

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LAÍS FIGUEIROA IVO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLETIVAS COM FLAUTA DOCE:
Uma proposta de formação continuada de educadores e educadoras
musicais**

SÃO CARLOS

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAÍS FIGUEIROA IVO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLETIVAS COM FLAUTA DOCE:

Uma proposta de formação continuada de educadores e educadoras
musicais

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte do requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação | Linha de pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos. Orientação: Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly.

SÃO CARLOS

2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Lais Figueirôa Ivo, realizada em 24/02/2017:

Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly
UFSCar

Profa. Dra. Aline Sommerhalder
UFSCar

Profa. Dra. Isamara Alves Carvalho
UFSCar

Profa. Dra. Viviane Beineke
UDESC

AGRADECIMENTOS

Fazer pesquisa, em muitos momentos, é um ato solitário, mas que, paradoxalmente, precisa de muitas mãos para que aconteça. Agradecerei, então, a cada uma delas. Mas podem acreditar: nenhuma palavra, parágrafo, texto é capaz de expressar toda a gratidão que sinto por vocês.

Obrigada, PPGE-UFSCar e a todas e todos, da Linha de Pesquisa Práticas sociais e processos educativos com quem pude ter contato. Me senti acolhida, como em casa, todo o tempo. Vocês me proporcionaram aprendizagens que levarei por toda a vida.

Obrigada, Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly. Por acreditar no projeto, pela orientação, pela confiança e pelas inúmeras lições que aprendi com você.

Obrigada, queridas e queridos, sujeitos e co-autores/as dessa pesquisa. Por terem se colocado disponíveis e permitido tantas trocas.

Obrigada, Profa. Dra. Aline Sommerhalder, Profa. Dra. Isamara Carvalho e Profa. Dra. Viviane Beineke. Pelo aceite em participar da banca, pela leitura e contribuições, para o trabalho e para a minha formação enquanto educadora e pesquisadora.

Obrigada, Márcia. Sem os seus cuidados, incentivo, apoio e mimos eu não teria conseguido. De verdade.

Obrigada, Bete e Nilson. Pelo apoio e incentivo de todas as ordens, pela torcida, por me verem melhor do que realmente sou.

Obrigada, CAPES. O seu apoio financeiro me deu tranquilidade para desenvolver a pesquisa.

Obrigada a todas e todos que estiveram comigo nesse período. De alguma forma vocês fazem parte disso aqui.

Obrigada à vida, por mais essa oportunidade de aprendizagem.

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

*Paulo Freire
em Pedagogia da Autonomia.*

RESUMO

Na formação inicial do/a educador/a musical, no contexto dos cursos de licenciatura em música, tem-se a flauta doce como um dos instrumentos que poderá ser utilizado por esse/a profissional na sua atuação docente. Pautadas na consideração de que a formação docente deve ser um processo permanente e considerando as limitações do ensino instrumental na formação inicial dos/as educadores musicais, propomos uma intervenção – a atividade formativa *Flauta doce e educação musical: vivências e reflexões* – destinada à formação continuada de educadores/as que já utilizam ou pretendem utilizar a flauta doce em suas aulas. A atividade foi elaborada e conduzida pela pesquisadora, sendo ofertada no Laboratório de Musicalização da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), entre março e maio de 2016 e contou com a participação de doze educadores/as, em exercício e em formação inicial. O objetivo da pesquisa foi identificar e compreender processos educativos decorrentes da proposta de intervenção. Para tanto, apoiou-se em aportes teóricos sobre formação docente e formação continuada (GARCÍA, 1999; MIZUKAMI et al., 2002; FREIRE, 1997a e 2009, entre outros), sobre formação do/a educador/a musical (BELLOCHIO, 2003; DEL BEN, 2003; QUEIROZ; MARINHO, 2005; PENNA, 2007), e sobre flauta doce (BARROS, 2010; FRANCISCO, 2015a, 2015b e 2016; CALLEGARI, 2012 e 2013). Como opções metodológicas, tem-se a abordagem qualitativa (DEMO, 2005; BOGDAN; BIKLEN, 1994), a pesquisa-ação (THIOLLENT, 2002) e a análise de conteúdo (BARDIN, 2006; FRANCO, 2008) como método de análise dos dados. A intervenção foi elaborada com referência em autores/as da educação e da educação musical (FREIRE, 1997a; OSTETTO, 2010; FRANÇA; SWANWICK, 2002 e BEINEKE; FREITAS, 2006), buscando uma perspectiva dialógica da educação. Os resultados foram organizados em duas categorias – *Processos educativos com flauta doce* e *Processos educativos gerais* – cada uma contendo cinco unidades, que analisadas apontaram: para a ampliação da perspectiva dos/as participantes do uso pedagógico da flauta doce, implicando em contribuições para as suas formações docentes; para contribuições que foram além dessa ampliação, ocorridas no campo da interação e das trocas de saberes entre os sujeitos, exercendo influências nos seus modos de ensinar e aprender; para uma concepção de ensino da flauta doce e de formação de educadores/as musicais e por fim, para a necessidade de realização de mais propostas de formação continuada com essa perspectiva.

Palavras-chave: Processos educativos. Formação continuada de professores. Formação do educador musical. Flauta doce na educação musical. Educação dialógica.

ABSTRACT

In the initial formation of the musical educator, in the context of the undergraduate courses in music, one has the recorder as one of the instruments that can be used by this professional in his teaching performance. Based on the consideration that teacher training should be a permanent process and considering the limitations of instrumental teaching in the initial formation of musical educators, we propose an intervention - the formative activity Recorder and musical education: experiences and reflections - aimed at the continuing education of educators who already use or intend to use the recorder in their classrooms. The activity was elaborated and conducted by the researcher, being offered in the Musicalization Laboratory of the Federal University of São Carlos (UFSCar), between March and May of 2016 and had the participation of twelve educators, in exercise and in initial formation. The objective of the research was to identify and understand educative processes resulting from the intervention proposal. In order to do so, it was supported by theoretical contributions on teacher training and continuing education (GARCÍA, 1999; MIZUKAMI et al., 2002, FREIRE, 1997a and 2009, among others), on training of the musical educator (BELLOCHIO, 2003; DEL BEN, 2003; QUEIROZ; MARINHO, 2005; PENNA, 2007) and on recorder (BARROS, 2010, FRANCISCO, 2015a, 2015b e 2016; CALLEGARI, 2012 e 2013). As a methodological approach, the qualitative approach (DEMO, 2005; BOGDAN; BIKLEN, 1994), action research (THIOLLENT, 2002) and content analysis (BARDIN, 2006; FRANCO, 2008) as method of data analysis. The intervention was elaborated with reference to authors of education and musical education (FREIRE, 1997a; OSTETTO, 2010; FRANÇA; SWANWICK, 2002 and BEINEKE; FREITAS, 2006), seeking a dialogic perspective of the education. The results were organized in two categories - Educative processes with recorder and General educative processes - each containing five units, that analyzed pