permanente e se preocupando com sua construção interior, uma vez que, ao assumir-se professor, torna-se referência para o outro, seu aluno; b) manter uma postura receptiva e acolhedora das propostas e sugestões vindas da sala de aula e de outros colegas; c) promover momentos de troca e itinerância de papéis. Durante a experiência do Curso, este aspecto se manifestou ao conceder liberdades aos alunos para participar, com propostas e escolha de conteúdos, para finalizar o currículo proposto, exigindo, por vezes, novos estudos e pesquisas para o professor. Manifestou-se, também na elaboração de um Roteiro para o Recital Musicopedagógico, valorizando e incluindo as propostas de todos. Ademais, favorecer ocasiões de exposição do aluno, possibilitou ao mesmo assumir-se na função de professor/líder/educador, responsabilizando-se pelo bom êxito da ação. Assim, nos momentos de apresentação instrumental, de lideranças nas atividades musicais em conjunto, incluindo o momento Dance, do Recital, e nas ocasiões de trocas de saberes entre alunos mais avançado e iniciantes, como os ditos Encontros Geracionais, próprios da CdP, cada um contribuiu e se beneficiou, ao máximo, das ofertas disponíveis.

Manter uma postura aberta demanda, também, o saber se conduzir com transparência, atitude comportamental que, no Curso, se manifestou em práticas de compartilhamento, exposição e esclarecimento sobre: proposta, cronograma e propósito do Curso; processos avaliativos para certificação, junto à constante atualização do desempenho do integrante; avaliação de produtos elaborados pelo professor, porém avaliados pela turma, antes de serem aplicados (Roteiro e Partitura para o Recital). Igualmente, entende-se como conduta transparente do professor, os possíveis pedidos de ajuda aos alunos, por eventual falta de conhecimento sobre manuseio de recursos e de conteúdos específicos. Outra característica importante, própria a uma postura interior do professor, se refere ao ser flexível e compreensivo, por exemplo, ampliando prazos para entrega das tarefas, quando possível, e aceitando a participação do aluno nas aulas, mesmo quando atrasado ou apresentando uma participação faltosa, de modo a garantir sempre a participação de todos. Também, ao compreender a necessidade de saída do aluno, antes do horário previsto, por conta de seus compromissos

¹⁹² Parte da cultura dinamarquesa, a palavra indica a arte de estar bem juntos, isto é, um tempo, um momento dedicado ao Nós (ALEXANDER, 2019).

alheios e/ou segurança, por exemplo. Cabe salientar, que, no entendimento da PropMpCDG, a confiança sincera e destemida, mesmo que - e principalmente - diante de “desculpas furadas” apresentadas pelos alunos, é a arma mais eficaz possível, para desmascarar eventuais más intenções. A desconfiança, a repressão, a fiscalização e a ameaça de punição, num processo educativo, levam ao fortalecimento da dissimulação; pois não só a suposta vantagem no erro está em jogo, mas também a possibilidade de se sentir poderoso, ao enganar. Ao contrário, o dar-se conta de uma mentira que “funcionou sem funcionar” leva a pessoa a sentir vergonha de ter mentido, passando a sentir a necessidade de revisar sua atitude. A punição precisa vir do próprio erro cometido, para ser educativa. E também tal entendimento faz parte de o professor sentir-se como uma Obra Aberta.

Características inerentes das pessoas, tais como generosidade, criatividade e compaixão, também se manifestaram, no decorrer das aulas do Curso, impulsionadas pela figura do professor: a) elaborando e disponibilizando partituras, materiais e recursos didáticos para o acesso de todos, no AVA-Moodle e na pasta Drive; b) compartilhando saberes, histórias e experiências; c) sendo criativo, ao promover formatos e espaços de aulas alternativos, fomentando a criação autoral, individual e coletiva, de repertório e material didático; d) adotando posturas convencionais, se e quando preciso, mas sobretudo inovadoras em sala de aula; e) desenvolvendo novas maneiras de abordar e desenvolver conteúdos. Para isso, é preciso ter conhecimentos multidisciplinares, tais como, por exemplo, no âmbito da Educação Musical, da Composição e do Arranjo, assim como em outras áreas do Conhecimento, tais como Neurociência, Fisiologia Respiratória e Anatomia. Ainda, ter compaixão, no sentido de *Mitgefühl*, isto é, da capacidade de sentir com o outro o que ele sente e deixá-lo sentir o que sentimos (SERRES, 1993), promovendo momentos de convívio e harmonia em sala de aula, assim como elaborando atividades que favoreçam a vivência de experiências (BONDÍA, 2002; LARROSA, 2011). Definitivamente, constatou-se o quanto as posturas docentes podem ser decisivas na disposição do aluno, para se empenhar em favor de seu próprio aprendizado, do aprendizado de seus colegas e do de seus próprios alunos. É muito grande o poder multiplicador de qualquer atitude docente, em sala de aula.

Por fim, entende-se que um professor precisa ter a capacidade de se comunicar, adequadamente. Esta comunicação ocorre em Música, com o próprio instrumento musical, mostrando saber interpretar uma partitura e, por meio da leitura dela, contar histórias. E ocorre, também, no domínio da linguagem e de gestos apropriados ao contexto, no qual desempenha seu serviço. Concluindo, destaca-se outra conduta identificada, durante a análise das gravações das aulas e que, de acordo com a PropMpCDG, se refere à capacidade de se alegrar com o

sucesso alheio, com a felicidade da turma. No Curso, o professor procurou sempre comemorar com os alunos, os sucessos alcançados, tanto em sala de aula, ao realizar com êxito atividades e *performances*, como fora do Curso, compartilhando experiências vivenciadas em outras realidades de ensino e aprendizagem, finalizadas com bons resultados.

Conteúdos próprios ao mundo do Dance, observados no Curso, dizem respeito à exigência de professor e alunos se adequarem a critérios de avaliação e autoavaliação estabelecidos, tanto pela Instituição, a qual o Curso foi vinculado, quanto pelo próprio edital de divulgação e participação da experiência formativa. No específico, refere-se à comprovação de frequência adequada para entrega do certificado, contabilizada a cada aula por meio de assinatura de lista de presença; e às condições de desempenho e participação dos alunos, durante as aulas. Também, destacou-se a importância de adotar cautela na conduta docente, com relação ao uso de comportamentos adequados, próprios da comunicação verbal e física; por vezes, o professor pode precisar colocar as mãos no corpo do aluno, para guiá-lo na percepção de movimentos específicos, como, por exemplo, o movimento respiratório. Enfatizou, no Curso, que o uso das mãos do professor como instrumento para ajudar na percepção de movimentos, como acontece nas aulas de Técnica Alexander (GELB, 1987; MAISEL, 1998), tem que ser solicitado por meio de um pedido de licença e, devidamente, autorizado pelo aluno; sobretudo, tratando-se de uma mulher ou de uma criança. Igualmente, uma conduta cautelosa diz respeito à seleção e à proposta de exigências adequadas ao nível do integrante e do grupo, evitando situações delicadas de esforço sem sucesso, inclinados a gerarem perturbação emocional (ALEXANDER, 2010), como a frustração ou o constrangimento, que abalam uma prática musical sadia.

Defende-se, ainda, a importância de o professor ter conhecimentos sobre para praticar Composição e Arranjo, para a sala de aula, procurando criar um repertório que tenha qualidade artística e critérios pedagógicos, ou adaptando repertório existente à sua realidade de ensino. Importa considerar aquilo que cada integrante pode fazer, num determinado momento, sempre temporariamente definitivo e definitivamente temporário. No Curso, o professor mostrou e explicou tal conduta, ao propor a performance de um arranjo elaborado de acordo com as capacidades e possibilidade de cada aluno. Ademais, a composição coletiva, cooperativa e colaborativa, quando proposta em sala de aula, pode contribuir para fomentar a criatividade dos alunos, como viabilizar entusiasmo pela prática e pelo estudo de conteúdos da leitura e teoria musical. Nessa linha, foram criadas todas as composições coletivas, durante o Curso, alcançando-se o nível mais alto com a elaboração da partitura do Recital. Por isso, foi preciso ensinar a Transposição nos instrumentos de metal, propondo uma atividade de transcrição

coletiva e disponibilizando material de auxílio para esta prática; bem como ensinar sobre o Fraseado Musical, propondo, como subsídio, a aplicação do sistema numérico desenvolvido por Marcel Tabuteau.

Em linha com Arnold Jacobs e o processo de simplificação para desenvolver funções complexas, conforme o ditado latim *simplex sigillum veri*¹⁹³, durante o Curso, procurou-se apresentar formas criativas e animadas, de elaborar e utilizar exercícios e práticas simples, favorecendo o foco no Sentir e na vivência da experiência. Entre elas, jogos educativos, estratégias para a prática instrumental, e atividades diversas, envolvendo movimentos corporais, foram possíveis, graças ao desempenho de uma abordagem multissensorial e multimodal, por parte do professor. Com isso, observou-se a necessidade de o professor fundamentar seu trabalho em conteúdos vindo de outras áreas do Conhecimento, uma vez que os mesmos podem auxiliar suas atividades em sala de aula. Da Neurociência, observou-se a elaboração e aplicabilidades de estratégias de Imagética Mental e Musical, como auxílio ao desenvolvimento de um conceito de som e da mensagem musical que se deseja compartilhar com o outro. Das Representações Mentais, que, junto com a técnica de Visualização (PROCÓPIO, 2000; RICQUIER, 2008), comumente são aplicadas no mundo do esporte, como treinamento mental para fortalecer a concentração e o controle emocional frente ao público, em favor de um melhor desempenho na performance. Todos puderam constatar os benefícios da prática mental, ou ensaio mental, para a execução de ações físicas, apenas imaginadas, mentalmente.

Na mesma linha, procurou-se estabelecer o entendimento sobre o Jogo Interior, conceito esse formulado por Gallwey (2016) e que bem se emparelha ao conceito *Song* do Jacobs, e seu entendimento a respeito da performance musical/instrumental. Logo, as técnicas do Jogo Interior, “*can reduce the effects of self-interference and guide us toward an ideal state of being. This state makes it easier for us to perform at our potential by rousing our interest, increasing our awareness and teaching us to discover and trust our built-in resources and abilities*”¹⁹⁴ (GREEN e GALLWEY, 2015, p. 35). Conteúdos expostos da área da Fisiologia Respiratória e Anatomia possibilitaram maior entendimento a respeito dos processos envolvidos no desenvolvimento de um sopro específico para os IdM, bem como, no funcionamento da embocadura. Por isso, elaboramos e experimentamos diferentes estratégias, envolvendo a

¹⁹³ O simples é o selo da verdade. (T.N.)

¹⁹⁴ Pode reduzir os efeitos da auto interferência e nos guiar em direção a um estado ideal de ser. Este estado faz com que seja mais fácil para nós colocar nosso potencial em prática, estimulando o nosso interesse, elevando nossa consciência e nos ensinando a descobrir e confiar em nossos recursos e habilidades intrínsecas. (T.N.)

consciência corporal, praticando exercícios de respiração abdominal, por vezes, com o auxílio de recursos indicados como incentivadores respiratórios. Também realizamos a prática da vibração labial, utilizando o bocal do instrumento, ou o anel. Cabe ressaltar a importância de discernir sobre o adequado uso dos incentivadores respiratórios, descrevendo situações diversas, nas quais podem ser sugeridos, além de mostrar como utilizar os aparelhos comumente encontrados no mercado, e/ou construí-los, utilizando recursos acessíveis.

Mais uma vez se insiste, aqui, que conhecimentos extramusicais são relevantes para a formação do professor de instrumento, uma vez que os mesmos podem auxiliar e solucionar condutas em sala de aula. O aluno não precisa ser ensinado sobre conteúdos da Neurociência, por exemplo, a menos que sua curiosidade o leve a perguntar ao professor, a respeito; o qual, espera-se, esteja preparado para responder. Quem precisa de conhecimentos sobre a Neurociência é o professor, para tirar proveito deles, ao encaminhar situações didático-pedagógicas. De modo igual, entende-se a importância de que o professor atuante na realidade de EC de IdM seja capaz de correlacionar conhecimentos específicos e ampliados, na técnica instrumental. Trata-se da importância de ele ter conhecimento seguro sobre seu próprio instrumento musical ou, no mínimo, acerca de um instrumento da família dos metais, e noções gerais a respeito de todos os IdM. Esta formação no Curso se deu por meio da disponibilização de material elaborado pelo professor, incluindo conteúdos específicos a todos os IdM, relativos a: claves de leitura e transposições; extensão, tessitura e sonoridade; digitações e posições. Ademais, promoveu-se um encontro de apresentação dos IdM presentes na turma, conduzido pelos próprios alunos sob supervisão do professor, além de incentivar trocas de conversa entre os alunos e/ou com o professor, em momentos específicos, sempre que necessário.

Considerando que os lugares comuns de apresentação de grupos musicais constituídos por IdM e percussão, como Bandas e Fanfarras, são geralmente ao ar livre, incluindo quadras, praças e avenidas, procurou-se mostrar, aos professores participantes do Curso, a possibilidade e a importância de identificar e propor, em suas realidades de ensino, espaços de ampliação para a sala de aula, como, por exemplo, igrejas, teatros e auditórios, visando oferecer lugares para o desenvolvimento de novas sonoridades. Com isso, buscou-se viabilizar atividades de performance coletiva com este instrumental, nos espaços da Escola de Música e no Auditório do MAB, por meio da oferta do Recital Musicopedagógico. Por fim, com relação ao aspecto tecnológico do professor, observou-se a importância de explorar possibilidades de softwares, AVAs e outras ferramentas on-line. Como vimos, nesta experiência formativa, o professor aprendeu e ensinou sobre o uso do AVA-Moodle, do sistema Google Drive, nos quais foram sistematizados e disponibilizados materiais específicos desenvolvidos no e para o Curso.

Igualmente, foi apresentado em suas funcionalidades o software de edição de partituras MuseScore, gratuito, e acessível a todos, com o propósito de incentivar e motivar os professores a criarem partituras e material didático autoral, adequado a seus contextos de ensino.

Pertinentes ao universo do Gente, mundos compartilhados com os outros, observaram-se condutas que aconteceram em sala de aula, incentivadas pela conduta do professor, enquanto consequência de sua própria convicção, feita de um Cante e um Dance acima descrita e concretizada por meio da participação de todos. Trata-se de convenções e interações que, uma vez impulsionadas, tornaram-se *modus operandi* característicos da CdP do Curso de Extensão. Assim, previamente ao horário estipulado para o começo dos encontros, incluindo o dia do Recital, procurou-se organizar o espaço de ensino-aprendizagem, conforme as necessidades próprias ao desenvolvimento do plano de aula: rodas de conversas; atividades práticas, com e sem instrumento; composições coletivas, dispendo a turma frente ao quadro branco; aulas expositivas com auxílio de slides, vídeos e filmes, dispendo as cadeiras em semicírculo, frente a tela. Uma vez organizado, procurou-se proteger o ambiente enquanto Atelier de criações e experimentações, promovendo a participação e o engajamento de todos, e uns com os outros, e a abertura para inclusão de novos participantes, viabilizando uma aprendizagem como/na prática: o “aprender na prática envolve aprender a fazer o que você já sabe e fazer o que você não sabe, interativamente, ambos ao mesmo tempo” (LAVE, 2016, p. 41).

Consequentemente, em cada encontro, houve participação de todos no compartilhamento de saberes e experiências particulares, vivenciados em caminhos formativos e atuações profissionais, bem como posturas de abertura às sugestões de todos, como, por exemplo: na realização das criações coletivas; no desenvolvimento do roteiro para o Recital; na elaboração do Mapa preliminar do Guia; e na escolha de Repertório, para e com todos. Igualmente, procurou-se garantir o comprometimento do grupo no encaminhamento de questões de classe, sustentando posturas de compartilhamento de desafios e soluções. Embora os conteúdos propostos no plano de curso tenham resultado na provocação constante de debates e reflexões a respeito de condutas docentes e discentes em sala de aula, no específico, uma atividade foi proposta com objetivo de juntar as problemáticas encontradas, atuando em realidades coletivas de ECIM, conforme indicado no Quadro 12. Refletir e debater sobre cada item indicado nos levou a elaborar possíveis soluções a serem experimentadas e verificadas, em cada situação e contexto educacional.

Outra característica observada no processo de análise dos dados coletados diz respeito à contínua preocupação do professor, e dos alunos também, em promover cooperação e colaboração, vigiando a manutenção do convívio harmônico no grupo, em todas as situações,

sejam de performance musical, criações ou debates coletivos, investindo permanentemente no desenvolvimento da empatia e na capacidade de contar histórias. Assim, atividades simples e específicas foram propostas para “sentir e compreender o outro”, num instante empático, como respirar e atacar uma nota juntos; o jogo de performance por meio da improvisação coletiva, procurando respeitar momentos de protagonismo do colega, bem como compreender suas manifestações e a elas responder, se assim desejado. Este aspecto se relaciona com o desenvolvimento da capacidade de contar histórias, de aprimorar uma forma de discurso apropriado com e para o outro, em Música. Por meio de uma performance livre de tensões excessivas e rica em qualidade sonoras, emocionais e interpretativas, conforme viabilizado pelo entendimento e aplicação do conceito *Song and Wind* de AJ e nas relações sociais cotidianas, aprimora-se formas de se comunicar respeitosa e adequadamente com o próximo, conforme compreendido pela CdP.

Ademais, no Curso, procurou-se promover e manter tolerância ao caos, frente a intercorrências imprevistas, nos espaços da Instituição, como salas solicitadas e não reservadas, recursos mal operantes. Manteve-se uma postura dinâmica e criativa, na busca de rápidas soluções alternativas, que induziam posturas calmas e respeitosas, direcionando os alunos às reflexões sobre oportunidades surgidas pelo caos, que é sempre grávido de possibilidades. Procurando mostrar, para uma turma de professores, paradigmas aplicáveis em suas realidades de ensino e visando a despertar maior comprometimento, motivação e responsabilidade nos integrantes, buscou-se, no Curso, garantir a itinerância de papéis, viabilizando: troca de saberes entre colegas, onde o mais avançado se torna referência, ensinando ao menos experiente; exposição dos alunos como líderes da aula, respondendo pela apresentação dos conteúdos em sala de aula, como nas apresentações de instrumento; e, no Recital, assumindo-se como professor e responsável pela conclusão de um percurso formativo, preparando-se para o produto de seu ensinamento ser multiplicado, em seu grupo específico.

Conseqüentemente, esta postura levou a promover, em cada participante, a decisão de assumir a liderança, quando necessário, para o sucesso da atividade coletiva, seja ela de criação, performance musical ou de professor. Logo, as condutas aqui apresentadas permitiram fomentar autoconfiança e confiança coletiva, na turma, uma vez que o aluno, constantemente envolvido nas práticas, desafiado e orientado pelo professor e colega, deu-se conta de suas reais habilidades e capacidades. Outrossim, o constituir-se de uma comunidade específica, aberta, empática, colaborativa e comprometida com o sucesso de um e de todos, fortaleceu sentimentos de confiança coletiva, resultantes no sucesso da performance de um Recital Musicopedagógico.

Os Produtos corporificados e utilizados durante o Curso, conforme apresentado no Quadro 15, são de diferentes naturezas e de autoria individual e coletiva, uma vez que os mesmos foram elaborados pelo professor, pelo aluno, e em conjunto, com a participação de todos. Em se tratando de materiais que podem ser reutilizados, ou inspirar e guiar os professores na elaboração de novos produtos, os mesmos foram disponibilizados para todos os participantes do curso, tanto na modalidade presencial como online. Sendo assim, a customização do AVA-Moodle e do Drive foi realizada pelo professor, explorando e experimentando as funcionalidades das plataformas, e providenciando a ampliação de recursos não existentes, por meio de links, como as tarefas por meio de formulários, e as vídeo gravações das aulas realizadas, conforme descrito no segundo capítulo. Logo, Produtos em formato de vídeo, editados pelo professor e disponibilizados como “não listado” por meio de link no YouTube, incluem os 18 encontros realizados, contando com a palestra completa sobre *Dispotraining*, com a professora Ingrid Zur, e a gravação do Recital Musicopedagógico, esta sim, acessível ao público.

Recursos didáticos viáveis, que o professor pode elaborar e aplicar em sala de aula, de forma criativa e autoral, foram apresentados por meio de composições, individuais e coletivas, com finalidades como: apresentação dos integrantes da turma; estudo da teoria musical; prática da leitura rítmica, do solfejo e do canto; prática da composição musical; prática coletiva de conteúdos da técnica instrumental, harmonizando diferentes níveis de desenvolvimento; elaboração de um repertório adequado as necessidades da turma. Os Jogos Educativos, estruturados com regras e objetivos bem específicos, também foram conduzidos por meio do fazer musical em conjunto. Outros recursos desenvolvidos são as apresentações de slides, elaboradas como guia para cada aula, incluindo nelas: inúmeras estratégias de ensino instrumental e do fraseado musical; conteúdos técnico/mecânicos dos instrumentos de metal; e orientações de escrita de partituras para IdM. Ademais, procurou-se apresentar uma série de metáforas, como possível auxílio ao entendimento de conteúdos da técnica e prática instrumental, explorando o uso de materiais comuns (folha de papel, tubo de mangueira, balão, cata-vento) como simples visualizadores e incentivadores do movimento ventilatório.

Produtos em formato de partitura incluem a transcrição para grupo de metais em autoria colaborativa, da Exposição de uma Fuga de Bach, realizada durante a Palestra 2, ao tratar sobre composição e arranjo para IdM; exercícios para conjunto de metais, contemplando necessidades específicas de cada um; o arranjo da canção *Londonderry Air*, coerente com as habilidades da turma; e a Partitura para o Recital Musicopedagógico, de autoria individual do professor do Curso. Da mesma forma é a documentação elaborada para o Recital, incluindo o Roteiro,

desenvolvido com base nas sugestões da turma; o Mapa do palco; materiais de estudo para os três grupos e de apoio à performance em si (partitura e slides); e de divulgação do evento, elaborando cartazes para serem publicados nas redes sociais. Registros documentais também foram elaborados pelo professor, e considerados profícuos tanto para o êxito de tarefas no Curso, quanto para aplicações futuras de alunos e professor. Entre eles, encontram-se as Fichas avaliativas com listagem preliminar e critérios para escolha de Repertório e de Material Didático, destinado ao EC de IdM; os relatórios e registros com tarefas criadas para o Curso, incluindo o quadro de dificuldades comumente encontradas em sala de aula no EC de IdM (Quadro 12), a ser estudado e aprofundado posteriormente a esta pesquisa; e as já citadas descrições de estratégias de ensino e inventário de orientações para escrita de partituras, solo e coletivas, para IdM.

Por fim, consideram-se Produtos, também, os materiais de planejamento elaborados, constituídos pelo plano de curso e plano de aula, contendo objetivos, conteúdos, procedimentos, e os disponibilizados para a turma: cronograma do Curso, referências de leitura sistematizada e indicação de materiais adequados aos diferentes níveis de desenvolvimento da turma. Igualmente, são os formulários elaborados para a proposta formativa: aos alunos, para avaliação e autoavaliação de desempenhos, discente e docente, no Curso; e, ao público participante do Recital Musicopedagógico, para avaliação da experiência proposta. Destaca-se, que os Produtos aqui apresentados se encontram devidamente sistematizados nesta tese, principalmente ao longo do segundo capítulo e, como elementos pós-textuais, nos Apêndices e Anexos.

Considerado uma postura docente sustentada pelos conteúdos dos pilares Cante-Dance-Gente apresentados, tornou-se possível, por meio de Ações, aplicar os Produtos descritos, num contexto específico de ensino-aprendizagem, qual seja, o do Curso narrado. Como vimos, de acordo com a PropMpCDG, as Ações são sempre circunstanciais. Promovidas por todos, professor e participantes da turma, as mesmas se finalizaram em si mesmas, uma vez acontecidas. Por meio da análise dos vídeos gravados durante as aulas, tornou-se possível observá-las e sistematizá-las, conforme apresentado no Quadro 15, tratando-se, agora, de descrevê-las. Decorrência de uma postura docente aberta, generosa, transparente e cautelosa, foram as rodas de conversa propostas para viabilizar a participação de todos em espaços de reflexão e debates acerca de questões próprias ao ensino coletivo de IdM, como por exemplo: condutas em sala de aula; exposição e resolução de dificuldades encontradas nos ambientes específicos de ensino, onde os alunos do curso atuam como professores; troca de histórias e experiências; avaliação crítica de material didático convencional para a sala de aula, como Métodos e Repertório, e de recursos originais, desenvolvidos em sala de aula; e

acompanhamento crítico dos materiais elaborados pela turma, a finalização das tarefas, abrangendo as composições individuais, as apresentações de instrumento e as respostas aos formulários. Igualmente, nesses momentos de diálogo aberto, procurou-se, constantemente, atualizar a turma, sobre seu desempenho, parabenizando o aluno e/ou o grupo, sempre que minimamente merecido.

Nos vídeos, foram observadas condutas classificadas como favoráveis à liberdade e à responsabilidade do aluno, incluindo: possibilidade de contribuir à elaboração do currículo, sugerindo conteúdos de interesse a serem tratados, por exemplo durante a Palestra 2; incentivo à participação nas aulas, mesmo se atrasado ou saindo antes de sua conclusão; liberdade para realizar ou não as tarefas e estudar, preparando-se, para o Recital, assumindo as consequências das próprias decisões frente ao sucesso de todos e ao processo de avaliação para certificação. Igualmente, os momentos de Ensaios propostos, não somente como forma de repetição de uma obra, mas como oportunidades de experimentação de novas propostas e sugestões, foram favoráveis ao aprendizado. E a própria oferta de uma performance original e alternativa, qual seja, o Recital Musicopedagógico CDG, elaborada durante o Curso com a participação de todos, foi oferecida com sucesso e aceita pela comunidade.

Outra ação observada se refere à Repetição, como ato de recriação (LEITE, 2018), “sem que com isso a ideia inicial seja sacrificada e sem que a produção original perca sua consistência nem identidade” (NUNES, 2005b, p. 15). Isto posto, a retomada constante de assuntos abordados nas aulas, exigência devida à complexidade de alguns conteúdos e, sobretudo, à frequência inconstante de muitos integrantes, permitiu sim viabilizar formas de registro da informação na mente (COSENZA e GUERRA, 2011); mas também o surgimento de novas criações, novas visões e considerações a serem exploradas. Da mesma forma, os momentos de narração crítica das próprias histórias e experiências foram propostos como subsídio à perseverança na continuidade do trabalho de formação e desenvolvimento do indivíduo, como músico, professor/educador, e ser social. Assim, a proposta de uma situação de exposição do aluno em sua atuação docente, ainda supervisionada, na conclusão do Curso, considerou-se como ato de repetição da prática de ensino do indivíduo, dessa vez, renovada pela experiência formativa vivenciada.

A Itinerância de Papéis é mais uma ação impulsionada no Curso e viabilizada por meio de uma conduta CDG do professor, precedentemente descrita. Procurou-se incentivar momentos de compartilhamento e troca de saberes entre a turma, onde o aluno mais experiente orienta ao/s outro/s. Em suas *performances* e atividades de prática musical, buscou-se promover condições favoráveis à referência no outro, associando o aluno avançado com o iniciante, no

mesmo instante, tocando a mesma parte, disposto um frente ao outro. Igualmente, como vimos, viabilizou-se, sempre que possível, condições para que o aluno assumisse a liderança em sala de aula, executando e experimentando a função de professor e, com isso, tudo que ela acarreta. A execução crítica de jogos educativos, propostos pelo professor e descritos no Apêndice G, e de outras atividades coletivas, elaboradas em conjunto em sala de aula com o objetivo de resolver dificuldades específicas do indivíduo, principalmente, aquelas relacionadas à maneira de soprar e a questões da técnica instrumental, e situações particulares enfrentadas pelos alunos em suas realidades de ensino, apresentadas no Curso como impasses no grupo, nos conduziu à busca pela inovação. Esta ação se deu por meio da elaboração de exercícios e práticas convencionais; porém, ressignificados, com base em conhecimentos interdisciplinares e ampliados pelo uso de *softwares* diversos para edição de partituras, de áudio e vídeo, como de aplicativos gerais, incluindo, metrônomo, afinador, gravador e teclado, gratuitos e de fácil acesso em computadores e *smartphones*.

Conseqüentemente, estimulou-se também a prática de compor, propondo atividades tanto individuais como coletivas, com vista a incentivar o uso de múltiplos recursos da linguagem musical e a compreensão sobre a importância do silêncio, para formulação de propostas originais aplicáveis no coletivo, destinadas a: estudo da teoria musical, prática do solfejo e desenvolvimento da percepção; prática em conjunto de conteúdos da técnica instrumental, harmonizando níveis distintos; elaboração e/ou arranjo de repertório adequado ao contexto de aprendizagem. Para tal fim, assuntos técnico/prático dos IdM inerentes à tessitura, extensão, sonoridade, transposição, e leitura em claves alternativas foram abordados por meio de exposições orais, junto a atividades práticas de transcrição para IdM. Além de incentivar e orientar a turma a leituras científicas, houve estímulo para busca e análise de métodos e repertório para grupo de metais, manuais de composição e orquestração, e audições de gravações publicamente disponíveis, de conjuntos de diferentes naturezas, amadoras e profissionais, nacionais e internacionais.

Com relação à questão do máximo rendimento com o mínimo de esforço, na prática musical/instrumental, propriamente dita, procurou-se dar ênfase à consciência corporal, propondo exercícios simples e proveitosos de respiração abdominal, vibração labial com auxílio do bocal ou anel, e com foco no controle do movimento, em busca de uma movimentação corporal apropriada como auxílio a: manutenção do pulso; procura de novas sonoridades; e prática da percussão corporal. Em apoio às atividades indicadas, foram entregues materiais e recursos didáticos para a sala de aula, tanto ao vivo como no AVA, junto a um processo simples, em três etapas, para a produção do som com IdM, constituído por: encostar os lábios,

naturalmente; apoiar o bocal acima da boca, onde estiver mais confortável, criando uma leve pressão, de modo a manter pleno contato, e controle, da borda sobre os lábios; e direcionar um sopro enérgico, mas sem exagero, para fora do bocal e através dos lábios, isolados pelo apoio, sem criar contrações ou rigidez na região interessada, e mantendo fechados os cantos da boca.

Ainda, aplicou-se o uso da dicção como auxílio à divisão rítmica, elaborando modelos falados, palavras ou frases, consoante com o ritmo indicado e a ser resolvido/aprendido, assim como, por meio da prática de modelos silábicos, de apoio ao desenvolvimento das articulações nos IdM (tho-tho; ta-da-da; ta-la-la). Igualmente, a experiência e a experimentação de diferentes maneiras de movimentar o ar, para dentro e para fora do corpo, diferenciadas, conforme proposto por Jacobs, em respiração simples para IdM: inspiração com “hooo” e expiração como “huuu”; e respiração difícil para IdM: inspiração com “iiii” ou “eeee” e expiração com “ssss” ou “kkkk”. A prática do canto também foi proposta, não com finalidades corais/profissionais, mas como ferramenta simples e eficaz para: desenvolver a percepção, fundamental para um melhor resultado na prática dos IdM; mentalizar e materializar a qualidade de um som ressonante, intenso e afinado; e desenvolver a concepção do fraseado, isto é, uma mensagem musical com interpretação livre, ou guiada por meio de técnicas, como a do sistema numérico proposto por Tabuteau, aplicável para o fraseado, a dinâmica, e condução da frase musical.

Outrossim, visando a garantir um melhor entendimento da prática de conteúdos da técnica instrumental e procurando disponibilizar simples recursos aplicáveis em sala de aula, imagens extramusicais e metáforas foram elaboradas, experimentadas e oferecidas em arquivos PDFs, ordenadas de acordo com conteúdos específicos. Com base em conteúdos da área da Neurociência, referentes a Representações Mentais, Imagética Mental/Musical, e Prática Mental, buscou-se apresentar e elaborar em conjunto de estratégia de estudo e prática musical sem necessidade do instrumento, aplicáveis em situações, nas quais o acesso ao instrumento, para o aluno, torna-se limitado por fatores de diversas naturezas. Ademais, os benefícios de alinhar prática física e mental têm evidência no princípio ideomotor, conforme o qual, as ações físicas são acionadas, automaticamente, pela antecipação dos efeitos pretendidos (JAMES, 1890; GREENWALD, 1970). De acordo com tal noção, desenvolver, durante a prática musical/instrumental, a habilidade de antecipar mentalmente a ação sensorial pode auxiliar no controle e na precisão dos movimentos efetivos, trazendo benefícios para o sucesso da performance. No Curso, procurou-se explicar que tais estratégias, comumente aplicadas no Esporte, são também conhecidas como Técnica/s de Visualização, cujo objetivo é melhorar o desempenho da performance, auxiliando no controle de ansiedade e medo do público.

Por fim, procurou-se valorizar o convívio, consigo mesmo e com todos, no ambiente/atelier musical, oferecendo possibilidades de encontros com outros professores, como no caso da palestra sobre *Dispotraining*, e viabilizando, a cada encontro, intervalos e o momento do café, contando com a contribuição de todos. Também, contribuiu para esta ação o cuidado com a ambiência na sala, de acordo com o objetivo da atividade proposta, por exemplo: apagando as luzes de modo a garantir maior concentração em si mesmo; ou propondo “*momenti d’ascolto musicale ‘alla cieca’*”¹⁹⁵ (SPACCAZOCCHI, 2011, p. 41), com escutas musicais mantendo os olhos fechados, e procurando perceber detalhes e características de condutas da frase musical e das distintas sonoridades. Ainda, buscou-se incentivar a empatia em Música, durante *performances* coletivas, promovendo atividades de percepção e escuta do outro, visando a busca pela unidade na diversidade e diversidade na unidade (BISPO, 2012). *Performances* coletivas foram realizadas durante o Recital, promovendo a exploração de diferentes espaços de apresentação, quais sejam, os da EMUS e do MAB.

Reflexões e considerações que surgiram nas rodas de conversas e na conclusão do Curso, reunidas a partir das respostas ao formulário de avaliação, se harmonizam com a essência norteadora da presente investigação, indo alimentar o universo pertinente aos Ideais. Observou-se a necessidade de elaborar e oferecer materiais didáticos, tais como: um Guia com orientações para a sala de aula; Repertório específico; e propostas para formação docente, presenciais e a distância, com base em conhecimentos interdisciplinares. Empenhando-se para a superação do estrelismo docente e, no grupo, do aluno individual, em prol da felicidade e do sucesso de todos, e para dizimar o analfabetismo musical, possibilitando oportunidades e recursos de aprendizagem justa para todos, busca-se propor e valorizar uma prática musical coletiva com foco no desenvolvimento integral do indivíduo, preparando-o para a vida. Outrossim, procura-se incentivar professores e educadores a uma disposição generosa e contínua, num processo de retribuição de materiais obtidos e conteúdos aprendidos nos cursos; e, finalmente, contribuir para o fortalecimento da comunidade de professores de IdM, estimulando produção e troca permanente de materiais e saberes.

¹⁹⁵ Momentos de escuta musical ‘à cega’. (T.N.)

3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

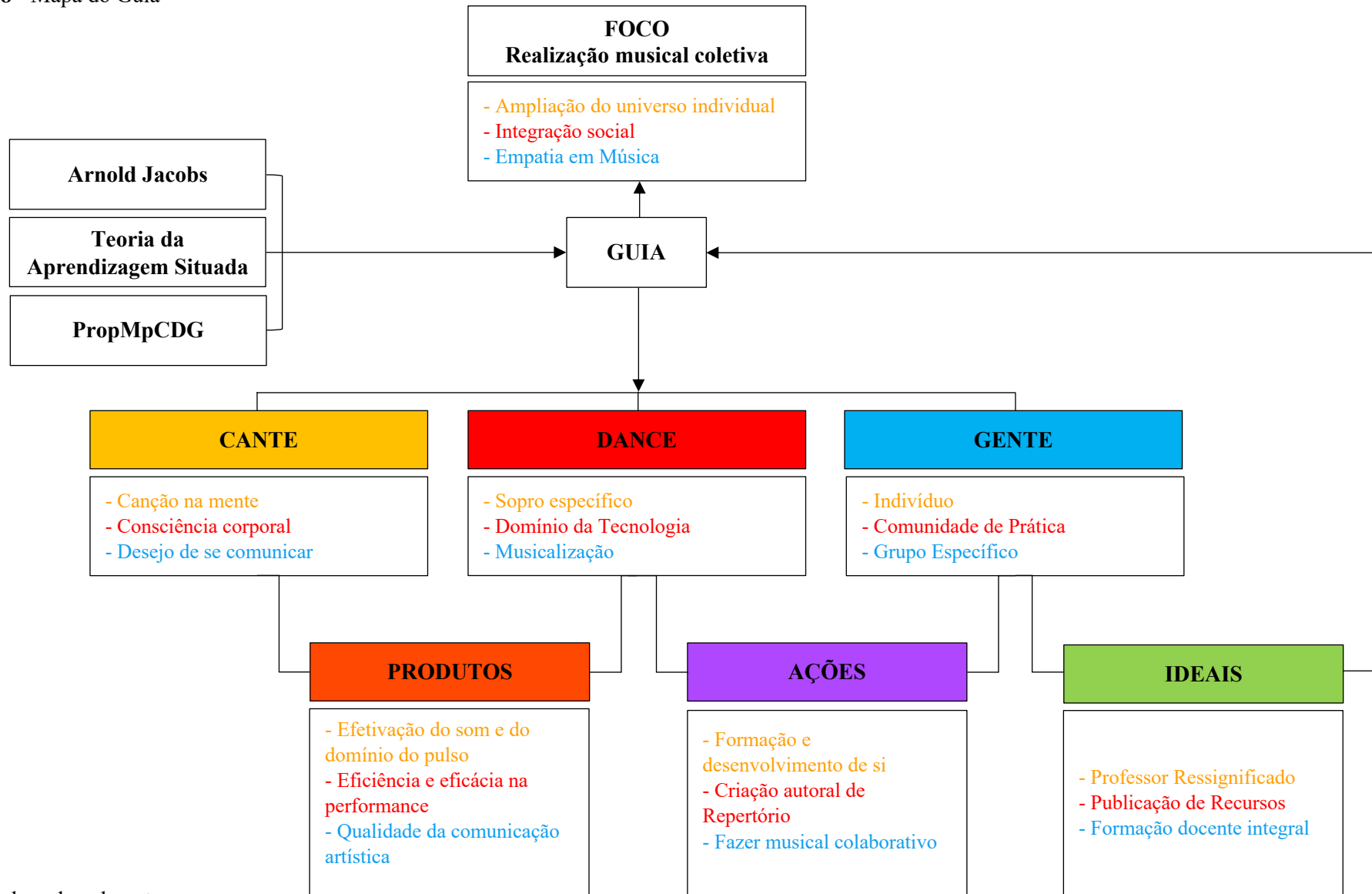
O caminho percorrido ao longo desta investigação, orientado pelos três objetivos específicos e pela pergunta de pesquisa, viabilizou chegar ao alcance do objetivo geral proposto, qual seja: disponibilizar, à comunidade da área, fundamentos teóricos pertinentes a uma Performance de Professor focada no desenvolvimento do virtuoso e, concomitantemente, no fortalecimento do si mesmo do aluno, por meio da prática musical, em contexto coletivo de aprendizagem. Sendo assim, a Figura 58 apresenta a formulação de uma proposta destinada à criação de um Guia, cujo intuito é orientar caminhos para elaboração de programas destinados à formação de Professores de Música, e/ou à sala de aula, prioritariamente, quando no formato coletivo de ensino-aprendizagem. O mapa aqui apresentado, enquanto Produto, tem sua origem no Curso de Extensão destinado à Formação de Professores de Instrumento de Metal, como descrito no segundo capítulo. Neste momento, apresenta-se em seu estado último, temporariamente definitivo e definitivamente temporário, resultante, de acordo com a ATD, de mergulhos discursivos do pesquisador no *corpus* e nos dados coletados da experiência prática, devidamente categorizados e, agora, comunicados.

De acordo com Wenger (2006), trata-se de uma arquitetura conceitual, pedagógica e de aprendizagem que, refletindo teorias e perspectivas próprias a um determinado contexto, uma CdP, qual seja, o ECIM, tem por finalidade definir os elementos gerais de um projeto, seja ele destinado à formação de educadores ou a práticas em sala de aula. Logo, “*non è una ricetta; non dice al progettista come sviluppare un determinato progetto. Ma definisce ciò che ci dev’essere assolutamente. È uno strumento che può guidare un progetto*”¹⁹⁶ (WENGER, 2006, p. 257). Destarte, disponibiliza-se ao leitor não uma “receita de bolo”, pronta e aplicável como se fosse um método; mas caminhos que possam auxiliá-lo na elaboração de propostas educativas formativas adequadas à sua realidade de ensino e seus públicos, sempre com respeito ao tempo de desenvolvimento de cada um. Com isso, justifica-se o uso da palavra Guia, enquanto algo, mapa/material didático, ou alguém, professor/educador/mestre, “que conduz, dirige, mostra o caminho”¹⁹⁷ para algo, tais como plano de curso/plano de aula, ou alguém, aluno/aprendiz.

¹⁹⁶ Não é uma receita; não diz ao designer como desenvolver um determinado projeto. Mas define o que absolutamente deve haver. É uma ferramenta que pode guiar um projeto. (T.N.)

¹⁹⁷ <https://www.dicio.com.br/guia/>

Figura 58 - Mapa do Guia



Fonte: Elaborada pelo autor

O mapa do Guia foi elaborado de acordo com os sete Pilares CDG (LEITE, 2018), componentes do Modelo Teórico CDG: os Pilares principais, Cante-Dance-Gente, as Interseções, Produtos-Ações-Ideais, todos eles articulados e conduzidos pelo Foco, espaço comum, ao mesmo tempo bússola e meta do sistema temporariamente representado. Como indicado na conclusão do primeiro capítulo, esse modelo é que possibilitou harmonizar as duas realidades de ensino de instrumento musical, individual e coletiva, viabilizando, concomitantemente, o desenvolvimento do virtuoso e do *si mesmo* do indivíduo/aluno. Assim, o Guia se fundamenta na base teórica da PropMpCDG, suprida nas fontes da conduta pedagógica de Arnold Jacobs e da Teoria da Aprendizagem Situada, como indicado no lado esquerdo da figura. Seu Foco é a Realização musical coletiva que, como veremos, articula os outros componentes referidos. Ainda, cada um dos componentes do Modelo abrange uma unidade Cante e Dance harmonizadas no Gente, identificada por uma cor específica, conforme o próprio Modelo Teórico CDG: laranja (C) - vermelho (D) - azul (G).

Logo, é o Foco, ajustado, para fins desta pesquisa, que desafia e delimita o que se almeja promover: uma ampliação do universo individual do sujeito e sua integração social, ambas resultando na sensibilidade e na empatia em Música, conceito previamente apresentado. Conforme afirmado pelo crítico e musicólogo francês Christian Merlin, “*on peut maîtriser les Caprices de Paganini avec une totale perfection technique, on ne sera pas pour autant un bon musicien d’orchestre si l’on n’a pas appris les règles et réflexes du jeu collectif*”¹⁹⁸ (MERLIN, 2012, p. 133). Compreendendo o termo orquestra não como conjunto musical rígido e sagrado, mas como o próprio ato de tocar e cantar juntos, em grupo, esta citação revela claramente a necessidade de desenvolver outras qualidades para além das técnico-instrumentais, a benefício da inclusão, simpatia e compaixão com o outro. A realização musical coletiva, num contexto específico, é capaz de promover e retratar uma organização e interação ideal para qualquer sociedade (MUTI, 2012), uma vez que:

*L’ensemble dans lequel se fond chaque ligne musicale n’est harmonieux que lorsque l’équilibre entre les différentes parties est respecté. Nul n’a le droit de s’imposer arbitrairement à l’autre: chaque musicien participe à la construction du Bien suprême qui est l’Harmonie, dans le respect de la liberté d’autrui.*¹⁹⁹ (MUTI, 2012, p. 8).

¹⁹⁸ Podemos dominar os *Caprichos* de Paganini com total perfeição técnica, no entanto, não seremos um bom músico de orquestra se não aprendermos as regras e os reflexos do jogo coletivo. (T.N.)

¹⁹⁹ O conjunto no qual cada linha musical se funde só é harmonioso quando o equilíbrio entre as diferentes partes é respeitado. Ninguém tem o direito de se impor arbitrariamente ao outro: cada músico participa da construção do Bem supremo que é a Harmonia, no respeito pela liberdade dos outros. (T.N.)

Definido o Foco do Guia, passou-se a desenvolver os outros componentes do Modelo CDG, iniciando-se pelos três pilares principais. Assim, o Cante, mundos internos de “conhecimento de si mesmo pelo avesso”, compreende a canção na mente, princípio da mensagem musical a se comunicar, sustentada e equilibrada pela consciência corporal, ambas se articulando no desejo de se comunicar. Com base em estudos científicos das Neurociências, sustenta-se que tudo aquilo que se concretiza, externamente, é a prática de um movimento específico interior. A produção de um som ou a comunicação de uma mensagem tem sua origem no mundo interior do sujeito, feito de sentidos, experiências, emoções e criações íntimas e desmedidas. Um verdadeiro cantar interior, espontâneo, que pode ser alimentado por novas vivências, por exemplo, promovendo escutas orientadas, prática do canto e da interpretação musical e de poema; contudo, sempre esteve e continua lá, constituindo o indivíduo. Coerente com Jacobs e com nosso entendimento, autores como Jourdain (1998) afirmam que, ao contrário de uma simples vibração física, o som é algo concebido pela mente. Igualmente, uma vez que todas as sensações que recebemos e os comandos que emitimos para os membros efetores são mediados pelo córtex cerebral, promover o desenvolvimento da consciência corporal, física e imagética torna-se um meio apropriado à comunicação de si, em Música.

Com relação ao mundo do Dance, indica-se o desenvolvimento de um sopro específico, no caso desta pesquisa, para se tocar um instrumento de metal, uma vez que o mesmo se torna a fonte de energia que, nos instrumentos de sopro, alimenta uma vibração (labial ou de paleta), concretizando a sensação sonora. Mesmo sendo gerado pelo sistema respiratório, isto é, uma unidade interna ao corpo, este sopro se alimenta de um elemento externo, o ar, que, por sua natureza peculiar e aplicada, precisa ser experimentado e apreendido, em posição de submissão, justificando-se assim sua colocação no mundo do Dance. Seguindo, salienta-se a importância do domínio da tecnologia, para a sala de aula, educação e aprendizagem em geral, aplicável em situações de ensino presencial, como na proposta de uma formação a distância. Integram esta área, as TICs, NTICs, AVAs e *softwares*. Igualmente, refere-se ao domínio de conteúdos e conhecimentos a respeito da técnica instrumental específica, por exemplo, emissão-flexibilidade-articulações, e da própria mecânica do/s instrumento/s, incluindo digitações, cuidado e manutenção. Por fim, é a Musicalização, conforme entendida no método *MAaV* (NUNES, 2005a) e apresentada no primeiro capítulo desta tese. Logo, o tornar-se musical é processo contínuo e necessário a qualquer nível de conhecimento musical, transitando entre processo de alfabetização e leitura musical, capacidade de escolha, composição e arranjo de repertório adequado à turma, e o estímulo ao reconhecimento da contínua capacidade de aprender música (NUNES, 2005a).

Chega-se, agora, ao Gente, mundos compartilhados, no qual se considera o Indivíduo com seus saberes, características e habilidades que, ao integrar uma Comunidade de Prática, se envolve num processo de aprendizagem que é participativo e colaborativo, mediado pela realização de uma prática comum, da qual todos participam, simultaneamente. Aqui, compartilham-se histórias e experiências por meio de encontros geracionais, desenvolve-se repertório e recursos compartilhados e se transformam as identidades. Contudo, para isso acontecer é preciso adequar-se às modalidades de pertencimento que, como vimos na Figura 4, incluem: imaginação, alinhamento e empenho. A harmonia entre a individualidade do sujeito e o contexto comunitário de prática e aprendizagem, com suas regras de convívio e participação, conduz à constituição de um Grupo Específico, resultado das convenções estipuladas entre todos, ao fazer aquilo, naquele momento. Nele, busca-se o valor de ser parte de um grupo, subordinando o “eu” ao “nós”, comprometendo-se e respeitando o tempo de desenvolvimento de cada integrante e, principalmente, “de criar um espírito de equipe que torne o desempenho do time muito superior à mera soma dos talentos individuais” (REZENDE, 2006, p. 17).

A interseção entre o Cante e o Dance da arquitetura pedagógica desejada para o Guia a ser criado, referente aos Produtos, diz respeito à efetivação do som e ao domínio do pulso, à eficiência e à eficácia na performance, e resulta na qualidade da comunicação artística. O som que o músico toca é um produto de seu Ser. Ele é concebido interiormente e comunicado ao outro com potência interior e espiritual, soprando sentimentos (JOURDAIN, 1998), por meio de um instrumento musical, cuja única função é materializar uma vibração mais profunda. Contudo, antes de se chegar à emoção, é preciso desenvolver uma relação harmônica entre a mente criadora e o corpo executor, a mesma sustentada pela percepção e domínio do pulso. Outro produto viabilizado diz respeito ao desenvolvimento de uma performance musical eficiente e eficaz, respeitando e cuidando da saúde emocional e física do indivíduo, evitando situações de esforço excessivo, que podem gerar distúrbios e disfunções, como tendinite e distonia focal (LOUBRIEL, 2013; SACKS, 2015), cuidando da postura e do uso de si mesmo (ALEXANDER, 2010), em prol de um produto musical mais bem-sucedido. Logo, chega-se a desenvolver a qualidade da comunicação artística, tanto da mensagem musical, quanto verbal, em sala de aula. Resumindo, pode-se dizer que o Músico, com base em suas experiências:

Elabora em sua mente musical uma Canção (*Song*), um som concebido, ato da Criação em si, estímulo psíquico para efetivar uma ação física que, alimentada pelo Vento (*Wind*), força motora e sopro do seu espírito, torna-o um contador de histórias, compartilhando com outros aquilo que ele é: seu Ser. (GIRARDI e NUNES, 2019b, p. 165).

Da interseção entre o Dance e o Gente, se constituem as Ações que, nessa perspectiva, se referem ao agir em função da formação e do desenvolvimento de si, da individualidade do sujeito, a qual pode se manter ensimesmado; ou, uma vez assim convencionado, colocar o poder daquilo, que foi adquirido, a serviço da troca com os outros, promovendo-se uma ampliação do próprio universo individual, agora compartilhado com os demais, em um movimento de dar e receber. E a criação autoral de Repertório que é Musicopedagógico, adequado e aplicável à sala de aula, aprendido com foco numa expressão artística total, onde a técnica de execução é apenas um dos componentes, ganha protagonismo; não pela obra produzida em si, mas pelo ato de produzi-la. Logo, integrando material musical e pedagógico, entende-se aqui o conceito de Repertório de acordo com a PropMpCDG: “Repertório é o Lugar de Desejo, onde memória e espera se harmonizam e se desafiam, construtivamente, imersas em Experiências Estéticas e Poéticas, de Processos de Criação” (LEITE, 2018, p. 65-66). Por fim, é o fazer musical colaborativo, viabilizando e favorecendo a participação de todos com aquilo que é possível oferecer no momento, e visando ao sucesso individual e do grupo, em favor da autoconfiança e da felicidade de todos, que se ganha em qualidade e em significado.

Enfim, encontram-se os Ideais, interseção entre o Gente e um novo Cante, um novo recomeço, impulsionando uma nova volta da espiral, em busca do desiderato e latente de novos desafios. Aqui, trata-se do encontro e da permanente busca pela figura do Professor Ressignificado, com postura crítica e reflexiva, amparado por meio de uma formação interdisciplinar e multimodal e que saiba se manter em equilíbrio, entre uma postura de ser professor e de ser *performer*. Seu objetivo é alimentar e proteger o desenvolvimento integral dos alunos, em seus aspectos musical, físico e psicossocial, mantendo-se empático e promovendo a felicidade deles e de si mesmo. Consoante com Merlin, “*Le contact permanent avec les élèves oblige à rester jeune et à se remettre constamment en question, ne serait-ce que parce que cela oblige à formuler et à s’interroger en permanence sur ce que l’on fait*”²⁰⁰ (MERLIN, 2012, p. 133). Contribuir com a criação e a publicação de recursos didáticos, repertório original e contribuir para a divulgação e o compartilhamento de novos saberes, bem como para elaborar e disponibilizar programas de formação docente integral, inicial e continuada, em modalidades presencial e EaD / EAD. Tais assuntos serão tratados na sequência, de forma mais exaustiva.

²⁰⁰ O contato permanente com os alunos nos permite nos mantermos jovens, possibilitando um contínuo movimento de mudança de perspectivas, uma vez que nos demanda crítica e reflexão, e a nos interrogarmos regularmente sobre nossa atuação. (T.N.)

A concepção do Guia, aqui apresentada em sua fundamentação teórica, tornou-se uma arquitetura pedagógica capaz de sustentar o definido por Wenger (2006) como Planejamento da Aprendizagem, em formato tanto de cursos de formação para professores/educadores, quanto de planos para o ensino de Música. Contudo, considerando que a aprendizagem em si se determina com ou sem planejamento, uma vez que pertence ao mundo da experiência e da prática, o autor se refere às possibilidades de projetar as condições para que a mesma possa ser promovida, e não dificultada. Trata-se de compreender a particularidade do caráter “*informale ma strutturato, esperienziale ma sociale, dell’apprendimento - e di tradurre questa loro comprensione in progetti al servizio dell’apprendimento - saranno gli architetti del nostro domani*”²⁰¹ (WENGER, 2006, p. 251). Com isso, espera-se oferecer à comunidade da área uma arquitetura conveniente à realidade de ensino coletivo de instrumento musical, uma vez que, de acordo com o arquiteto italiano Renzo Piano, “*il buono si riconosce dall’utile: se una realizzazione si è messa davvero al servizio della necessità dalla quale si è partiti, allora ci sono ottime possibilità che quella sia buona architettura*”²⁰² (apud CAMPOGRANDE, 2018, p. 9).

3.3.1 Professor Resignificado

Uma formação docente orientada conforme o Mapa apresentado, acredita-se, há de ser capaz de promover o surgir e o ressurgir de uma figura diferenciada e ainda rara de Professor de Instrumento(s) de Metal. Um, comprometido, principalmente, com a realidade de ensino e aprendizagem coletiva, que valoriza, igualmente, tanto a postura do ser *performer*, quanto a do ser professor, procurando aqui equilíbrio e a harmonia entre elas, favorecendo caminhos para entender e, continuamente, construir a si mesmo. Manter uma conduta de estudioso permanente, um eterno aprendiz, com seu instrumento musical, uma vez que se torna referência em sala de aula, e modelo de excelência para o aluno, é condição fundamental, mas não suficiente. É necessário, também, buscar saberes em outras áreas do Conhecimento, capazes de auxiliá-lo em suas *performances*, no palco e na classe. Outrossim, estimular uma atitude generosa e disponível, compartilhando com o próximo recursos, saberes, histórias e experiências, assim como receptiva às sugestões e à participação dos outros, num movimento que diz respeito à

²⁰¹ Informal, mas estruturado; experiencial, mas social, da aprendizagem - e traduzir esta compreensão em projetos a serviço da aprendizagem - serão os arquitetos do nosso amanhã. (T.N.)

²⁰² O bom se reconhece pelo útil: se uma realização realmente se colocou a serviço da necessidade da qual partiu, então há excelentes chances de que seja uma boa arquitetura. (T.N.)

Itinerância de Papéis e ao poder de manter Tolerância ao Caos. Condições essa que se pode, e talvez se deveria aplicar mais vezes, em momentos próprios da realidade social e da condição humana que temos, considerando o dito por Heráclito: “*da elementi che discordano si ha la più bella armonia*”²⁰³ (apud MANCUSO, 2018, p. 104).

Conjuntamente, viabilizam-se possibilidades para o professor em formação aprimorar suas capacidades, visando a uma comunicação adequada e eficaz, durante a prática musicopedagógica, como na entrega de informações úteis para o aluno, naquele momento e sem exceder. Também, dispondo-se, sempre que possível, a transformar a informação em conhecimento e o conhecimento em experiência de vida, a ser apreciada e protegida. Com isso, relevância é dada à criação colaborativa de um repertório comum de imagens e metáforas, encorajando o uso da linguagem figurativa e metafórica como auxílio à explicação, do professor, e ao entendimento, do aluno, acerca de conteúdos técnicos e musicais (SOUZA, 2010; RUIZ e VIEIRA, 2017). A capacidade de se comunicar envolve, ademais, o desenvolvimento e o fortalecimento de competências e sensibilidade para ler, interpretar e compreender o outro que, como vimos anteriormente, é possível aprimorar e promover por meio da prática musical em conjunto.

Considerando, que durante a prática de ensino acontece, entre docente e discente, uma comunicação relacional e afetiva, propõe-se, aqui, caminhos para uma formação de professor de instrumento com vista a provocar, despertar e/ou ressurgir nele, sentidos e posturas de compaixão, entendimento de *Mitgefühl* apresentado na página 299, e de empatia. Uma vez que o professor se torna referência para seus alunos, a capacidade de manifestar condutas positivas em sala de aula contribui para o desenvolvimento psicossocial do indivíduo, influenciando na capacidade de compartilhar emoções e pensamentos com o outro, e incentivando a motivação ao aprender (ALBIERO e MATRICARDI, 2006). Conforme os autores, ser um professor empático, por exemplo, contribui para o desenvolvimento do aluno, tanto numa esfera individual, promovendo uma maior autoestima e conceito positivo do Eu Social, e influenciando positivamente seu desempenho escolar e a aprendizagem, como no âmbito coletivo, diminuindo condutas agressivas e antiéticas, incentivando às prossociais.

Considerando que, “*l’uomo è ciò che è perché imita intensamente i suoi simili*”²⁰⁴ (RIZZOLATTI e GNOLI, 2018, p. 177), e que o professor em sala de aula se torna referência para seus alunos, propensos a imitá-lo, procura-se viabilizar, mediante o fazer musical coletivo, a formação de um Educador competentemente sensibilizado e sensibilizador, capaz de manter

²⁰³ De elementos que discordam, tem-se a mais bela harmonia. (T.N.)

²⁰⁴ O homem é o que é porque imita intensamente seus semelhantes. (T.N.)

e promover uma postura ética, crítica e reflexiva, sobre sua prática, com e em seus alunos. Assim, destaca-se a importância de aprender a ser flexível, compreensivo e, principalmente, autocontrolado, procurando entender e respeitar o aluno enquanto indivíduo único e particular, com seu tempo para aprender, mantendo-se sensível a suas necessidades e às do grupo. Outrossim, que aprenda maneiras de promover a participação de todos no processo de aprendizagem musical, protegendo o ambiente de classe enquanto Atelier de criações, experimentações, críticas e reflexões, coletivas e colaborativas, evitando, dessa maneira, se tornar um “absolutista pedagógico” (WENGER, 2006). Isto é reflexo de uma conduta docente fluida e inteligente, que promove, igualmente, o saber fazer críticas construtivas e nunca emocionalmente aniquiladoras, e considera críticas de quaisquer tipos sem abalar-se, mas sabendo convertê-las em subsídio para melhorar-se. Compreender a importância de conduzir-se com transparência, sendo honesto e sincero com o próximo, mostrando à turma uma conduta coerente com os princípios de seus ensinamentos, encerra a lista de características docentes essenciais.

Defende-se, então, uma formação profissional que contemple a busca pela autonomia docente, prática e intelectual, o consolidar-se de uma conduta aberta, respeitosa e democrática (NUNES, 2012), proporcionando segurança em sala de aula ao futuro professor, principalmente, quando no formato coletivo de aprendizagem. Procura-se contribuir, assim, para a valorização de um ensino de qualidade e com foco no desenvolvimento integral do aluno, propondo caminhos possíveis para viabilizar uma formação interdisciplinar e multimodal, para o professor de instrumento musical, no específico desta pesquisa, da família dos metais. Coerente com o objetivo geral desta investigação, busca-se guiar o Educador, ao elaborar uma performance de professor que, por meio de uma prática musical coletiva, onde a Música dialoga dinamicamente com outras áreas do Conhecimento, promova, simultaneamente, a formação musical do virtuoso e o fortalecimento do si mesmo do aluno. Isto é, conforme entendimento desta pesquisa, desenvolver o ser humano integralmente, por meio do fazer Música, que é prática e atividade humana (ELLIOT, 2015); a qual, por ser em si uma estrutura absolutamente vazia, viabiliza múltiplas possibilidades. Tudo depende do foco que nela se põe e de como, com ela, se opera.

Almeja-se que o educador, norteado pelo Mapa proposto enquanto fundamento teórico do Guia a ser criado em trabalhos futuros, torne-se um *designer* de experiências, um líder facilitador de bons desempenhos, sem preocupar-se com a busca pela popularidade (REZENDE, 2006), uma vez que seu objetivo é ajudar o indivíduo a descobrir a si mesmo, em favor do sucesso e da felicidade sua e de todos. Com competência para desenvolver seu grupo

mental, física e tecnicamente, tal educador está apto a prover, em suas aulas: busca pela qualidade e pelo progresso do produto artístico musical, individual e coletivo, por meio de uma prática instrumental simples e livre de tensões desnecessárias, e da composição de Repertório adequado ao contexto; condutas próprias ao cuidado com a saúde do indivíduo, física, emocional e social, promovendo o bom uso de si mesmo (ALEXANDER, 2010), em prevenção à doença (dores por posturas inadequadas, tendinites, distonia focal) e o ensino das *Life Skills*; e atitudes voltadas à integração social, favorecendo e protegendo um ambiente adequado e estimulador do desenvolvimento psicossocial do aluno e da empatia.

Entretanto, uma performance de professor assim conduzida requer do educador dedicação ao aluno e ao momento do Ensino, responsabilidade com uma formação continuada, e compromisso com sua própria vocação. Isto é, coragem para se desacomodar de zonas de conforto (NUNES, 2018). Coerente com a conduta de Arnold Jacobs, figura trazida nesta investigação como referência para a área dos metais, e de muitas outras personalidades inspiradoras no mundo todo, é preciso desenvolver um sentimento de amor pelo ensinamento, entendendo a docência como oferta de si mesmo (LEITE, 2018), sem por isso esperar aplausos ou reconhecimentos. Mais do que isso, é preciso querer bem aos educandos (FREIRE, 2015). Somente assim, sua conduta em sala de aula será cativante e envolvente, conquistando a atenção do aluno e alcançando o território da emoção (CURY, 2003) e o seu desempenho é conduzido com entusiasmo, palavra de origem grega, *éntheos*, literalmente “em deus”, isto é, inspirado, cheio de ardor, que propriamente indica “*l’essere invaso da una forza o da una musica divina*”²⁰⁵ (MANCUSO, 2018, p. 157).

O propósito é formar um Professor de Música para todos, com competência para conduzir um ensino coletivo de instrumento musical que contemple tanto o indivíduo em busca do grupo como lugar seguro de inclusão e participação descontraída, quanto as pequenas luzes que, por vezes, no grupo aparecem. Trata-se de sujeitos com “brilho no olhar”, aquele brilho que “reflete a intensidade que vem do íntimo, da essência do atleta, numa mistura de vontade, disciplina, determinação e paixão” (REZENDE, 2006, p. 33), que, por vontade própria, enxergam no fazer Música, caminhos para uma possível profissão futura. Por consequência, necessitam, por parte do educador, de uma atenção e orientação mais específica, por vezes, em momento individuais, fora da aula.

Logo, espera-se que experiências formativas com base na arquitetura pedagógica proposta possam viabilizar, igualmente, segurança e dedicação docente para lidar com situações

²⁰⁵ Ser arrebatado por uma força ou por uma música divina. (T.N.)

de níveis e objetivos de vida diversos dos discentes integrantes a turma. Afinal, empenhamo-nos, aqui, em incentivar, no educador, o sentir o ensino como missão transformadora, promovendo o bem-estar (*Trivsel*), o estar bem em conjunto (*Hygge*) e a *Eudaimonia*, palavra grega para indicar a felicidade²⁰⁶, na qual convergem virtude e saber, logo, é perfeição de vida²⁰⁷: “*una parola che serve a definire quelle emozioni, la pienezza e l’attitudine che ci consentono di entrare in contatto con la nostra umanità. L’eudaimonia può arricchirci, farci sentire soddisfatti, coinvolti e insegnarci qualcosa su noi stessi*”²⁰⁸ (ALEXANDER, 2019, p. 154). Sob esta perspectiva, acredita-se na relevância da frase de Sêneca *Homines dum docent discunt*²⁰⁹, concepção pela qual, valorizando os alunos como possuidores de saberes, docente e discente aprendem juntos, de forma recíproca, e para a vida. Esta proposta formativa se reflete na concepção de ser professor legitimada pela PropMpCDG, apresentada no primeiro capítulo, na página 104.

Por fim, mas não por isso menos relevante, ao caracterizar esta figura ressignificada do professor de instrumento musical, retoma-se aqui o aspecto próprio a seu conhecimento tecnológico, conteúdo importante e a ser considerado, na oferta atual de programas para formação docente e criação de si. Contribuindo ao incentivo de iniciativas mais inovadoras, o propósito é preparar o mesmo para usufruir, didática e pedagogicamente, criativa e criticamente, das tecnologias disponíveis, no momento e de alcance global, conhecidas como Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), e relevantes para o ensino de Música, tanto como recurso e auxílio à sala de aula, como a própria formação docente, inicial e continuada. Com isso, inclusive, almeja-se superar possíveis resistências do já docente, por vezes, avesso às tecnologias (NUNES, 2018). Compreende-se o uso das TICs no ensino de Música como “possibilidade para ampliar e renovar abordagens tradicionais da educação” (IIYOSHI e KUMAR, 2014, p. 431), combinando, de modo criativo e atrativo, conteúdos e conhecimentos da área, promovendo a inclusão, a participação e a contribuição dos próprios alunos à elaboração de materiais de apoio à aprendizagem, e contribuindo com a oferta, para novos públicos e em múltiplos contextos, de oportunidades para o acesso a uma formação de qualidade. Logo, uma rede interconectada, aberta e receptiva a todos, que se fortalece por meio da participação e da contribuição de todos.

²⁰⁶ Vocabolario della lingua Greca, Montanari, 2004.

²⁰⁷ Dizionario Italiano, Sabatini-Coletti, 1997.

²⁰⁸ Uma palavra que serve para definir aquelas emoções de plenitude e atitudes que nos permitem entrar em contato com nossa humanidade. A *eudaimonia* pode nos enriquecer, nos fazer sentir satisfeitos, envolvidos e nos ensinar algo sobre nós mesmos. (T.N.)

²⁰⁹ Mesmo enquanto ensinam, os homens aprendem. (T.N.)

Em um mundo “compartilhado por seres humano e máquinas, [...] que se fortalece com o surgimento de sempre novos sistemas eletrônicos de alcance global” (NUNES, 2018, p. 6), instauram-se verdadeiras comunidades de prática, nas quais, observando o trabalho de seus pares, colaborando ativamente e participando das discussões do grupo, instaura-se um processo de aprendizagem tecnológica com o outro, que diz respeito ao *aprender a ser* um praticante, não apenas *aprender sobre* o domínio de conhecimento (BROWN, 2014). Conhecimento que é sempre crescente em recursos, técnicas e ferramentas educacionais, sustentado por uma comunidade paulatinamente engajada e conectada, da qual surgem sim possibilidade de transformação para a educação musical e geral. Logo, harmonizando uma cultura de compartilhamento, com uma cultura de participação e o livre acesso a conteúdos, viabiliza-se caminhos para uma Educação Aberta, cujo princípio fundamental, conforme os autores, diz: “a educação pode ser melhorada, tornando ativos educacionais visíveis e acessíveis e aproveitando a sabedoria coletiva de uma comunidade de prática e reflexão” (IIYOSHI e KUMAR, 2014, p. 2). O desafio será encontrar formas de adaptar uma inovação desenvolvida localmente e bem-sucedida para que a mesma possa ser aplicada em uma grande variedade de situações e contextos, sem perder sua eficácia (DEDE, HONAN e PETERS, 2005), no incentivo a aprendizagem desses lugares distintos. Assim, busca-se sensibilizar, incentivar e fortalecer atitudes generosas e de partilha, entre todos os cidadãos. E a Música tem potencial de participação muito poderoso, neste sentido.

3.3.2 Programas de Formação Docente

Posteriormente a este estudo, novas perspectivas e desafios dizem respeito à elaboração e à materialização de um Guia, aqui descrito em sua fundamentação teórica. Tal Guia terá formato de recurso didático digital, escrito em Língua Portuguesa com forte potencial de tradução a idiomas estrangeiros. Deverá ser acessível para todos, à medida que destinado aos professores que nele enxerguem possibilidades de auxílio ou renovo das próprias práticas de ensino, em suas comunidades. Há de aceitar e incluir colaborações adicionais, à medida que seus usos forem promovendo situações inovadoras. Ainda com base na arquitetura pedagógica proposta na Figura 55, almeja-se a elaboração e a oferta, à comunidade, de propostas para a formação inicial e continuada de professores de instrumentos de metal dedicados, principalmente, ao Ensino Coletivo de Música, assunto desta investigação. O propósito é desenvolver cursos com enfoque interdisciplinar que, visando à prática musical em grupo como meio para o desenvolvimento integral do indivíduo, aluno e professor, proporcionem segurança

docente, na conduta da aula e na elaboração de material didático adequado ao contexto e a cada momento, de cada conjunto humano distinto.

Valorizando as considerações e sugestões vindas do processo avaliativo de uma experiência protótipo de curso, realizada por fins desta investigação e descrita no segundo capítulo, pretende-se desenvolver propostas, nas quais o fazer Música consiga dialogar dinamicamente com outras áreas do Conhecimento, incluindo, Neurociência, Anatomia, Fisiologia Respiratória, e a Tecnologia. Com isso, espera-se proporcionar uma formação ampla ao professor de instrumento, mostrando-lhe os benefícios que o domínio de saberes, próprios a outras áreas além da Música, podem trazer à condução da aula em si e à elaboração de atividades e estratégias para o ensino, propícias ao desenvolvimento do aluno. Também o despertar de interesses e a busca pelo conhecimento, por assuntos geralmente pouco ou nunca abordados em cursos de formação em performance e, talvez, de licenciatura, são desejáveis.

Visando ao cuidado físico e emocional do aluno, conhecimentos essenciais básicos, isto é, sem precisar se tornar expert, sobre disciplinas como Técnica Alexander e Pilates podem contribuir, à medida que esclarecendo sobre como o corpo opera, auxiliando na prevenção de posturas inadequadas e dolorosas, contribuindo para um melhor desempenho do aluno e seu fortalecimento físico, tendo, também, repercussão positiva no resultado sonoro do músico (GELB, 1987). Ao considerar o desenvolvimento emocional do aluno, no processo educacional, aplicar técnicas de visualização ou de Training Autógeno, cujo objetivo é alcançar o auto relaxamento por meio da concentração em si mesmo (EBERLEIN, 2015), possibilita ao sujeito dominar situações de ansiedade, estresse, medo de se expor frente a um público, em favor de um desempenho espontâneo, eficiente e eficaz, contribuindo para consolidar confiança em si mesmo e autoestima. Logo, trata-se de saberes que possibilitam ao professor pensar e propor uma educação eficaz para uma performance musical bem-sucedida e, ao mesmo tempo, significativa para toda a vida do indivíduo.

Ainda, prevê-se a elaboração de recursos e materiais didáticos de apoio à formação docente e à prática musical, no ambiente de aprendizagem, sempre com base no referido Guia, contemplando, prioritariamente, o formato de ensino coletivo de cada instrumento da família dos metais, em grupos combinados de instrumentos da mesma família. Neste processo, espera-se também subsidiar formas criativas de solucionar problemas comumente encontrados nestas realidades de ensino-aprendizagem, conforme foram destacados nas rodas de conversa, durante o Curso, organizados e apresentados no Quadro 12. Agora, apoiado pela arquitetura pedagógica resultante desta investigação e à luz de novos saberes e futuras pesquisas, a própria elaboração de produtos didático-pedagógicos, por parte do pesquisador, também servirá como referência à

sistematização de caminhos e processos de criação, os quais, uma vez verificados em suas funcionalidades e compartilhados em cursos e na internet, poderão ser discutidos e ampliados, dentro da comunidade de professores de ECIM e IdM.

Considerando-se o desejo de viabilizar propostas formativas destinadas e alcançáveis a todos, incluindo o atender das demandas vindas de comunidades de professores e educadores musicais residentes nas regiões interioranas do país, geralmente, balizadas pela dificuldade de acesso a programas de formação profissional e acadêmica, procura-se desdobrar o estudo desta tese na elaboração e na oferta de cursos na modalidade presencial e, sobretudo, a distância, contando com suporte de AVAs e recursos tecnológicos diversos. Isso, tendo em conta que: o Brasil, no que diz respeito a iniciativas de ensino a distância, acompanha o resto do mundo (NUNES, 2018); vivemos em um mundo digital, no qual sistemas eletrônicos estão à disposição de todos e em contínua evolução, renovando-se e oferecendo sempre novas soluções, mais rápidas e inovadoras; e, na atualidade, o formato a distância oferece possibilidades para “promover uma ‘cultura de abertura’ através de limites e fronteiras” (IIYOSHI e KUMAR, 2014, p. 4), demandando disponibilidade de recursos relativamente onerosos.

Sabe-se, que, para além dos benefícios oferecidos pelo formato de ensino a distância, próprio ao alcance global, e pela liberdade para escolher o momento de estudo, próprio à anulação de barreiras de tempo e espaço, há outras distâncias a serem superadas. Trazendo uma reflexão/provocação, Nunes refere-se à “distância entre as vontades” (NUNES, 2018, p. 6). Vontade de se abrir e se comprometer com uma nova realidade, atual e global; qual seja, a tecnológica e virtual, impulsionando outras iniciativas e propostas inovadoras para a área de Música, quebrando paradigmas tradicionais, engajando-se e, acredita-se, renovando-se em sempre novos desafios criativos. Vontade de manter-se fiel ao compromisso livremente aceito, responsabilizando-se por organizar e cumprir uma rotina de estudo eficaz e, assim, valorizando características de liberdade, confiança e conforto, intrínsecas ao próprio modelo. Vontade de se expor sem a expectativa do aplauso nem do reconhecimento material, cultivando atitudes de generosidade e transparência, cooperação e compartilhamento, talvez, rumo a uma vida mais feliz, na qual *Homines dum docent discunt*. No entanto, em geral, habitamos hoje numa sociedade de “abundância”, na qual, para estender a possibilidade de uma alta qualidade de vida ao número máximo de pessoas, convém que facilitemos acesso ao conhecimento. Faz parte da construção de uma democracia” (LITTO, 2014, p. 11).

CONCLUSÃO

O tema proposto e desenvolvido nesta tese surgiu da experiência formativa do pesquisador, a qual se iniciou em Instituições Acadêmicas europeias, organizadas de acordo com o modelo tradicional de ensino individual, seguindo-se no Brasil, num contexto empregatício, no qual se prioriza a prática musical coletiva como meio para o desenvolvimento e a integração social do indivíduo. O desafio foi encontrar caminhos e possibilidades de diálogo entre os dois universos, individual e coletivo, capazes de oferecer uma prática musical coletiva que almeja tanto o desenvolvimento musical, valorizando o conhecimento técnico e a qualidade da performance, quanto o de um si mesmo do sujeito, preparando-o para a vida. Isto é, uma educação musical como meio para o desenvolvimento integral do aluno. Sendo assim, o Objetivo Geral deste estudo foi disponibilizar, à comunidade da área, fundamentos teóricos pertinentes a uma Performance de Professor focada no desenvolvimento do virtuoso e, concomitantemente, no fortalecimento do si mesmo do aluno, por meio da prática musical, em contexto coletivo de aprendizagem. Assim, com vista à proposta de percursos formativos para professores, procurou-se resposta à seguinte pergunta de pesquisa: que enunciados pertinentes a uma Performance de Professor específica, qual seja, referente ao ensino de instrumento de metal, focada no desenvolvimento integral do aluno, em ambiente coletivo, e própria à realidade brasileira, emergem da combinação entre as ideias de Arnold Jacobs e as da Comunidade de Prática, quando articuladas pelo Modelo Teórico CDG?

O estudo, aqui apresentado, foi conduzido por meio da aplicação de três abordagens metodológicas próprias ao enfoque da pesquisa qualitativa: Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa-Ação e Análise Textual Discursiva. Cada uma delas, respectivamente, serviu ao alcance dos três Objetivos Específicos, quais sejam: 1) Apresentar os princípios didáticos-pedagógicos de Arnold Jacobs, associados ao conceito de Comunidade de Prática, em linha com os fundamentos teóricos da Proposta Musicopedagógica CDG; 2) Desenvolver uma experiência prática de formação inspirada no Modelo Teórico CDG, visando a uma Performance de Professor capaz de promover equilíbrio entre habilidades musicais e humanas dos alunos, devidamente integradas à dimensão social da Música; 3) Enunciar, por meio de uma arquitetura pedagógica de um Guia a ser criado em trabalhos futuros, princípios teóricos e caminhos pertinentes a um ensino coletivo de instrumentos de metal, que promova o desenvolvimento integral do aluno, numa perspectiva que associa Arnold Jacobs, a Comunidade de Prática e a Proposta Musicopedagógica CDG. Finalizando esse processo, em resposta à pergunta de pesquisa, concluiu-se que: de acordo com quanto foi apresentado nos subcapítulos 3.1.1 e 3.2.2,

harmonizando-se os três fundamentos teóricos norteadores desta investigação, manifestaram-se características pertinentes a uma postura pedagógica, de construção interior, e didática, de aplicação em sala de aula, do Professor de IdM, atuante na realidade coletiva de ensino musical brasileiro. Com vista à proposta de um ensino de Música que contribua para a Vida, por meio de Atos Didáticos fundamentados em conhecimentos multidisciplinares, é possível conduzir o aluno através de seu desenvolvimento musical, físico e psicossocial.

Tais descobertas, alimentadas pela vivência subjetiva e coletiva de experiências, durante o Curso de Extensão, conforme descrito no Capítulo 2, possibilitaram a formulação teórica de uma arquitetura pedagógica e de aprendizagem, descrita no subcapítulo 3.3, capaz de promover diálogo e equilíbrio entre a realidade individual e a coletiva, de ensino musical, assim como, do ser *Performer* e ser Professor de Música. Desse modo, defende-se o foco docente dinâmico e autoral, no esforço de proporcionar a ampliação do universo individual de cada um, a integração social e a empatia em Música, em busca do sucesso e da felicidade de todos. Trata-se de construir ligações entre mundos de atuações diversas, mas que podem se comunicar com êxito positivo para a comunidade, considerando-se que, de acordo com Renzo Piano, “*costruire un ponte è un gesto di pace*”²¹⁰ (PIANO, 2020, *s/p*). Por fim, conclui-se, que a futura elaboração de um Guia destinado a orientar e a sustentar múltiplos caminhos de aplicação, entre eles, propostas para a formação de professores, inicial e continuada, presencial e a distância, e a elaboração de programas educativos, recursos e materiais didáticos para a sala de aula, poderá ser viabilizada pela abertura a novos horizontes: coragem de enfrentar o desconhecido, seguro sobre bases consistentes de um conjunto de enunciados, que darão origem a um Guia, em um trabalho futuro. Contribui-se, assim, com a afirmação de um Ensino de Música significativo à vida do indivíduo, conduzido por intermédio de uma Performance de Professor, contínua e renovadamente ressignificada.

²¹⁰ Construir uma ponte é um gesto de paz. (T.N.)

REFERÊNCIAS

- ACCARDO, S. Lo strumento è l'amplificatore del suono che ognuno ha dentro di sé. **ARCHI Magazine**, Roma, Sezione Articoli / Opinioni. 2018. Disponível em: <https://www.archi-magazine.it/articoli.php?art=30>. Acesso em: 12 jul. 2019.
- ADLER, S. **Lo studio dell'orchestrazione**. Tradução Lorenzo Ferrero. Torino: EDT, 2008. 923 p. Tradução de: *The Study of Orchestration*.
- ÁLAVAREZ-GAYOU, J. L. **Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología**. México, DF: Paidós, 2003.
- ALBIERO, P.; MATRICARDI, G. **Che cos'è l'empatia**. Roma: Carocci, 2019.
- ALEXANDER, F. M. Scritti scelti. In: MAISEL, E. (org.) **La tecnica Alexander**. Tradução Paolo Olivieri. Roma: Astrolabio, 1998. 238 p. Tradução de: *The Alexander Technique: the world-renowned system of mind-body coordination*.
- ALEXANDER, F. M. **O uso de si mesmo**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. 122 p. Tradução de: *The use of the self*.
- ALEXANDER, J. J. **Il nuovo metodo danese per educare i bambini alla felicità e scuola e in famiglia**. 3 ed. Tradução Martina Rinaldi. Roma: Newton Compton editori. 2019. 281 p. Tradução de *The Danish Way of Education*.
- ALMEIDA, R. D. de. **Método prático para Tubas, Eufônios e Trombones**. Campinas: Pinhelli, 2003.
- ALVES, A. Representações mentais e performance musical na clarineta. **Anais do Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 1340-1348, nov. 2012.
- ARAGÃO, M. **Música, Mente, Corpo e Alma: Interpretação, a comunicação através da música**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- ARANTES, L. F. Mulheres fazendo música: a aprendizagem musical por meio do violão em grupo. **Revista ouviOUver**, Uberlândia, n. 2, p. 183-195, 2006.
- ATOLINI, R. G. **Um estudo sobre o método Musicalização de Adultos através da Voz (MAaV) no PROLICENMUS: contribuições de sistemas de organização do conhecimento**. 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- AWABSEB-SCHILLING, F. G. **Brass Band: beginner's training manual**. Reoch Publishing, 2017.
- BANDURA, A. **Social learning theory**. Englewood Cliffs: Practice-Hall, 1977.
- BANKS, M. **Using visual Data in Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007.

- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARBOSA, J. L. S. da. **Da Capo**: Método Elementar para Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda. Jundiaí: Keyboard Editora Musical, 2004.
- BARBOSA, J. L. S. da. **Da Capo Criatividade**: Método Elementar para Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda. Jundiaí: Keyboard Editora Musical, 2010.
- BARENBOIM, D. **La musica sveglia il tempo**. Tradução Laura Nouliau. Milano: Feltrinelli, 2007. 192 p. Tradução de: *Music quickens time*.
- BARNES, W. H. **Book of beginning quintets**: with exercises and techniques. Toronto: Canadian Brass Publications, 1984.
- BEACHEY, W. Regulação de Respiração. *In*: SCANLAN, C.L.; WILKINS, R.L.; STOLLER, J.K. **Fundamentos da terapia respiratória de Egan**. 7.ed. Barueri: Manole, 2000, p. 297-306.
- BENEDICT, C.; SCHMIDT, P. Pedagogias críticas e práticas músico-educativas: compartilhando histórias práticas, políticas e conceituais. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 20, p. 7-17, set. 2008.
- BENJAMIN, W. **Para uma crítica de la violencia y outros ensaios**. Madrid: Taurus, 1991.
- BERNARDI, N. F.; SCHORIES, A.; JABUSCH, H.; COLOMBO, B.; ALTENMÜLLER, E. Mental practice in music memorization: an ecological-empirical study. **Music Perception: An Interdisciplinary Journal**, v. 30, n. 3, p. 275-290, 2012.
- BISPO, A. A. Educação Musical a Serviço da Ética. *In*: NUNES, H. S. de. (org.) **EAD na Formação de Professores de Música: Fundamentos e Prospecções**. Tubarão: Copiart, 2012. p. 27-35.
- BLACK, D.; GEROU, T. **Essential Dictionary of Orchestration**. 2. ed. Los Angeles: Alfred Publishing, 1998.
- BOBO, R. An Interview with Arnold Jacobs. **Brass Bulletin**, USA, v. 1, n. 33, p. 43-50, 1981.
- BOHNSACK, R. A. Interpretação de imagens e o método documentário. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 67-86.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- BORGES, G.; GODOY, V. L. F. M. de.; SILVA, G. M. da. Tecnologia e Formação. *In*: SOARES, J.; SCHAMBECK, R. F.; FIGUEIREDO, S. (org.). **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014. p. 155-175.

BOZZINI, J. A. **A arte do sopro**: desvendando a técnica dos instrumentos de bocal. Jundiaí: Keyboard, 2006.

BRANDÃO, J. M. Vagas_Curso de Extensão Universitária na EMUS. [Mensagem pessoal]. Mensagem recebida por jmvbrandao@gmail.com, em 24 ago. de 2018. [Não paginado].

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n° 2**, de 01 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/revalidacao-de-diplomas/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 02 jan. de 2020.

BRITO, T. A. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. 2 ed. São Paulo: Peiropolis, 2011.

BROWN, J. S. Prefácio: Criando uma Cultura de Aprendizagem. *In*: IYOSHI, T.; KUMAR, M. S. V. (eds.) **Educação Aberta**: o Avanço Coletivo da Educação pela Tecnologia, Conteúdo e Conhecimento Abertos. São Paulo: Editora CERED, 2014. p. xv-xxi.

BYRNE, F.; GROSE, M. Arnold Jacobs reconsidered: Reflections on a Legacy at the Centennial of His Birth. **International Tuba Euphonium Association Journal**, USA, v. 43, n.1, p. 40-22, 2015.

CAMPAYO-MUÑOZ, E.; CABEDO-MAS, A. Investigación como recurso para la innovación y mejora de la práctica educativa en conservatorios: una experiencia en las enseñanzas elementales de música em España. **Revista Psychology, Society, & Education**, Almería, vol. 10 n. 1, p. 15-36, jan./abr. 2018.

CAMPOGRANDE, N. **Occhio alle orecchie**: come ascoltare musica classica e vivere felici. Milano: TEA, 2018.

CARDOSO, P.C.S.; SARMENTO, S. Programa de excelência acadêmica (PROEX): um relato de como se tornar um professor formador na educação superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 99-118, jul.-dez., 2018.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical**: Education, knowledge and action research. Londres: Falmer, 1986.

CARR, W. **Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción**. Sevilla: Díada Editora, 1993.

CASARI, I. S. Cognição musical e imaginação: construindo os sentidos da execução musical. *In*: **IV Simpósio Brasileiro de Pós-Graduação em Música**, 2016, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2016. p. 359-368.

CASTRO, C. **Características e finalidade da Investigação-Ação**. Alemanha: Coordenação do ensino Português na Alemanha, 2012. Disponível em: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>. Acesso: 17 fev. 2020.

CLARK, T.; WILLIAMON, A.; AKSENTIJEVIC, A. Musical imagery and imagination: the function, measurement and application of imagery skills for performance. *In*: HARGREAVES, D.; MIELL, D.; MACDONALD, R. (Eds.). **Musical imaginations: multidisciplinary perspectives on creativity, performance, and perception**. New York: Oxford University Press, 2012. p. 351-365.

COFFMAN, D. Effects of mental practice, physical practice, and knowledge of results on piano performance. **Journal of Research in Music Education**, New York, v. 38, p. 187-196, 1990.

COIMBRA, S. J. R. R.; MENDES, T. F. “Minha canção” nas estrelinhas de um processo de música na sala de aula. *In*: Encontro Mineiro sobre investigação na Escola, 6., 2015, Uberaba. **Anais eletrônicos [...]** Uberaba: UNIUBE, 2015. Disponível em: <https://www.uniube.br/eventos/emie/>. Acesso em: 16 jan. 2020.

COLWELL, R. J.; GOOLSBY, T. **The Teaching of Instrumental Music**. 2 ed. New Jersey: Prentice Hall, 1992.

CORDEIRO, R. J. A. M. Ensino coletivo de violão na UFBA: um estudo sobre fatores de influência do desenvolvimento musical. *In*: DANTAS, T.; SANTIAGO, D. (org.) **Ensino coletivo de instrumentos musicais: contribuições da pesquisa científica**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 103-119.

CORREIRA, J. S. Como comunicamos musicalmente? **Actas de la V Reunión de SACCoM**, Corrientes, [S.I.], p. 135-145, jun. 2006.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, I. T. L. G. da. **Metodologia do ensino a distância**. Salvador: UFBA, 2016.

COUTINHO, C.P.; SOUSA, A.; DIAS, A.; BESSA, F., FERREIRA, M.J.; VIEIRA, S. Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. **Revista Psicologia, Educação e Cultura**, v. 13, n. 2, p. 355-379, 2009.

CRESWELL, J. W. **Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research**. 2. ed. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 2005.

CRUVINEL, F. M. I ENECIM - Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. *In*: I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, 2004, Universidade Federal de Goiás. **Anais [...]**. Goiânia, 2004. p. 30-36.

CRUVINEL, F. M. **Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas**. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

CRUVINEL, F. M. Prefácio. *In*: DANTAS, T.; SANTIAGO, D. (org.) **Ensino coletivo de instrumentos musicais: contribuições da pesquisa científica**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 9-12.

CUNHA, O.; DUARTE, K.; NUNES, H. S. de. Recital Musicopedagógico: onde o avesso é a parte nobre da costura. *In: XIV Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical*, 2018, Universidade Católica de Salvador. **Anais [...]**. Salvador, 2018. [s/p].

CUNHA, O. O. de. **Caminhos da Avaliação no PROLICENMUS**: da fonte de inspiração à oferta de um modelo. 2020. 268 f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

CURY, A. **Pais brilhantes, Professores fascinantes**. A educação inteligente: formando jovens pensadores e felizes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CURY, A. **20 regras de ouro para educar filhos e alunos**: como formar mentes brilhantes na era da ansiedade. São Paulo: Planeta, 2017.

CURY, A. J. **Inteligência Multifocal**: análise da construção dos pensamentos e da formação de pensamentos. 8 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

DADDS, R. M.; BOVBJERG, H. D.; REED, H. W. Imagery in Human Classical Conditioning. *Psychological Bulletin*, v. 122, n. 1, p. 89-103, 1997.

DALAGNA, G.; LÃ, F.; WELCH, G. F. Mental representation of music performance: A theoretical model. **International Symposium on Performance Science**, Brussels, [S.I.], p. 829-834, ago. 2013.

DANTAS, T. Aspectos psicossociais na aprendizagem musical em grupo: autoestima, motivação e interações em sala de aula. *In: DANTAS, T.; SANTIAGO, D. (org.) Ensino coletivo de instrumentos musicais*: contribuições da pesquisa científica. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 121-135.

DEDE, C.; HONAN, J. P.; PETERS, L. C. **Scaling Up Success**: Lessons Learned from Technology-Based Educational Improvement. New York: Jossey-Brass, 2005.

DE PAOLA, A. **La Banda**: evoluzione storica dell'organico. Roma: Ricordi, 2002.

DELLA FONTE, L. **La banda**: orchestra del nuovo millennio. Novi Ligure: Joker, 2016.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 12. Ed. Tradução José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez Editora, 1998. 288 p. Tradução de: *Learning: the treasure within*.

DIAS, A. R. M.; CASTILHO, K. C. de.; SILVEIRA, V. S. da. Uso e interpretação de imagens e filmagens em pesquisa qualitativa. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 81-88, jan./abr. 2018.

DUDHADE, B. Life Skills: A Set of Human Skills. **International Multidisciplinary e-Journal**, v. 1, n. 3, p.181-191, 2012. Disponível em: <http://www.shreeprakashan.com/PublishedArticles.aspx?year=2012&month=3>. Acesso em: 25 jul. 2020.

DUNN, F. E. **The Brass Instrument Class: A Workbook Text for the Teacher or Student of the Cornet, French Horn, and Trombone.** 1954. [S.I.]. Dissertação (Mestrado) - Iowa State Teachers College, Cedar Falls - U.S, 1954.

DWECK, C. S. **Mindset: A nova psicologia do sucesso.** Tradução S. Duarte. 1. ed. São Paulo: Objetiva, 2017. 310 p. Tradução de: *Mindset: The New Psychology of Success.*

EBERLEIN, G. **Il libro del training autogeno.** Tradução Carlo Sallustro. 20 ed. Milano: Feltrinelli, 2015. 191 p. Tradução de: *Gesund Durch Autogenes Training.*

ECO, U. **Opera aperta: forma e indeterminazione nelle poetiche contemporanee.** 10 ed. Milano: Bompiani, 2016.

ELLIOT, D. J.; SILVERMAN, M. **Music Matters: A Philosophy of Music Education.** 2 ed. New York: Oxford University Press, 2015.

ELLIOT, D. J. Conceitos chave em Educação Musical Multicultural. *In:* NASCIMENTO, M. A. T.; STERVINO, A. (org.) **Ensino e Aprendizagens Musicais no Mundo: formação, diversidade e currículo com ênfase na formação humana.** Sobral: Sobral Gráfica e Editora, 2018. p. 21-39.

ELY, M. C.; DEUREN, A. E. Van. **Wind Talk for Brass: A Practical Guide to Understanding and Teaching Brass Instruments.** New York: Oxford University Press, 2009.

ERICKSON, F. **Arranging for the Concert Band.** Los Angeles: Alfred Publishing, 1983.

ESPERIDIÃO, N. Educação Profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, v. 10, n. 7, p. 69-74, set. 2002.

FARKAS, P. **The Art of Brass Playing.** Rochester: Wind Music Publications, 1962.

FERIGATO, A.; LOUREIRO, M. A. Imagética musical e metáfora como recurso ativador/indutor do gesto corporal na interpretação e na performance musical. *In:* XIII Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 2017, Universidade Federal do Paraná. **Anais [...].** Curitiba, 2017. p. 287-293.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação & Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREDERIKSEN, B. **Arnold Jacobs: Song and Wind.** USA: WindSong Press Limited, 1996.

FREDERIKSEN, B. Arnold Jacobs - A Bibliography. **International Trumpet Guild Journal,** USA, v. 17, n. 4, p. 25-27, 1993.

FREDERIKSEN, B. **WindSong Press Limited.** 1997. Disponível em: <https://www.windsongpress.com/>. Acesso em: 16 set. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. 3 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52 ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

FUKS, L. **From Air to Music**: Acoustical, Physiological and Perceptual Aspects of Reed Instrument Playing and Vocal-Ventricular Fold Phonation. 1999. 296 f. Tese (Doutorado em Acústica Musical) - Department of Speech, Music and Hearing, KTH - Royal Institute of Technology, Stockholm, 1999.

GALIAZZI, M. C. do; SOUSA, R. S. de. A dialética na categorização da Análise textual discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 01-22, 2019.

GALLWEY, W. T. **O jogo interior do tênis**: o guia classic para o lado mental da excelência no desempenho. Tradução Alexandre Sanches Camacho. São Paulo: Sportbook, 2016. 158 p. Tradução de *The inner game of tennis: the classic guide to the mental of peak performance*.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeo-gravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 249-262, mai./ago. 2011.

GELB, M. **O aprendizado do corpo**: introdução à técnica de Alexander. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1981. 181 p. Tradução de: *Body Learning*.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRARDI, M.; NUNES, H. de S. O ensino de Arnold Jacobs como modelo de experiência educativa para além da metodolatria. *In*: Simpósio Internacional Arte na Educação Básica, 2017, Escola de Dança UFBA. **Anais [...]**. Salvador, 2017. p. 716-726.

GIRARDI, M.; NUNES, H. de S. Arnold Jacobs e Proposta Musicopedagógica CDG na Formação para Professores de Instrumento de Metal. *In*: XII Conferência Latino-Americana y IV Panamericana de Educación Musical de ISME, 2019, Universidad Nacional del Nordeste. **Anais [...]**. Resistencia, 2019a. p. 241-249.

GIRARDI, M.; NUNES, H. de S. Arnold Jacobs e Proposta Musicopedagógica CDG: sobre formação de professores de instrumento de metal. *In*: XIV Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 2019, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Anais [...]**. Campo Grande, 2019b. p. 158-167.

GOHN, D. M. **Educação musical a distância**: abordagens e experiências. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**: a Teoria Revolucionária que redefine o que é ser. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995. 348 p. Tradução de: *Emotional Intelligence*.

GOLEMAN, D. **Foco**: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso. Tradução Cássia Zanon. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014. 296 p. Tradução de: *Focus*.

GOMEZ, E. M. D. **La Respiración y la Voz Humana: su Manejo y Enseñanza**. 2 ed. Buenos Aires: La Voz, 1980.

GOODMAN, K.; FLOYD, A.; STILL, A. The Pedagogy of Arnold Jacobs. **National Flute Association's Convention**, Chicago, [S.I.], 2014.

GREEN, B.; GALLWEY, W. T. **The Inner Game of Music**. London: Pan Books, 2015.

GREENWALD, A. G. Sensory feedback mechanisms in performance control: with special reference to the ideo-motor mechanism. **Psychological Review**, USA, v. 77, n. 2, p. 73-99, 1970.

GROSE, M. **TubaPeopleTV**. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/TubaPeopleTV/feed>. Acesso em: 30 ago. 2019.

GROSE, M. The Legacy of Arnold Jacobs. **The Brass Herald**, Cambridge, n. 55, 2014.

GROSSI, C. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 87-92, mar. 2003.

GUIA. In: Dicionário de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/guia/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

HANKS, W. F. Prefazione. In: LAVE, J.; WENGER, E. **L'apprendimento situato: Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali**. Tradução Gabriele Lo Iacono. Trento: Erickson, 2006. 85 p. Tradução de: *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. p. 9-17.

HEATH, J. B. **Into the third generation: Arnold Jacobs' teaching legacy for brass players**. 2016. 42 f. Tese (Doctor of Music) - Jacobs School of Music, Indiana University, Bloomington, 2016.

HEIDEGGER, M. **De caminho al habla**. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987.

HOLMES, P. Imagination in practice: a study of the integrated roles of interpretation, imagery and technique in the learning and memorization processes of two experienced solo performers. **British Journal of Music Education**, v. 22, p. 217-235, 2005.

HYDE, K. L.; LERCH, J.; NORTON, A.; FORGEARD, M.; WINNER, E.; EVANS, A. C.; SCHLAUG, G. The Effects of Musical Training on Structural Brain Development: a Longitudinal Study. **The Neurosciences and Music III: Disorders and Plasticity**. New York Academy of Sciences, v. 1169, n. 1, p. 182-186, 2009.

ICLE, G. O que é Pedagogia da Arte? In: ICLE, G. (org.) **Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012. p. 11-22. (v.2).

IYOSHI, T.; KUMAR, M. S. V. Introdução. In: IYOSHI, T.; KUMAR, M. S. V. (eds.) **Educação Aberta: o Avanço Coletivo da Educação pela Tecnologia, Conteúdo e Conhecimento Abertos**. São Paulo: Editora CERED, 2014. p. 1-7.

IYOSHI, T.; KUMAR, M. S. V. Conclusão: Novos Caminhos para Construção de uma pauta Coletiva para Abrir a Educação. *In*: IYOSHI, T.; KUMAR, M. S. V. (eds.) **Educação Aberta: o Avanço Coletivo da Educação pela Tecnologia, Conteúdo e Conhecimento Abertos**. São Paulo: Editora CERED, 2014. p. 429-440.

ILARI, B. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 18, p. 35-44, out. 2007.

IRVINE, G. B. **Arnold Jacobs' Pedagogical Approach: context and applications**. 2001. 208 f. Tese (Doctor of Music) - The School of Music, Northwestern University, Evanston, 2001.

IRVINE, G. B. **Arnold Jacobs's Legacy: Sound Advice Developing Brass Player**. Chicago: Scholar Publications, 2015.

JAMES, W. **Principles of psychology**. New York: Holt, 1890. Vol. 2

JORGENSEN, H.; HALLAM, S. Practising. *In*: HALLAM, S.; CROSS, I.; THAUT, M. (eds.) **The Oxford Handbook of Music Psychology**. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 265-273.

JOURDAIN, R. **Música, Cérebro e Êxtase: como a música captura nossa imaginação**. Tradução Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998. 441 p. Tradução de: *Music, The Brain, and Ecstasy*.

KATER, C. Encontro com H. J. Koellreutter. *In*: KATER, C. (org.) **Caderno de Estudo Educação Musical: Especial Koellreutter**. São Joao Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018. p. 230-254.

KELLER, P. E. Mental imagery in music performance: underlying mechanisms and potential benefits. **New York Academy of Sciences**, v. 1252, p. 206-213, abr. 2012.

KEMMIS, S; McTAGGART, R. **Cómo planificar la Investigación-Acción**. Barcelona: Leartes, 1988.

KEMMIS, S. Investigación em la acción. *In*: **Enciclopedia Internacional de La Educación**, v. 6, p. 3330-3337, 1989.

KLEBER, M. Música e projetos sociais. *In*: SOUZA, J. (org.) **Música, Educação e Projetos Sociais**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2014, p. 27-51.

KLICKSTEIN, G. **The musician way: a guide to practice, performance, and wellness**. New York: Oxford University Press, 2009.

KOELLREUTTER, H. J. Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. *In*: LIMA, S. A. (org.) **Educadores musicais de São Paulo: Encontro e reflexões**. São Paulo: Nacional, 1998. p. 39-45.

KOELLREUTTER, H. J. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. *In*: KATER, C. (org.) **Caderno de Estudo Educação Musical: Especial Koellreutter**. São Joao Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018a. p. 94-102.

KOELLREUTTER, H. J. Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. *In*: KATER, C. (org.) **Caderno de Estudo Educação Musical: Especial Koellreutter**. São Joao Del Rei: Fundação Koellreutter, 2018b. p. 107-119.

KOELSCH, S. **Entrevista de Eduard Punset com Stefan Koelsch, professor de Psicologia de la Música de la Freie Universität Berlin**. 2011. Disponível em: <http://www.genaltruista.com/notas12/entrev105.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020.

KOHUT, D. Learning How to Perform Music. **T.U.B.A. Journal**, USA, v.15, n. 4, p. 18-20, maio 1988.

KOSSLYN, S. M. **Image and Brain: The Resolution of Image Debate**. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

KOSSLYN, S. M.; BEHRMANN, M.; JEANNEROD, M. The Cognitive Neuroscience of Mental Imagery. *Neuropsychologia*, v. 33, n. 11, p. 1335-1344, 1995.

KUTZ, D. W. **Arnold Jacobs: Methods and Materials of Pedagogy**. 2002. 412 f. Tese (Doctor of Music) - The School of Music, Northwestern University, Evanston, 2002.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LAMEIRA, A. P.; GAWRYSZEWSKI, L. G. de.; PEREIRA, A. Jr. Neurônios Espelho. *Psicologia USP*, v. 17, n. 4, p. 123-133, 2006.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

LATORRE, A. **La investigación-acción**. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó, 2003.

LAUTZENHEISER, T.; HIGGINS, J.; MENGHINI, C.; LAVENDER, P.; RHODES, T. C.; BIRSCHENK, D. **Essential Elements 2000: Comprehensive Band Method**. Milwaukee: Hal Leonard Corporation, 1999.

LAVE, J. Teaching, as Learning, in Practice. **Mind, Culture and Activity Journal**. USA, v. 3, n. 3, p. 149-164, 1996.

LAVE, J.; WENGER, E. **L'apprendimento situato: Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali**. Tradução Gabriele Lo Iacono. Trento: Erickson, 2006. 85 p. Tradução de: *Situated learning: Legitimate peripheral participation*.

LAVE, J. **Everyday Life and Learning**. University of California Television (UCTV). 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FAys46icCFs>. Acesso em: 15 jul. 2019.

- LAVE, J. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 12, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015.
- LEBLANC, J. R. **The Legacy of Arnold Jacobs Teaching and the Future of Tuba Pedagogy**. 2000. 217 f. Tese (Doctor of Music Arts) - The Manhattan School of Music, New York, 2000.
- LEITE, J. C.; SANTOS, C. E. F. dos. A tutoria no processo de formação docente universitário. **XII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Salvador, [S.I.], 2015.
- LEITE, J. C. **Caminhos do repertório na formação de professores de música: um estudo sobre o PROLICENMUS**. 2018. 296 f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- LEITE, J. C.; NUNES, H. S. de. Recital Musicopedagógico CDG: criação musical compartilhada. *In*: XIV Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 2018, Universidade Católica de Salvador. **Anais [...]**. Salvador, 2018. [s/p].
- LEME, J. P. P. O descobridor de virtudes. *In*: REZENDE, B. R. de. **Transformando suor em ouro**. Rio de Janeiro: Sextante, 2006. p. 13-16.
- LEONI, S. A. E.; ROSSI, P. A. **Manuale di acustica e di teoria del suono**. 2 ed. Milano: Rugginenti, 2005.
- LEWIN, K. Action Research and Minority Problem. **Journal of Social Issues**, Omaha, n. 2, p. 34-46, 1946.
- LIGIÉRO, Z. Encontrando Richerd Schechner. *In*: LIGIÉRO, Z. **Performance e antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012. p. 9-16.
- LIMA, S. A. de. A necessidade de um ensino musical tecnicista mais comprometido com a realidade social do país e com a formação da personalidade humana. *In*: VII ENCONTRO DA ABEM, 7., 1998, Recife. **Anais [...]** Recife: UFPE, 1998, p. 94-106.
- LIMA, P. A. A. de. **Correção automática de solfejo: critérios para o desenvolvimento de algoritmos de ordenação de melodias tonais, em sistemas autônomos do meio multimídia**. 2019. 220 f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- LITTO, F. M. Apresentação: Opening Up Education Educação Aberta. *In*: IYOSHI, T.; KUMAR, M. S. V. (eds.) **Educação Aberta: o Avanço Coletivo da Educação pela Tecnologia, Conteúdo e Conhecimento Abertos**. São Paulo: Editora CERED, 2014. p. 11-14.
- LOUBRIEL, L.E. William Scarlett on Arnold Jacobs. **International Trumpet Guild Journal**, USA, [S.I.], p. 43-47, oct. 2005a.
- LOUBRIEL, L. E. **The pedagogical approach of Arnold Jacobs as applied to trumpet pedagogy**. 2005. 303 f. Tese (Doctor of the Musical Arts in Music) - Graduate College, University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, 2005b.

LOUBRIEL, L. E. **Brass Singers: the teaching of Arnold Jacobs**. Naperville: Scholar Publications, 2013.

LUBISCO, N. M. L.; VIEIRA, S. C. **Manual de estilo acadêmico: Trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses**. 6 ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

MACDONALD, R.; NESS, C. **I segreti della Tecnica Alexander**, Tradução Caterina Rebecchi. Modena: Logos, 2007. 224 p. Tradução de: *Secret of Alexander Technique*.

MAISEL, E. Introduzione. In: MAISEL, E. (org.) **La tecnica Alexander**. Tradução Paolo Olivieri. Roma: Astrolabio, 1998. 238 p. Tradução de: *The Alexander Technique: the world-renowned system of mind-body coordination*. p. 9-49.

MANCUSO, V. **La via della Bellezza**. Milano: Garzanti, 2018.

MARANGONI, H. M.; FREIRE, R. D. Uma discussão entre os conceitos de Ouvido Interno, Representação Mental, Imagética, Audição e Prática Mental e suas implicações para a Cognição Musical. In: XII Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 2016, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Anais [...]**. Rio Grande do Sul, 2016. p. 292-300.

MARANGONI, H. M. **Avaliando a prática mental e as características da imagética musical na performance musical de crianças**. 2016. 82 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Arte, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MATOS, E. A. de. Aprendizagem musical compartilhada: âmbitos de encontro na construção da experiência musical. In: NASCIMENTO, M. A. T.; STERVINO, A. (org.) **Ensino e Aprendizagens Musicais no Mundo: formação, diversidade e currículo com ênfase na formação humana**. Sobral: Sobral Gráfica e Editora, 2018. p. 96-108.

MAY, R. **A coragem de criar**. Tradução Aulyde Soares Rodrigues. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. 143 p. Tradução de: *The courage to create*.

McGILL, D. **Sound in Motion: A Performer's Guide to Greater Musical Expression**. Bloomington: Indiana University Press, 2007.

MEHR, N. **Group piano teaching**. Evanston: Summy-Birchard, 1965.

MELO, A. S. E. de.; FILHO, O. N. M.; CHAVES, H. V. Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade. **Fractal Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 153-159, jan.-abr., 2016.

MENEZES, C. G. de. **Conduta de criação na proposta musicopedagógica CDG - Cante e Dance com a Gente**. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MENEZES, C. G. de.; ATOLINI, R. G. **Recital Musicopedagógico: Prospectando um Conceito**. Salvador: UFBA, 2015. [Programa do Recital de Mestrado].

MENEZES, C. G. de. **Aspectos pertinentes ao desenvolvimento da performance de um professor de música: contribuições da avaliação nível 3 (N3) nos seminários integradores**

presenciais (SIPs) do PROLICENMUS. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MENEZES, C. G. de.; ATOLINI, R. G.; NUNES, H. S. de. Recital Musicopedagógico CDG - Prospectando o Conceito. *In: XIV Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical*, 2018, Universidade Católica de Salvador. **Anais [...]**. Salvador, 2018. [s/p].

MERLIN, C. **Au cœur de l'orchestre**. Paris: Fayard, 2012.

MERRIAN, S. B. **Qualitative research: A guide to design and implementation**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MÉTODO. *In: Dicionário Etimológico*. Disponível em: <http://www.dicionarioetimologico.com.br/metodo/>. Acesso em: 26 ago. 2019.

MEYER, E. Career Counseling: Interviews with Arnold Jacobs and Frank Crisafulli. **The International Trombone Association Journal**, USA, [S.I.], 1985.

MONTANARI, F. **Vocabolario della lingua Greca**. 2 ed. Torino: Loescher, 2004.

MONTANDON, M. I. Ensino coletivo, ensino em grupo: mapeando as questões da área. *In: I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*, Universidade Federal de Goiás. **Anais [...]**. Goiânia, 2004.

MORAES, A. Ensino instrumental em grupo: uma introdução. **Revista Música Hoje**, Belo Horizonte, v. 4, p. 70-78, 1997.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. do. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. do. **Análise Textual Discursiva**. 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORGAN, C. **The Boosey Brass Method**. Londres: Boosey & Hawkes, 2001. Book 1.

MORGAN, C. **The Boosey Brass Method**. Londres: Boosey & Hawkes, 2003. Book 2.

MOYSÉS, L. A. **A auto-estima se constrói passo a passo**. Campinas: Papirus, 2007.

MURPHY, P. (ed.) **Learners, Learning and Assessment**. London: Paul Chapman, 1999.

MUTI, R. Préface. *In: MERLIN, C. Au cœur de l'orchestre*. Paris: Fayard, 2012, p. 7-9.

NELSON, B. **Così parlò Arnold Jacobs**: guida allo sviluppo dei musicisti di strumenti a fiato. Tradução Andrea Conti. Mindelheim: Polymnia Press, 2010. 108 p. Tradução de: *Also Sprach Arnold Jacobs: a development guide for brass Wind Musicians*.

NEOJIBA. Plano Político Pedagógico. 2020. Disponível em: <https://neojiba.org/onde-estamos/projetos-itinerantes>. Acesso em: 02 ago. 2020.

NUNES, H. S. de.; SCHRAMM, R. **Natal dos Anjos**. Porto Alegre: Metrópole, 2003.

NUNES, H. S. de. O musical escolar CDG como moldura de educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 55-63, 2003.

NUNES, H. S. de. Curupira - um espírito indígena na escola. X Congresso Brasileiro de Folclore, **Anais [...]** São Luís, 2004.

NUNES, H. S. de. **Musicalização de Professores**: livro do professor. Porto Alegre, CAEF da UFRGS, 2005a.

NUNES, H. S. de. **Bichos e brinquedos**. Porto Alegre, CAEF da UFRGS, 2005b.

NUNES, H. S. de. Fundamentos pedagógicos de um curso de Licenciatura em Música EAD. **ICTUS**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 6-16, 2011.

NUNES, H. S. de.; MENEZES, C. G. de.; SOUZA, G. de.; SERAFIM, L. L.; STEIN, R. Avaliação como Elemento Formativo no Eixo Execução Musical. *In*: NUNES, H. S. de. (org.) **EAD na Formação de Professores de Música**: Fundamentos e Prospecções. Tubarão: Copiart, 2012a. p. 189-214.

NUNES, H. S. de. A canção brasileira infantil na perspectiva da Ficha CDG para Análise e Composição de Canções. **Revista Brasileira de Estudos da Canção**, Natal, v. 1, n. 1, p. 151-173, 2012b.

NUNES, H. S. de. **Cante e Dance com a Gente** - o que estarão querendo dizer palavrinhas tão prosaicas? [Publicação Eletrônica]. Mensagem coletiva enviada por helena.souza.nunes@gmail.com e recebida por: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm#search/CANTE+E+DANCE+COM+A+GENTE/14ef6271623ea752>. Acesso em: 03 ago. 2015a. [Não paginado].

NUNES, H. S. de. **Memorial para denominação de Professor Titular**. Porto Alegre: UFRGS, 2015b.

NUNES, H. S. de. Qual o papel da *e-Learning* no Futuro da Pós-Graduação em Música brasileira? **XXVIII Congresso da ANPPOM**. Manaus, 2018. p. 1-9.

NUNES, H. S. de. Recital Musicopedagógico: um jeito diferente de compartilhar Música com o público. *In*: XIV Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 2018, Universidade Católica de Salvador. **Anais [...]**. Salvador, 2018. [s/p].

NUNES, L. A. de. **Composição de microcanções CDG no PROLICENMUS**: uma discussão sobre o confronto entre respostas por antecipação e liberdade para criar. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

NUNES, L. A. de.; NUNES, H. S. N. de. Percurso do processo compositivo de Microcanções CDG na Matriz Curricular do PROLICENMUS. **Música e Linguagem**, Vitória, v. 1, n. 4, p. 1-16, ago. 2015.

NUNES, L. A. de. **Para além da composição de microcanções CDG: desdobrando-as em possibilidades musicopedagógicas**. 2019. 222 f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

OLIVEIRA, A. J. de. Iniciação musical com introdução ao teclado - IMIT. **Revista OPUS**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 7-14, jun. 1990.

OLIVEIRA, R. A. R. A. de.; SOARES, S. M. T. P.; KOSOUR, C. Bases do treinamento muscular respiratório. *In*: SARMENTO, J.V.G. (org.) **O ABC da fisioterapia respiratória**. Barueri: Manole, 2009, p. 213-228.

O'REILLY, J.; WILLIAMS, M. **Accent on Achievement**. Van Nuys: Alfred Publishing, 2006.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12. Ed. Tradução Cristina Monteiro e Mauro de Campos Silva. Porto Alegre: AMGH, 2013. 800 p. Tradução de: *Experience Human Development*.

PASCUAL-LEONE, A. The brain that makes music and is changed by it. *In*: PERETZ, I.; ZATORRE, R. (eds.) **The cognitive neuroscience of music**. Oxford: Oxford University Press, 2003. p. 396-409.

PAZ, E. A. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX**. 2 ed. Brasília: MusiMed, 2013.

PEARSON, B. **Standard of Excellence: Enhanced Comprehensive Band Method**. San Diego: Neil Kjos Music, 1993.

PEARSON, B.; NOWLIN, R. **Tradicion of Excellence: Technique & Musicianship**. San Diego: Neil Kjos Music, 2012.

PEARSON, B.; NOWLIN, R. **Tradicion of Excellence: comprehensive Band Method**. San Diego: Neil Kjos Music, 2013. Book 3.

PENNA, M. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação Musical**. Porto Alegre: Meridional, 2015.

PINHEIRO, E. M.; KAKEHASHI, T. Y.; ANGELO, M. O uso da filmagem em pesquisas qualitativas. **Revista Latino-am Enfermagem**, Ribeiro Preto, v. 13, n. 5, p. 717-722, set./out. 2011.

PROUST, M. **À la recherche du temps perdu: La Prisonnière**. Bibliothèque numérique romande, 2018. Disponível em: https://ebooks-bnr.com/ebooks/pdf4/proust_a_la_recherche_du_temps_perdu_5_prisonniere.pdf. Acesso: 15 ago. 2020. Vol. 5.

QUINTÁS, A. L. **Estética**. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

- REGELSKI, T. On “Methodolatry” and Music Teaching as Critical and Reflective Praxis. **Philosophy of Music Education Review**, Indiana, v. 10, n. 2, p. 102-123, 2002.
- REIMER, B. **A philosophy of music education**. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.
- REZENDE, B. R. **Transformando suor em ouro**. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.
- RICQUIER, M. **Vaincre le Trac**: grâce à une meilleure connaissance du fonctionnement mental. Paris: Trédaniel, 2008.
- RIZZOLATTI, G.; GNOLI, A. **In te mi specchio**: per una scienza dell’empatia. Milano: BUR, 2018.
- RODRIGUES, A. I.; COSTA, A. P.; SOUZA, F. de. Análise de Dados Visuais: Desafios e Oportunidades à Investigação Qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 8, p. iv-xv, ago. 2017.
- ROGOFF, B.; TURKANIS, C. G.; BARLETT, L. (eds.) **Learning Together**: Children and Adults in a School Community. New York: Oxford University Press, 2001.
- ROSÁRIO, V. M.; LOUREIRO, C. M. V. Estudo sobre imagem musical e habilidades visuais. *In*: XII Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 2016, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Anais [...]**. Porto Alegre, 2016. p. 400-407.
- ROSS, S. L. The effectiveness of mental practice in improving the performance of college trombonists. **Journal of Research in Music Education**, v. 33, n. 4, p. 221-230, 1985.
- ROWSELL, J. D. **Song and Wind in Canada**: The Impact of Arnold Jacobs’s Teaching on Canadian Tuba Pedagogues. 2018. 130 f. Tese (Doctor of Musical Arts) - Faculty of Music, University of Toronto, Toronto, 2018.
- RUIZ, J. C.; VIEIRA, M. H. Entre palavra, a imaginação e o som: Imagética e metáfora na pedagogia coral infantil. **Revista Music for and by Children**, Aveiro, n. 1, p. 88-95, out. 2017.
- RUPPEL, G. L. O Sistema Respiratório. *In*: SCANLAN, C.L.; WILKINS, R.L.; STOLLER, J.K. **Fundamentos da terapia respiratória de Egan**. 7.ed. Barueri: Manole, 2000, p. 147-183.
- RUPPEL, G. L. Ventilação. *In*: SCANLAN, C.L.; WILKINS, R.L.; STOLLER, J.K. **Fundamentos da terapia respiratória de Egan**. 7.ed. Barueri: Manole, 2000, p. 205-225.
- RUSCH, H. W. **Advanced Band Method Basses (Tuba)**. Winona: Hal Leonard Music, 1963.
- RUSSO, A. **Método de pistão, Trombone e Bombardino**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1997.
- SACKS, O. **Alucinações musicais**: relatos sobre a música e o cérebro. Tradução Laura Teixeira Motta. 2. ed. São Paulo: Schwarcz, 2015. 396 p. Tradução de: Musicophilia - *Tales of music and the brain*.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANDÍN, M. P. **Investigación cualitativa en educación**: Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill, 2003.

SANTIAGO, D. As “Oficinas de piano em grupo” da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (1989-1995). **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 74-81, 1995.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, C. E. F. dos. **Ebook Teclado Acompanhamento da UFRGS**: uma análise da correspondência entre as metas almejadas pelo PROLICENMUS e repertório proposto para estudo. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SANTOS, C. E. F. dos.; LEITE, J. C.; NUNES, H. S. N. de. Criação de arranjos para microcanções CDG: possibilidades de desenvolvimento pessoal do ensino de teclado do PROLICENMUS. *In*: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 26, 2016, Belo Horizonte. **Anais [...]** Belo Horizonte: ANPPOM, 2016.

SANTOS, C. E. F. dos. **Os princípios compositivos Cante e Dance com a Gente aplicados a arranjos musicais escolares**. 2018. 237 f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

SANTOS, C. E. F. dos.; NUNES, H. S. de. Recital Musicopedagógico: conta-me uma história? *In*: XIV Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 2018, Universidade Católica de Salvador. **Anais [...]**. Salvador, 2018. [s/p].

SARTRE, J. P. **O Existencialismo é um Humanismo**. Tradução Rita Correia Guedes. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. 48 p. Tradução de: *L'Existentialisme est un Humanisme*.

SCHAFER, R. M. **Educação Sonora**. Tradução Marisa Trech de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2011. 144 p. Tradução de: *A Sound Education*.

SCHEFFER, J. A. **Metais**: livro didático do projeto Guri. São Paulo: Associação Amigos do Projeto Guri, 2011.

SCHÖN, D. **Il cervello musicale**: il mistero svelato di Orfeo. Bologna: il Mulino, 2018.

SCHULTZ, E. **Ensino de teclado no PROLICENMUS**: um estudo sobre as relações entre o repertório exigido nas avaliações N2 e o rendimento alcançado pelos egressos. 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. Projeto Fanfarras Escolares no Compasso da Juventude. 2007. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/fanfarraseduintegral#:~:text=O%20projeto%20Fanfarras%20Escolares%20no,riqueza%20expressiva%20no%20ensino%20de>. Acesso em: 15 mar. 2020.

- SENOS, J. DINIZ, T. Auto-estima, resultados escolares e indisciplina: estudo exploratório numa amostra de adolescentes. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 16, n. 2, p. 267-276, jun. 1998.
- SERAFIM, L. L.; NUNES, H. S. de. EAD como possibilidade para qualificação de bandas escolares no Brasil. **X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Belém, [S.l.], 2013.
- SERAFIM, L. L. **Modelos pedagógicos no ensino de instrumentos musicais em modalidade a distância**: projetando o ensino de instrumento de sopro. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- SERRES, M. **Filosofia Mestiça**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- SHAGALIMOVA, T. **A imagética no ensino de piano**. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2015.
- SHAKESPEARE, W. **Hamlet**. Milano: Mondolibri, 2003.
- SHAPIRO, L. Dueling Philosophies: Arnold Jacobs's Ideological Break with Traditional Brass Pedagogy. **Wind Song Press**, 2009. Disponível em: <https://www.windsongpress.com/jacobs/written/Shapiro%20-%20Arnold%20Jacobs%E2%80%99s%20Ideological%20Break.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- SHELDON, R.; BOONSHAFT, P.; BLACK, D.; PHILLIPS, B. **Sound Innovations for Concert Band**. New York: Alfred Music, 2010. Book 1.
- SHELDON, R.; BOONSHAFT, P.; BLACK, D.; PHILLIPS, B. **Sound Innovations for Concert Band**. New York: Alfred Music, 2011. Book 2.
- SILVA, J. da. **Método para Trombone de vara**. São Paulo: Casa Manon, 1956.
- SILVA, L. F. S.; WÖHL-COELHO, H. S. N. de. **Cante e Dance com a Gente** (disco vinil e cancionário). Porto Alegre: ISAEC, 1991.
- SILVA, K. S. M. D. da. **Processo composicional de microcanções CDG na Escola Básica**: do ter aprendido ao querer ensinar. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- SMITH, A. M. Respiration for Wind Musicians: from the bronze age to the end of the 20th century. **T.U.B.A. Journal**, v. 20, n. 4, 1993.
- SMITH, M. K. Communities of practice. **The encyclopedia of informal education**. [S.l.], 2003. Disponível em: www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm. Acesso em: 01 out. 2019.
- SOBOTTA, J. **Atlas der Anatomie des Menschen**. München: Urban und Schwarzenberg, 1993a. Band. 1.

SOBOTTA, J. **Atlas der Anatomie des Menschen**. München: Urban und Schwarzenberg, 1993b. Band. 2.

SONDRÉ, L.; TOURINHO, C. Formação de violonistas solistas por meio do ensino coletivo: isso é possível? *In*: DANTAS, T.; SANTIAGO, D. (org.) **Ensino coletivo de instrumentos musicais**: contribuições da pesquisa científica. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 81-101.

SOUSA, J. M. de.; SILVA, M. A. A. de.; FERREIRA, L. P. O uso de metáforas como recurso didático no ensino do canto: diferentes abordagens. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 15, n. 3, p. 317-328, 2010.

SPACCAZOCCHI, M. **Musica Educativa**: prospettive antropologiche per una pedagogia musicale. Mercatello sul Metauro: Progetti Sonori, 2011.

STANISLAVSKY, C. **Preparación del Actor**. Tradução Ricardo Debenedeti. Buenos Aires: Leviatán, 2016. 332 p. Tradução de: *Sobranie sotshinenii*.

STEENSTRUP, K. **Teaching Brass**. 2. ed. Aarhus: Aarhus University Press, 2007.

STEWART, D. **Arnold Jacobs**: The legacy of a master. Northbrook: The Instrumentalist, 1987.

STRINGER, E. T. **Action research**: A handbook for practitioners. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 1999.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. Tradução Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003. 128 p. Tradução de *Teaching music musically*.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

THOMAS, N. J. T. Mental Imagery. *In*: **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**. Winter Edition, 2014. Disponível em: <http://plato.stanford.edu/entries/mental-imagery/>. Acesso em: 11 fev. 2018.

THURMOND, J. M. **Note Grouping**: A Method for Achieving Expression and Style in Musical Performance. Galesville: Meredith Music Publications, 1991.

TORSANI, V. Recursos instrumentais em fisioterapia. *In*: SARMENTO, J.V.G. (org.) **O ABC da fisioterapia respiratória**. Barueri: Manole, 2009, p. 147-156.

TOURINHO, C. Ensino coletivo de instrumentos musicais na Escola de Música da UFBA: inovando a tradição, acompanhando o movimento musical do Brasil. *In*: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. (org.) **Educação musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007, p. 256-264.

TOURINHO, A. C.; ATOLINI, R. G. WESTERMANN, B.; JUNIOR, E. G. M.; REBOUÇAS, F. M. de; OLIVEIRA, A. A. Cordas e Redes no Ensino do Violão. *In*: NUNES, H. S. de. (org.) **EAD na Formação de Professores de Música**: Fundamentos e Prospecções. Tubarão: Copiart, 2012, p. 149-164.

TOURINHO, C. Aspectos atuais do ensino de instrumento musical no Brasil: pesquisas e novas tecnologias. *In: STERVINO, A. A. M.; NASCIMENTO, M. A. T. (org.). Educação musical no Brasil e no mundo: reflexões e ressonâncias.* Fortaleza: UFC, 2014. p. 165-178.

TRUSHEIM, W. H. Audiation and Mental Imagery: implications for artistic performance. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, v. 2, n. 1e2, p.138-147, 1991.

TURKANIS, C.G. Creating Curriculum with Children. *In: ROGOFF, B.; TURKANIS, C.G.; BARLETT, L. (eds.) Learning Together: Children and Adults in a School Community.* New York: Oxford University Press, 2001. p. 91-102.

UCHOA, A. G. F.; GODOI, C. K. Metodologias Qualitativas de Análise de Imagens: origem, historicidade, diferentes abordagens e técnicas. *In: IV Congresso de Estudos Organizacionais, 2016, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Anais [...].* Porto Alegre, 2016. p. [s/p].

UFRGS. **Manual do Aluno.** Porto Alegre: Curso de Licenciatura em Música, Programa Pró-Licenciaturas Fase II – Modalidade a Distância, 2007.

UFRGS. PROLICENMUS. Moodle. **Repertório Musicopedagógico.** Unidades de Estudos de 01 a 30 da Licenciatura em Música modalidade EAD - PROLICENMUS, vinculado ao Programa Pró-Licenciaturas do MEC (2005), produzadas por Helena de Souza Nunes e Clarissa de Godoy Menezes. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

VECCHIA, F. dalla. **Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba:** processos de ensino e aprendizagem dos fundamentos técnicos na aplicação do método *Da Capo*. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

VECCHIA, F. dalla. **Educação musical coletiva com instrumentos de sopros e percussão:** análise de métodos e proposta de uma sistematização. 2012. 311 f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

VECCHIA, F. dalla; BARBOSA, J. L. S. Uma proposta de sistematização de conteúdos para educação musical coletiva com instrumentos de banda. *In: DANTAS, T.; SANTIAGO, D. (org.) Ensino coletivo de instrumentos musicais: contribuições da pesquisa científica.* Salvador: EDUFBA, 2017. p. 45-64.

VERHAALLEN, M. **Explorando a Música através do Teclado.** Guia do Professor. Tradução Denise Frederico. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Liber Livro, 2007.

VIEIRA, A. B.; SALGADO, R. S. Uma tarde com Richard Schechner: Os Anos Sessenta, a palavra performance e o nascimento dos Performance Studies. *In: LIGIÉRO, Z. (org.) Performance e antropologia de Richard Schechner.* Rio de Janeiro: Mauad X, 2012. p. 21-45.

VYGOTSKY, L. S. **La imaginación y el arte em la infancia.** 2. ed. Madrid: Ediciones AKAL, 1990.

WENGER, E. **Comunità di Pratica**. Tradução Roberto Merlini. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2006. 343 p. Tradução de: *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*.

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating Communities of Practice**. Boston: Harvard Business School Press, 2002.

WENGER, E. Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept. In: BLACKMORE, C. (ed.). **Social Learning Systems and Communities of Practice**. London: Springer-Verlag, 2010. cap. 11, p. 179-198.

WENGER, E.; TRAYNER, B. **Communities of practice: a brief introduction**. 2015. Disponível em: <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>. Acesso em: 01 out. 2019.

WHITENER, S. **A Complete Guide to Brass: Instruments and Technique**. 2 ed. New York: Schirmer Books, 1997.

WÖHL-COELHO, H. S. N. **MAaV: uma proposta de educação musical de abordagem multimodal**. 1991. f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

WÖHL-COELHO, H. S. N. **Técnica vocal para coros**. São Leopoldo: Sinodal, 1994.

WÖHL-COELHO, H. S. N. **Cante e Dance com a Gente** - ein Projekt für die Musikerziehung in Brasilien. Frankfurt: Peter Lang, 1999.

WORLD Health Organization (WHO). **Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools**. 2 ed. Geneva: WHO, 1997.

ZANETTA, C. C.; BRITO, T. A. de. Hans-Joachim Koellreutter em movimento: ideias de música e educação. In: XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2014, Universidade Estadual Paulista. **Anais [...]**. São Paulo, 2014. [s/p].

ZUR, I.; HEYER, J. **Dispotraining**. 2013. Disponível em: <https://www.dispotraining.com/inicio.html>. Acesso em: 10 mai. 2018.

APÊNDICE A - Folder de divulgação do Curso *Formação para Professores de instrumento de metal.*



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
ESCOLA DE MÚSICA**

Formação para Professores de Instrumento de Metal

Curso de Extensão Universitária

Ministrante: Michele Girardi

Músico da OSBA - Professor do NEOJIBA - Doutorando da UFBA - Pesquisador do CDG



PROPOSTA MUSICOPEDAGÓGICA
CANTE E DANÇE COM A GENTE

APRESENTAÇÃO

Esta proposta é a de um Curso para formação de professores, fundamentado nos princípios da Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente (CDG), associados às ideias e aos recursos didáticos de Arnold Jacobs (1915-1998), renomado pedagogo da área de Instrumento de metal e sopros em geral. O objetivo é ajudar os professores no desenvolvimento musical e pessoal de seus próprios alunos, privilegiando um contexto **coletivo** de aprendizagem, no qual cada um possa evoluir como ser humano, por meio da Música, e contribuindo com suas próprias habilidades, experiências e capacidades na criação de material didático e de repertório.

PÚBLICO ALVO

Professores e Instrutores de Instrumento (Metais), e aspirantes a essas funções, em qualquer instituição ligada ao ensino (Escolar, Acadêmica, cursos livres, projetos culturais, projetos sociais).

PRÉ-REQUISITO

- Conhecimento sobre o funcionamento de um ou mais instrumentos da família dos metais;
- Conhecimento de leitura melódica, em qualquer tonalidade, rítmica, de compassos simples e compostos, e de partituras; conhecimento de funções harmônicas básicas (acordes fundamentais e suas inversões, acordes de sétima, cadências, revoltos), modulações;
- Experiência, preferivelmente atual, como professor de uma turma de Instrumento da família dos Metais.

CRITÉRIO DE ACESSO

- Avaliação de currículo;
- Gravação em vídeo de uma peça de livre escolha (duração máxima 5 minutos).

A participação é gratuita e o número de vagas é limitado a 16 alunos efetivos.

A Universidade conferirá certificado de Frequência e Aproveitamento incluindo a carga horária cumprida, apenas para os participantes com 75% de presença.

COMO PARTICIPAR

Preencher o formulário compartilhado no link:

<https://goo.gl/forms/rcju6y4Ue9Ns4ZFi2>

Enviar até o dia 31 de agosto 2018

ATENÇÃO

Para finalizar a inscrição, é preciso incluir, no formulário, currículo e a Gravação em vídeo de uma peça de livre escolha (duração máxima 5 minutos).

PROCESSO SELETIVO

O processo seletivo será realizado por meio de análise do formulário, currículo e vídeo do candidato com a interpretação do repertório de livre escolha.

Serão oferecidas 6 vagas para alunos da Escola de Música e 10 vagas para o público externo.

Os 16 alunos selecionados serão convocados por e-mail.

CRONOGRAMA

Inscrições	até 31 de agosto de 2018
Convocação	dia 02 de setembro de 2018
Começo das aulas	dia 04 de setembro de 2018

AULAS

O Curso será oferecido em modalidade presencial, de setembro até dezembro de 2018, com encontros semanais de duas horas, cada. O mesmo será finalizado com um Recital Musicopedagógico, aberto ao público, no mês de dezembro.

Local: Escola de Música da UFBA - Rua Basílio da Gama, S/N, Canela, Salvador

Dia: terça-feira

Horário: das 18h às 20h

Carga horária: 40 horas

APÊNDICE B - Informações solicitadas no Formulário de Inscrição

Nome completo

CFP

Celular (WhatsApp)

Data de nascimento

E-mail

1) É aluno da Escola de Música da UFBA?

- SIM
- NÃO

2) Atualmente, atua como Professor de uma turma de metais? Se sim, onde?

3) Vídeo (adicionar o link YouTube com a gravação da peça escolhida, max. 5 min.)

4) Currículo

APÊNDICE C - Turma Final

PARTICIPANTES SELECIONADOS			
Nr.	NOME	INSTITUIÇÃO (Formação e/ou atuante)	INSTRUMENTO
1	B. D.	UFBA - PROJETO SOCIAL	Trombone
2	B. N.	UFBA - PROJETO SOCIAL	Trombone
3	D. B.	OSBA	Trompa
4	D. M.	FANFARRA	Trompete
5	E. C.	UFBA	Tuba
6	F. R.	FANFARRA	Trombone
7	G. C.	UFBA	Trombone
8	G. S.	FANFARRA	Trompete
9	I. P.	BANDA MARCIAL	Trompete
10	J. S.	FILARMÔNICA	Trombone / Bombardino
11	J. G.	FILARMÔNICA	Sax / Trompete
12	L. A.	FUNDAC	Trompete
13	O. L.	FANFARRA	Trompete
14	V. L.	BANDA MARCIAL	Trombone
15	W. D.	FANFARRA	Bombardino
16	W. C.	ESCOLA	Trompete

PÚBLICO ATENDIDO	
UFBA	4
FANFARRA	5
BANDA MARCIAL	2
FILARMÔNICA	2
PROJETO SOCIAL	2
OUTROS	1

INSTRUMENTOS	
BOMBARDINO	1
TROMPA	1
TROMPETE	7
TROMBONE	6
TUBA	1

APÊNDICE D - Lista de presença

Formação para Professores de Instrumento de Metal 2018.2		
LISTA DE PRESENÇA - dia _____		
NOME	CPF	ASSINATURA
B. N.		
D. M.		
F. R.		
G. C.		
G. S.		
I. P.		
J. S.		
J. G.		
L. A.		
O. L.		
V. L.		
W. D.		
W. C.		

APÊNDICE E - Termo de cessão de direitos autorais**TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS**

Eu _____, portador do CPF _____, integrante do Curso de Extensão Universitária - “Formação para professores de Instrumento de Metal” - ministrado por Michele Girardi, CPF xxx.xxx.xxx-xx, Declaro que todos os materiais de minha autoria produzidos durante as aulas, no período do Curso, serão de propriedade do Ministrante, por fim de pesquisa acadêmica.

Salvador, _____

Assinatura

APÊNDICE F - Cronograma do Curso



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

Formação para Professores de Instrumento de Metal
com foco na realidade de ensino coletivo.

CRONOGRAMA

AULA	DATA	HORÁRIO	CONTÉUDO
1	04-09-2018	18h - 20h	Visão do Arnold Jacobs e do CDG
2	11-09-2018	18h - 20h	A figura do Professor
3	18-09-2018	18h - 20h	Conceito do Cante e do Dance
4	25-09-2018	18h - 20h	Conceito de Produto
5	02-10-2018	18h - 20h	Palestra 1 - <i>Dispotraining</i>
6	09-10-2018	18h - 20h	Conceito de Foco
7	15-10-2018	18h - 20h	Ações
8	16-10-2018	18h - 20h	Mapa conceitual do Guia
9	23-10-2018	18h - 20h	Professor como compositor
10	30-10-2018	18h - 20h	Professor como intérprete
11	06-11-2018	18h - 20h	Professor como professor de música
12	13-11-2018	18h - 20h	O Recital Musicopedagógico CDG
13	20-11-2018	18h - 20h	O Recital Musicopedagógico e seu repertório
14	22-11-2018	18h - 20h	Palestra 2 - Instrumentação, transcrição e arranjo para Grupo de Metais
15	26-11-2018	18h - 20h	Ensaio do Recital
16	27-11-2018	18h - 20h	Conceito de Gente e Ideais
17	01-12-2018	16h	Recital Musicopedagógico
18	04-12-2018	18h - 20h	Conceito Gente e Avaliação

APÊNDICE G - Jogos propostos como parte das Atividades

JOGO 1	
Título	Sou Eu, na pauta!
Objetivo	Apresentar individualmente cada integrantes da turma, em música.
Recursos	Quadro branco pautado; caneta e apagador; bola de tênis; piano ou teclado.
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> - Sentar-se em semicírculo na frente para o quadro branco (pautado); - Escolher em conjunto: clave de leitura, tonalidade, andamento e indicá-los no quadro; - O professor se apresenta: nome, estudos e experiências musicais; após disso inventa e escreve o primeiro compasso; - Após disso, joga a bola para um aluno x que, na frente dos outros, se apresenta e realiza o próximo compasso; - O aluno x joga a bola para o aluno y; e assim por diante.
Observações	O professor guia e auxilia o aluno, sempre que preciso, na realização de seu compasso, de modo que a melodia que se resultará tenha um sentido de frase musical. Tocar sempre os compassos realizados para ajudar o aluno a desenvolver seu espaço.
JOGO 2	
Título	Bem-vindos colegas!
Objetivo	Vivenciar a Empatia em Música, por meio de uma apresentação musical da turma em conjunto, através da improvisação.
Recursos	Instrumento musical próprio.
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> - Dispor a turma em uma roda, aproveitando bem o espaço; cada aluno com seu instrumento na mão; - Fechar os olhos e respirar juntos; - Quem estiver à vontade, toca e segura uma nota (de livre escolha); os outros colegas se juntam da mesma maneira; - Cluster - O professor toca um sinal rítmico: (Bem-viin-dooos); - Após esse sinal os alunos começam a improvisar livremente; escutando-se, tentam entender quando é o próprio momento solístico e quando é do outro; - Depois de alguns minutos, o professor toca outro sinal: (va-mos-co-me-çar); - Os alunos seguram uma nota de livre escola, em diminuendo.... - Lentamente, abrir os olhos, diminuindo o volume até o <i>pp</i>, terminando o ar.
Observações	Se precisar, guiar os alunos por meio de indicações curtas e precisas, com tom de vos suave.
JOGO 3	
Título	Despertando o SOM!
Objetivo	Propor uma experiência de vivência corporal.
Recursos	Tabo de mangueira cristal $\frac{3}{4}$, 15 cm de comprimento, para cada aluno; música ambiente (as ondas do mar; um riacho; a chuva caindo).
Descrição	- Os alunos ficam de pé, espalhados pela sala; fecham os olhos, apoiam as mãos entre as costelas e o abdome e começam uma série de respirações,

	<p>profundas e tranquilas; ao som da música, os alunos começam a acordar, com bocejos, alongamentos, movimentando o corpo suavemente;</p> <ul style="list-style-type: none"> - O professor entrega na mão de cada aluno um tubo de mangueira cristal; os mesmos colocam o tubo entre os dentes e lentamente realizam o mesmo movimento, inspirar e expirar, percebendo a mesma sensação de plenitude do aparato respiratório, como na hora de bocejar; - Os alunos tiram o tubo de plástico da boca, pegam o bocal (guardado no bolso!) e apoiam o mesmo em cima dos lábios. Continuam soprando do mesmo jeito, apenas mudando a velocidade de saída do fluxo de ar, até procurar a vibração dos lábios; - Uma vez procurado o primeiro som com o bocal, mantê-lo, apenas continuando a soprar o ar com a mesma energia. Pedir para os alunos ouvir na mente o som que estão produzindo com o bocal e, em seguida, mudar a sua altura... brincando com as notas (praticar juntos a eles para mostrar o efeito de glissando); - Os alunos abrem os olhos, pegam o instrumento e tocam uma nota, de livre escolha, na primeira posição; isso, sem mudar nada do que aconteceu até agora (jeito de soprar e vibração labial); - Tendo o som dessa primeira nota como modelo, descer nas outras posições, aprendendo outras notas, mas com a mesma qualidade!
Observações	O jogo pode ser realizado também sem música ambiente; se o lugar for muito luminoso, apagar as luzes ou diminuir a claridade. Guiar os alunos em cada ação, com frases curtas e um tom de voz suave.
JOGO 4	
Título	Cantando e vibrando, a frase buscando!
Objetivo	Compreender o direcionamento da frase musical, cantando e tocando, mantendo um intenso e som ressonante.
Recursos	Quadro branco pautado; caneta e apagador; bocal; instrumento.
Descrição	<ul style="list-style-type: none"> - Compor, coletivamente, uma melodia simples de no máximo 8 compassos: é possível utilizar efeitos como, por exemplo, o glissando; - Cantar a melodia pronunciando, a cada repetição, as vogais nesta sequência: O-E-I-U-O; - Tocar a melodia com o bocal, porém cantando cada nota na mente; - Tocar a melodia com o instrumento, em grupo e um de cada vez.
Observações	Pode-se utilizar também melodias composta em aulas anteriores, porém sempre em autoria colaborativa.

APÊNDICE H - Ficha Análise Métodos - Tarefa n.º 1

ANÁLISE DE MÉTODO

Ensino Coletivo e Individual de metais

Discente: _____

Título: _____

Autor: _____

Ano de publicação: _____

Idioma: _____

Que tipo de Ensino? () INDIVIDUAL () COLETIVO

Conteúdo:

Com base na sua experiência como professor ou aluno, achou o método completo ou sente falta de alguns conteúdos? Se sim, quais?

Observações

APÊNDICE I - Ficha Análise Repertório - Tarefa n.º 1

ANÁLISE DE REPERTÓRIO
PARA ENSINO COLETIVO DE METAIS

Discente: _____

Título da obra: _____

Compositor: _____

Arranjador: _____

Natureza da obra: Arranjo () / Original ()

Você possui a grade da música? SIM () / NÃO ()

Quais elementos da técnica musical / instrumental são presentes nela?

-
-
-
-
-

APÊNDICE J - Formulário Tarefa n.º 3 - *Experiência na prática docente*

Perguntas Respostas 15



Tarefa 3 - Experiência na prática docente

Responder, com seriedade, as seguintes perguntas!

ATENÇÃO! A depender da sua situação atual (professor ou não), escolher entre:

- A) Quesito para quem está ministrando aulas de instrumento (de metal) numa realidade coletiva;
- B) Quesito para quem ministrou aula de instrumento (de metal) numa realidade coletiva;
- C) Quesito para quem nunca trabalhou com um conjunto de metais, mas pretende no futuro.

Nome

Atualmente, atua como professor de uma turma de metais?

- Sim
- Não

A) Quais as dificuldades que você encontra, e encontrou, ministrando aula para um grupo de metais?

B) Quais as dificuldades que você encontrou ministrando aula para um grupo de metais?

C) Quais as dificuldades que você acha que encontrará ministrando aula para um grupo de metais?

Qual/ais assunto/s gostaria de aprofundar num Curso para Formação de Professores, futuro?

APÊNDICE K - Formulário Tarefa n.º 4 - *Avaliação do Curso e Autoavaliação*

Perguntas Respostas 11



TARÉFA 4 - Avaliação do Curso e Auto avaliação

Descrição do formulário

Nome

Idade

CPF

Profissão

1) É aluno da Escola de Música da UFBA?

- Sim
- Não

2) Atualmente é professor de uma turma de metais?

- Sim
- Não

3) Em qual modalidade você participou do Curso?

- Presencial
- EAD - Moodle UFBA
- Desisti

Se desistiu, qual a motivação?

4) Como avalia sua participação no Curso?

- Assídua
- Esporádica
- Faltosa

Por quê? Descreva, justificando sua resposta.

5) Como avalia seu comprometimento na realização e entrega das tarefas assinadas?

- Bom
- Suficiente
- Insuficiente

Por quê? Descreva, justificando sua resposta.

6) Quais os benefícios que os assuntos do Curso trouxeram para você enquanto músico/professor? Descreva

7) Descreva num parágrafo as repercussões dos assuntos e das estratégias propostas no Curso, particularmente, em sua atuação docente (dos outros e/ou de si mesmo!).

8) O que achou da proposta de um Curso para Formação de Professores de Instrumento de metal?

- Inovadora
- Normal
- Irrelevante

Por quê? Justifique sua resposta.

9) Acredita que a realização de um GUIA para Formação de Professores que atuam num conjunto de Instrumentos de Metal seja:

- Relevante
- Irrelevante

Por quê? Justifique sua resposta.

10) Você achou que a dinâmica das aulas do Curso ficou:

- Animada / Interessante
- Regular
- Chata

Por quê? Justifique sua resposta.

11) O que achou dos assuntos apresentados durante as aulas?

- Inovadores
- Interessantes
- Normais
- Irrelevantes
- Chatos

Por quê? Justifique sua resposta.

12) O professor ministrante demonstrou ter domínio dos assuntos apresentados nas aulas?

- Sim
- Não

Descreva justificando sua resposta.

13) O que achou da proposta de um novo formato de Recital, Musicopedagógico CDG?

- Inovador
- Normal
- Irrelevante

Descreva justificando sua resposta.

14) Descreva sua participação no dia do Recital, incluindo observações, participação, emoções e considerações sobre a experiência vivenciada.

15) Traga críticas e comentários sobre o Curso e o Recital.

16) Traga sugestões para melhorar a proposta de um Curso para Formação de Professores de instrumento de metal.

APÊNDICE L - Composição realizada pelo professor como modelo ilustrativo da Tarefa n.º 2

Score

Velejando

Michele Girardi
10/2018

♩ = 72

Piano

Pno.

APÊNDICE M - Tabela guia das referências bibliográficas disponibilizadas

ATENÇÃO: o número da página refere-se ao número da página do arquivo		
AUTOR	PAG.	ASSUNTO
AULA 1 - Cante e Dance com a Gente		
LEITE (2018)	51 - 55	Fundamentos CDG
MENEZES (2014)	33 - 43	Caracterização da Proposta Musicopedagógica CDG
MENEZES (2014)	21 - 31	Material produzido no CDG
AULA 2 - A figura do Professor		
NUNES (2011)	Artigo	Modelo CDG Tríplice Hélice
MENEZES (2015)	60 - 67	Performance de Professor de Música
LEITE (2018)	229 - 244	Concepção de ser professor
SANTOS (2018)	54	Abordagem Multimodal
MENEZES (2014)	44	Abordagem Multimodal
NUNES, L. (2015)	59	Abordagem Multimodal
MENEZES (2014)	12 - 14	<i>Professor-artista (ICLE)</i>
AULA 3 - Conceito do Cante e do Dance		
NUNES	Texto	O que estarão querendo dizer palavrinhas tão prosaicas?
AULA 4 - Conceito de Produto		
NUNES, L. (2015)	78	Repertório Musicopedagógico
SANTOS (2018)	81 - 84	Material didático: Recital Musicopedagógico
AULA 5 - Conceito de foco		
LEITE (2018)	51	O Foco no CDG
NUNES (2011)	Artigo	Modelo CDG Tríplice Hélice

AULA 6 - Ações		
LEITE (2018)	53 - 65	Conceito de Repertório no CDG
AULA 8 - Professor como Compositor		
SANTOS (2018)	36	Obra aberta
SANTOS (2018)	56	Processo de criação
SANTOS (2018)	38 - 43	Conceito de Arranjo
SANTOS (2018)	53 - 73	Arranjo como processo compositivo
MENEZES (2014)	89	Processo de criação
MENEZES (2014)	46	Obra aberta
MENEZES (2014)	92 - 97	Conduta criadora CDG
LEITE (2018)	65 - 71	Princípios CDG
NUNES, L. (2015)	16	Processo Compositivo CDG
NUNES, L. (2015)	72 - 78	Processo Compositivo CDG
AULA 9 - Professor como Intérprete		
MENEZES (2014)	74	Professor Intérprete
NUNES, L. (2015)	69 - 70	Performance- Interpretação
MENEZES (2015)	25	Conceito de Performance
AULA 10 - Professor como Professor de Música		
BISPO (2012)	Artigo	Educação dos corações
LEITE (2018)	228	Concepção de ser Professor
LEITE (2018)	244	Posicionamento Musicopedagógico
AULA 14 - Conceito de Gente e Ideais		
LEITE (2018)	86 - 97	Paradigma da Dádiva

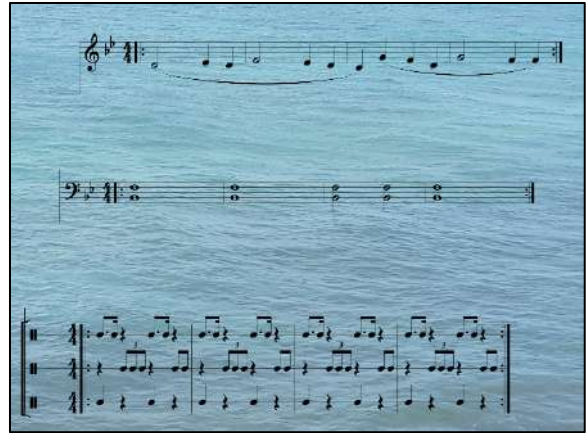
APÊNDICE N - Tabela Geral, com presenças/ausências e pendências nas Tarefas

NOME	AULAS				P.1	AULAS								P.2	AULAS			R.	A.	Tot. Aus.	TAREFAS			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	TAR. 1 Análise material		TAR. 2 Compo sição	TAR. 3 Questi onário	TAR.4 Avaliação	
	04/ 09	11/ 09	18/ 09	25/ 09	02/ 10	09/ 10	15/ 10	16/ 10	23/ 10	30/ 10	06/ 11	13/ 11	20/ 11	22/ 11	26/ 11	27/ 11	01/ 12	04/ 12						
B. N.	P	a	a	a	a	a	P	a	P	a	P	a	P	P	P	P	P	P	8		SIM	SIM	SIM	
D. B.	a	P	P	a	P	a	a	a	a	a	P	a	a	P	P	P	P	a	10					
F. R.	x	x	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	0	SIM	SIM	SIM	SIM	
I. P.	P	P	P	P	P	a	a	a	P	a	a	a	a	a	P	P	P	a	9			SIM		
J. S.	P	P	a	P	a	P	P	P	a	P	P	P	P	P	P	P	P	P	3	SIM	SIM		SIM	
J. G.	P	a	P	P	P	P	P	a	a	P	a	a	a	P	P	P	P	P	6	SIM			SIM	
L. A.	a	a	P	P	P	a	a	a	P	P	a	a	P	P	P	P	P	a	8		SIM	SIM	SIM	
V. L.	a	a	P	a	P	a	a	P	a	a	a	a	P	a	a	a	a	a	14		SIM	SIM	SIM	

APÊNDICE O - Partitura para o Recital Musicopedagógico CDG



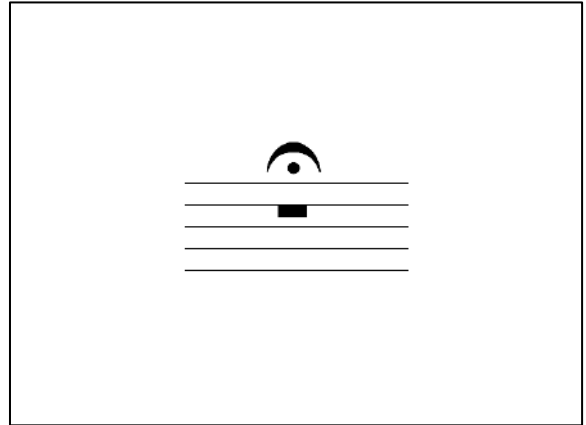
1)



2)



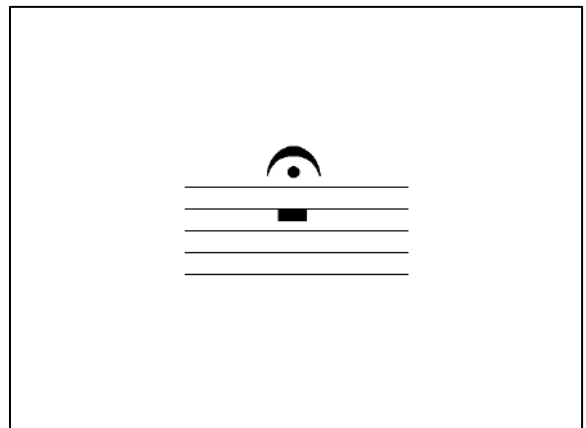
3)



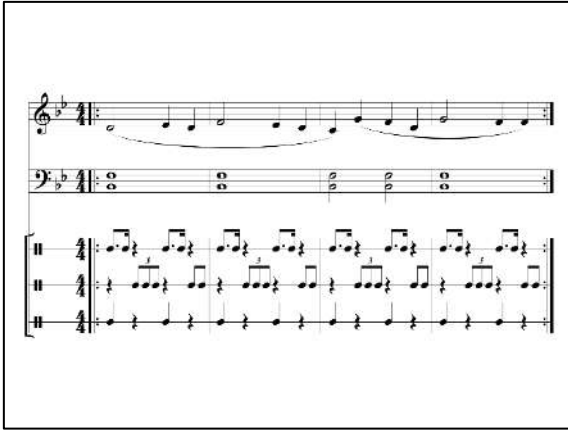
4)



5)



6)



7)



8)



9)



10)



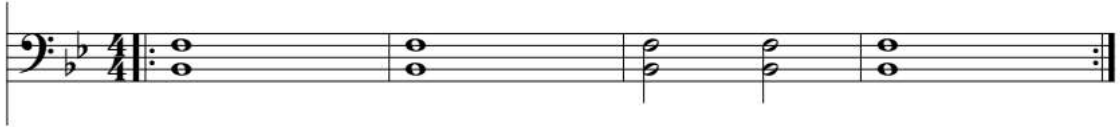
11)

APÊNDICE P - Divisão dos Grupos e Funções para o Recital

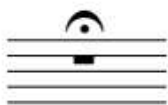
PARTICIPANTES RECITAL - ALUNOS					
N.º	NOME	INSTRUMENTO	MODALIDADE Curso	FUNÇÃO	MATERIAL A TRAZER
1	B. N.	Trombone	Presencial	Grupo 2	Inst. Percussão e Tripé para câmera
2	D. B.	Trompa	Presencial	Grupo 2	Inst. Percussão
3	F. R.	Trombone	Presencial	Grupo 1	Inst. Bombardino
4	I. P.	Trompete	Presencial	Grupo 2	
5	J. S.	Bombardino	Presencial	Grupo 1	Inst. Trombone
6	J. G.	Trompete	Presencial	Grupo 2	
7	L. A.	Trompete	Presencial	Grupo 1	
8	V. L.	Trombone	Presencial	Grupo 3	
9	W. D.	Bombardino	Presencial	Grupo 3	Inst. Percussão e Trombone
10	D. M.	Trompete	Presencial	Grupo 2	Câmara filmadora
11	O. L.	Trompete	Presencial	Grupo 3	
12	G. S.	Trompete	Presencial	Grupo 3	Inst. Percussão
13	G. C.	Trombone	EAD	Grupo 3	
14	E. C.	Tuba	EAD	Grupo 1	

APÊNDICE Q - Material elaborado pelo professor para estudo individual dos alunos

GRUPO 1



GRUPO 2



GRUPO 3

R 1

R 2



APÊNDICE R - Documento informativo para a turma

INFORMAÇÕES PARA O RECITAL

LOCAL: Museu de Arte da Bahia, Corredor da Vitória, Salvador

HORÁRIO: 16h

HORÁRIO CHEGADA: 15h

ESTACIONAMENTO: Sim, ao lado do Museu

FIGURINO: Calça Jeans, Polo colorida (preferivelmente sem estampas), sapato

GRUPO 1: F.R., L.A., E.C., J.A.

GRUPO 2: D.B., B.N., I.P., J.G., D.M.

GRUPO 3: V.L., W.D., G.C., O.L., G.S.

INSTRUMENTOS e MATERIAIS A TRAZER

B. N.: Percussão, Tripé (para câmera)

D. B.: Percussão

W.D.: Percussão, bombardino, trombone, tuba

D. M.: Câmera filmadora (?)

F. R.: Bombardino

Seguem as partituras: cada um estuda aquela do grupo do qual faz parte (ex: F.R. estuda a do grupo 1). Lembrar que o trabalho da gente é ensinar a partitura e os elementos musicais para o público. Pessoal do Grupo 2, inventar efeitos ou outros sons a serem produzidos com a voz; pessoal do grupo 3 inventar outros ritmos e outras sonoridades aproveitando os elementos que estão disponíveis no dia (ex: chaveiro, cadeira, sandália, etc.). Esses novos elementos serão aproveitados na hora do improviso.

Clicando [Aqui](#) podem assistir ao vídeo sobre o **Ensaio do Recital**. Assim podem rever o que combinamos e ter uma ideia mais clara sobre o que no dia vai acontecer!

APÊNDICE S - Cartaz de divulgação do Recital Musicopedagógico

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
ESCOLA DE MÚSICA

**RECITAL
MUSICOPEDAGÓGICO
CDG**

Conclusão do Curso de Formação
para Professores de Instrumento de Metal

Coordenação: Michele Girardi

MUSEU DE ARTE DA BAHIA
SÁBADO, 01 DE DEZEMBRO DE 2018
ÀS 16 HORAS
ENTRADA GRATUITA


PROPOSTA MUSICOPEDAGÓGICA
CANTO E DANÇA COM A GENTE

 MUSEU DE ARTE
DA BAHIA
1970 - 2018

 **IPAC**
INSTITUTO DO PATRIMÔNIO
ARTÍSTICO E CULTURAL DA BAHIA

SECRETARIA DE
CULTURA

BAHIA
GOVERNO DO ESTADO

APÊNDICE T - Sinais de começo e fim do improviso coletivo, durante o Prólogo do Recital

a) Começo do improviso



b) Fim do improviso



APÊNDICE U - Arranjo elaborado pelo professor de acordo com as características individuais da turma e apresentado durante o Encontro Integrador, Palestra 1, como atividade coletiva.

Score

Irish Tune from Country Derry

Percy A. Grainger
Michele Girardi

Flowingly ♩ = 80

Trumpet in B \flat 1 *p*

Trumpet in B \flat 2 *p*

Trumpet in B \flat 3 *p*

Horn in F *mf*

Trombone 1 *p*

Trombone 2

Euphonium *mf*

Tuba *p*

APÊNDICE V - Exercício coletivo desenvolvido pelo professor, finalizado ao estudo em grupo de conteúdos da técnica instrumental, tendo o colega como referência. Nesse caso específico: Emissão (notas longas); Escala pentatônica; Flexibilidade.

Score

Exercício n.1

Curso Formação de Professores

Michele Girardi

Musical score for measures 1-6. The score is for five instruments: Horn in F, Trumpet in Bb, Trombone, Euphonium, and Tuba. The key signature has two flats (Bb and Eb) and the time signature is 3/4. The Horn in F part starts with a whole rest in measures 1-3, then plays a half note G4, a quarter note A4, a quarter note Bb4, and a whole note C5 in measures 4-6. The Trumpet in Bb part starts with a whole rest in measure 1, then plays a half note G3, a quarter note A3, a quarter note Bb3, and a whole note C4 in measures 2-4. The Trombone part starts with a whole rest in measure 1, then plays a half note G2, a quarter note A2, a quarter note Bb2, and a whole note C3 in measures 2-4. The Euphonium part starts with a whole rest in measure 1, then plays a half note G2, a quarter note A2, a quarter note Bb2, and a whole note C3 in measures 2-4. The Tuba part starts with a whole rest in measure 1, then plays a half note G1, a quarter note A1, a quarter note Bb1, and a whole note C2 in measures 2-4. There are slurs over the notes in measures 4-6 for all instruments.

Musical score for measures 7-12. The score is for five instruments: Horn (Hn.), Bb Trumpet (Bb Tpt.), Trombone (Tbn.), Euphonium (Euph.), and Tuba. The key signature has two flats (Bb and Eb) and the time signature is 3/4. The Horn part starts with a whole rest in measure 7, then plays a half note G4, a quarter note A4, a quarter note Bb4, and a whole note C5 in measures 8-10. The Bb Trumpet part starts with a whole rest in measure 7, then plays a half note G3, a quarter note A3, a quarter note Bb3, and a whole note C4 in measures 8-10. The Trombone part starts with a whole rest in measure 7, then plays a half note G2, a quarter note A2, a quarter note Bb2, and a whole note C3 in measures 8-10. The Euphonium part starts with a whole rest in measure 7, then plays a half note G2, a quarter note A2, a quarter note Bb2, and a whole note C3 in measures 8-10. The Tuba part starts with a whole rest in measure 7, then plays a half note G1, a quarter note A1, a quarter note Bb1, and a whole note C2 in measures 8-10. There are slurs over the notes in measures 8-10 for all instruments. Measures 11 and 12 contain rests for all instruments.

APÊNDICE W - Exercício coletivo desenvolvido pelo professor, finalizado a busca pela harmonia, na consonância como na dissonância. Igualmente, procura-se desenvolver a percepção musical no aluno bem como a escuta e respeito ao outro, reconhecendo e respeitando a função de cada nota no acorde.

Score

Harmonia

Curso Formação de Professores

Michele Girardi

The first system of the score consists of five staves for the brass instruments: Trumpet in B \flat , Horn in F, Trombone, Baritone (B.C.), and Tuba. The music is in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). The notes are as follows:

Instrument	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Trumpet in B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat
Horn in F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Trombone	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat
Baritone (B.C.)	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat
Tuba	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat

Below the staves, the chord symbols M, m, D, M, m, D, M, m, D are aligned with the notes.

The second system of the score consists of five staves for the brass instruments: B \flat Tpt., Hn., Tbn., Bar., and Tuba. The music is in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). The notes are as follows:

Instrument	10	11	12	13	14	15	16	17	18
B \flat Tpt.	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat
Hn.	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Tbn.	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat
Bar.	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat
Tuba	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat	B \flat

APÊNDICE X - Exercício coletivo desenvolvido pelo professor, finalizado ao estudo em grupo de conteúdos da técnica instrumental, tendo o colega como referência. Nesse caso específico: Escala de uma oitava em cânone.

Score

Escala em cânone

Curso Formação de Professores

Michele Girardi

The first system of the score consists of five staves for the brass section. From top to bottom, they are: Trumpet in B \flat , Horn in F, Baritone (B.C.), Trombone, and Tuba. The music is in 4/4 time and begins with a whole rest for the first two measures. In the third measure, the instruments enter with a half note. The Trumpet in B \flat and Horn in F play a descending scale: B \flat 4, A3, G3, F3, E3, D3. The Baritone, Trombone, and Tuba play an ascending scale: D2, E2, F2, G2, A2, B \flat 2.

The second system continues the canon for five staves: B \flat Tpt., Hn., Bar., Tbn., and Tuba. The music begins with a measure rest (marked with a '6' above the staff) for the first two measures. In the third measure, the instruments enter with a half note. The B \flat Tpt. and Hn. play a descending scale: B \flat 4, A3, G3, F3, E3, D3. The Bar., Tbn., and Tuba play an ascending scale: D2, E2, F2, G2, A2, B \flat 2. The system concludes with a double bar line.

APÊNDICE Y - Modelos de exercícios coletivo desenvolvido pelo professor, finalizados ao estudo em grupo de conteúdos da técnica instrumental, tendo o colega como referência.

a) Emissão

Score

Emissão

Curso Formação de Professores

Michele Girardi

Musical score for Emissão, measures 1-5. The score is for five instruments: Trumpet in B \flat , Horn in F, Baritone (B.C.), Trombone, and Tuba. The key signature has two flats (B \flat major or D \flat minor) and the time signature is common time (C). The notation shows various rests and notes for each instrument.

Musical score for Emissão, measures 6-10. The score is for five instruments: B \flat Tpt., Hn., Bar., Tbn., and Tuba. The key signature has two flats (B \flat major or D \flat minor) and the time signature is common time (C). The notation shows various rests and notes for each instrument, including a fermata in measure 10.

b) Articulação

Score

Articulação

Curso Formação de Professores

Michele Girardi

The first system of the musical score consists of five staves. From top to bottom, they are labeled: Trumpet in B \flat , Horn in F, Baritone (B.C.), Trombone, and Tuba. The music is written in a common time signature (C) and a key signature of one flat (B \flat). The notation includes various rhythmic patterns such as eighth and sixteenth notes, as well as rests, across the five staves.

The second system of the musical score starts at measure 10, indicated by a '10' above the first staff. It consists of five staves labeled: B \flat Tpt., Hn., Bar., Tbn., and Tuba. The notation continues with similar rhythmic patterns as the first system, including eighth and sixteenth notes and rests.

APÊNDICE Z - Formulário Pesquisa e público - Recital Musicopedagógico CDG

Perguntas Respostas 7



Pesquisa de Público - Recital Musicopedagógico CDG

Cara/o participante,
como anunciado, segue aqui um breve mas importante questionário de avaliação geral do Recital no qual você participou em primeira pessoa! Sinta-se livre em responder, fornecendo qualquer comentário ou sugestão que achar importante e valiosa. Lembro que esse Questionário faz parte de uma pesquisa e sua função é avaliar para melhorar a proposta de um tipo de Apresentação Musical Pública! Sua colaboração é muito importante! Desde já agradeço pela sua participação no nosso Recital e pela sua contribuição na pesquisa.

Link para assistir ao Nosso Recital: <https://youtu.be/9o87BD4L1Zk>

Cordialmente,
Michele Girardi
Professor e Coordenador do Evento
michelegirardi1986@gmail.com

* Os campos em VERMELHO são Obrigatórios para o envio do Formulário.

Nome

Idade

Profissão

1) Já tinha participado de um Recital Musicopedagógico CDG?

- Sim
- Não

2) O que achou da ideia desse formato de Recital?

- Inovadora
- Normal
- Irrelevante

Descreva, justificando sua resposta.

3) Você tem conhecimentos musicais?

- Sim
- Não

4) O Recital proporcionou a você alguma aprendizagem musical?

- Sim
- Não

Descreva, justificando sua resposta.

5) Descreva sua reação emocional ao ser chamado/a para participar, em primeira pessoa, na realização de uma peça musical.

6) Como avaliaria a dinâmica do Recital?

- Animada
- Normal
- Chata

7) Participaria numa próxima experiência de Recital Musicopedagógico CDG?

- Sim
- Não

Por quê? Descreva.

8) Sugestões e/ou Observações.

APÊNDICE AA - Composições coletivas de autoria colaborativa, realizadas durante o Curso.

a) Primeira composição coletiva, resultante do Jogo 1: *Sou Eu, na pauta.*

I Composição coletiva

Aula inaugural - Curso formação para Professores

The musical score is written in 4/4 time with a key signature of one flat (B-flat). It consists of two staves. The first staff contains the first four measures, with author initials J.F., B.N., W.D., and J.M.G. above the notes. The second staff contains the next four measures, with author initials W.C., E.C., I.P., and J.S. above the notes. A measure number '5' is written at the beginning of the second staff. A triplet of eighth notes is marked with a '3' and a slur in the second measure of the first staff.

b) Segunda composição coletiva, resultante do Jogo 4: *Cantando e vibrando, a frase buscando!*

II composição da turma

Curso Formação de Professores

The musical score is written in 4/4 time with a key signature of one flat (B-flat). It consists of two staves. The first staff contains the first four measures. The second staff contains the next four measures, ending with a double bar line. A triplet of eighth notes is marked with a '3' and a slur in the fourth measure of the second staff.

c) Transcrição realizada coletivamente durante o Encontro Integrador: Palestra 2.

Score

Fuga

Atividade de transcrição coletiva

Moderato $\text{♩} = 72$

The score is for a piece titled "Fuga" (Fugue), intended as a collective transcription activity. It is marked "Moderato" with a tempo of 72 beats per minute. The music is in 3/4 time and has a key signature of one sharp (F#). The instrumentation includes Horn in F, Trumpet in Bb 1, Trumpet in Bb 2, Trombone, Baritone (B.C.), Tuba, Horn, Bb Tpt. 1, Bb Tpt. 2, Tbn., Bar., and Tuba. The score shows the first few measures of the piece, with dynamic markings such as *mf* (mezzo-forte), *mp* (mezzo-piano), and *mf* (mezzo-forte) indicating the volume levels for different instruments.

mf
© Curso Formação de Professores

d) Composição realizada como material musical para o Recital Musicopedagógico CDG.

The image displays a musical score for a recital, consisting of two systems of music. Each system includes a vocal line and piano accompaniment. The key signature is one flat (B-flat), and the time signature is 4/4.

System 1:

- Vocal Line:** A single staff with a treble clef. It begins with a double bar line and repeat sign. The melody consists of a sequence of eighth notes: G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4, F4, E4, D4. A slur covers the entire phrase.
- Bass Line:** A single staff with a bass clef. It features a series of chords: G2-Bb2-D2, G2-Bb2-D2, G2-Bb2-D2, G2-Bb2-D2, G2-Bb2-D2.
- Piano Accompaniment:** Three staves (treble, middle, and bass clefs). The right hand plays a rhythmic pattern of eighth notes with triplets. The left hand plays a simple eighth-note accompaniment.

System 2:

- Vocal Line:** A single staff with a treble clef. It begins with a double bar line and repeat sign. The melody consists of a sequence of eighth notes: G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4, F4, E4, D4. A slur covers the entire phrase. A triplet of eighth notes (G4, A4, Bb4) is marked with a '3' and a slur.
- Bass Line:** A single staff with a bass clef. It features a series of chords: G2-Bb2-D2, G2-Bb2-D2, G2-Bb2-D2, G2-Bb2-D2, G2-Bb2-D2.
- Piano Accompaniment:** Three staves (treble, middle, and bass clefs). The right hand plays a rhythmic pattern of eighth notes with triplets. The left hand plays a simple eighth-note accompaniment.

ANEXO A - Proposta de ação de Extensão na Pró-Reitoria de Extensão da UFBA



Universidade Federal da Bahia
Pró-Reitoria de Extensão

Proposta de Ação de Extensão

Proponente: Lelio Eduardo Alves da Silva
Unidade associada à proposta: Escola de Música
Instancia de Aprovação: Congregação

Situação da Proposta: Proposta com a Instancia de Aprovação - Congregação

Título: 12635 - Formação de professores de instrumento de metais

Data de Aprovação da Atividade: Carga Horária Total: 42H Periodicidade: Total

Modalidade: Curso Ação: Eventual Periodicidade do relatório: Não Informado

Linha Programática: Música

Público-Alvo (especifica comunidade/grupo populacional participante/envolvida(o) a quem se destina a atividade):

Professores e Instrutores de Instrumento (Metais), e aspirantes a essas funções, em qualquer instituição ligada ao ensino (Escolar, Acadêmica, cursos
Pré-Requisito: ? Conhecimento sobre o funcionamento de um ou mais instrumentos da família dos metais;

Inscrições para a Atividade (Previsão)

Local: Não há inscrição

Realização da Atividade (Previsão) Data Inicial: 21/08/2018 Data Final: 11/12/2018

Local: Escola de Música da UFBA

Haverá emissão de Certificado? Sim para equipe e participantes

Certificado para a equipe (Carga Horária e Período) e participantes (frequência e aproveitamento)

Resumo da Proposta: Atividade sem Recursos financeiros.

O projeto aqui apresentado expõe um plano de curso para formação de professores de instrumento (metais), proposto, sob a forma de Projeto de Extensão, no âmbito da atividade curricular obrigatória Tirocinio Docente Orientado (MUS-791), do PPGMUS, em seu curso de Doutorado em Educação Musical da UFBA.

Esta proposta é a de um Curso para formação de professores, fundamentado nos princípios da Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente (CDG), associados às ideias e aos recursos didáticos de Arnold Jacobs (1915-1998), renomado pedagogo da área de Instrumento de metal e sopros em geral. O objetivo é ajudar os professores no desenvolvimento musical e pessoal de seus próprios alunos, privilegiando um contexto Coletivo de aprendizagem, no qual cada um possa evoluir como ser humano, por meio da música, e contribuindo com suas próprias habilidades, experiências e capacidades na criação de material didático e de repertório.



Universidade Federal da Bahia
Pró-Reitoria de Extensão

Proposta de Ação de Extensão

Área(s) de Conhecimento(s)

Código Descrição

7 Linguística, Letras e Artes

Área(s) Temáticas(s)

Código Descrição

2 Cultura

Equipe de Trabalho da Atividade Proposta

CPF	Nome	Função na Atividade	Origem descrição	Categoria Profissional
00737064773	Lelio Eduardo Alves da Silva	Coordenador(a)	UFBA - Docente	
		12		
86272791526	Michele Girardi	Docente	UFBA - Estudante Pós Graduação	
		42		
		null		
		null		null
		null		
00737064773	Lelio Eduardo Alves da Silva	Supervisor(a)	UFBA - Docente	
		20		

ANEXO B - Composições musicais individuais realizadas pelos alunos do Curso, a cumprimento da Tarefa n.º 2

1)

CIRANDA

Fábio Rock

$\text{♩} = 100$

mf

p

5

2)

3)

Score

Horizonte

Joadson Sena

Joadson Sena

♩ = 70

Trumpet in B \flat

Trombone

Euphonium

Tuba

Musical score for measures 1-5. The score is in 4/4 time with a key signature of two flats (B \flat major/D minor). The tempo is marked as ♩ = 70. The instruments are Trumpet in B \flat , Trombone, Euphonium, and Tuba. The Trumpet part starts with a whole rest in measure 1, followed by a half note G \flat in measure 2, and then eighth notes in measures 3-5. The Trombone part has quarter notes in measures 1-2, eighth notes in measure 3, and quarter notes in measures 4-5. The Euphonium part has eighth notes in measures 1-2, quarter notes in measure 3, and eighth notes in measures 4-5. The Tuba part has quarter notes in measures 1-2, eighth notes in measure 3, and quarter notes in measures 4-5.

B \flat Tpt.

Tbn.

Euph.

Tuba

Musical score for measures 6-11. The instruments are B \flat Tpt., Tbn., Euph., and Tuba. The B \flat Tpt. part has quarter notes in measures 6-7, eighth notes in measure 8, and quarter notes in measures 9-11. The Tbn. part has whole notes in measures 6-7, quarter notes in measure 8, and quarter notes in measures 9-11. The Euph. part has quarter notes in measures 6-7, eighth notes in measure 8, and quarter notes in measures 9-11. The Tuba part has quarter notes in measures 6-7, eighth notes in measure 8, and quarter notes in measures 9-11.

B \flat Tpt.

Tbn.

Euph.

Tuba

Musical score for measures 12-15. The instruments are B \flat Tpt., Tbn., Euph., and Tuba. All parts have whole notes in measures 12-15.

4)

Score
Formação de Professores
Instrumentos de Metais

AS VOCAIS

William e Júlia Lima
William Lima

♩ = 100

Trumpet in B \flat

Trombone

Bass Tuba

B \flat Tpt.

Tbn.

B.Tba.

Detailed description: This is a printed musical score for three brass instruments: Trumpet in B \flat , Trombone, and Bass Tuba. The score is in 4/4 time with a tempo of 100 beats per minute. The key signature has one sharp (F#). The first system shows the Trumpet in B \flat with a whole rest in the first two measures, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4 in the third measure. The Trombone and Bass Tuba parts play a steady eighth-note pattern of G3, A3, B3, C4 in the first two measures, followed by a quarter rest in the third measure. The second system shows the B \flat Tpt. with a five-measure rest, then a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The Trombone and Bass Tuba continue their eighth-note pattern, with the Trombone adding a quarter rest in the third measure. The score ends with a double bar line and repeat dots.

5)

TROMPETE

TROMBONE

TROMPA

Detailed description: This is a handwritten musical score for three brass instruments: Trompete (Trumpet), Trombone, and Trompa (Tuba). The score is in 4/4 time. The Trompete part is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#). It starts with a whole rest in the first measure, followed by quarter notes G4, A4, B4, and C5 in the second measure. The Trombone part is written in bass clef with a key signature of one flat (B \flat). It starts with a whole rest in the first measure, followed by quarter notes G3, A3, B3, and C4 in the second measure. The Trompa part is written in treble clef with a key signature of one flat (B \flat). It starts with a whole rest in the first measure, followed by quarter notes G3, A3, B3, and C4 in the second measure. The score is written on three systems, each with two staves. The handwriting is clear and legible.

6)

Score

Anda e não sai do lugar

Bruno Nery

Trumpet in B \flat 1
p

Trumpet in B \flat 2
p

Horn in F
p

Trombone
mf

Tuba
p

Detailed description: This block contains the first system of a musical score for five instruments. The music is in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). The first two staves are for Trumpet in B \flat 1 and 2, both marked *p*. The third staff is for Horn in F, marked *p*. The fourth staff is for Trombone, marked *mf*. The fifth staff is for Tuba, marked *p*. The music features a mix of eighth and sixteenth notes with accents and slurs.

B \flat Tpt. 1

B \flat Tpt. 2

Hn.

Tbn.

Tuba

Detailed description: This block contains the second system of the musical score for five instruments. The music is in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). The first two staves are for B \flat Tpt. 1 and 2. The third staff is for Horn (Hn.). The fourth staff is for Trombone (Tbn.). The fifth staff is for Tuba. The music continues with similar rhythmic patterns and dynamics as the first system.

2

B♭ Tpt. 1

B♭ Tpt. 2

Hn.

Tbn.

Tuba

10

B♭ Tpt. 1

B♭ Tpt. 2

Hn.

Tbn.

Tuba

mf

mf

mf

mf

mf

mf

mf

mf

Detailed description: This image shows a page of a musical score for a brass ensemble, specifically measures 7 through 13. The score is arranged in two systems. The first system contains measures 7, 8, and 9, and the second system contains measures 10, 11, and 12. The instruments are B♭ Tpt. 1, B♭ Tpt. 2, Horn (Hn.), Trombone (Tbn.), and Tuba. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 2/4. The music features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. Dynamic markings of *mf* (mezzo-forte) are present in measures 11 and 12 for several instruments. The notation includes slurs, accents, and breath marks.

ANEXO C - Sugestões enviadas pelos alunos com relação as atividades a serem propostas durante o Recital Musicopedagógico CDG

Recital MUSICO PEDAGÓGICO CDG

- Apresentação com diversos tipos de repertório, mostrando o que pode ser tocado com instrumentos de metais, desde o barroco ao funk. Por exemplo: Tocar os corais de Bach até chegar ao funk de Anita;
- Uma forma didática, apresentando cada música que será executada o qual a didática dela, o que ela ensina aos alunos, quais os assuntos que aborda no arranjo;
- Apresentação dos instrumentos, de forma lúdica, envolvimento dos presentes numa participação em uma música batendo palmas ou solfejando uma melodia simples, envolver o público em uma atividade e apresentação de forma mais didática do modelo Musicopedagógico CDG;
- Algum momento de improvisação...fazendo com que o público sugira, exemplo uma nota de uma escala; onde ela, seja a ferramenta de trabalho e aplicação em tempo real;
- Ainda precisamos amadurecer mais essa ideia;
- Criação de uma melodia com a participação de todos os integrantes do curso, sendo apresentada pelos mesmos;
- Tocar Composições da Turma e outras peças com o grupo que temos;
- Tocar uma música para um quinteto de metais e apresentar o resumo da nossa pesquisa;
- Fazer 3 apresentações em escolas públicas... Envolvendo da educação infantil ao ensino médio;
- Uma sugestão interessante é convidar o público para aprender algumas notas baseando-se em alguma composição simplificada e assim fazer uma breve apresentação com o grupo usando notas base dos acordes e no registro do instrumento que pode ser trabalhado com o aluno.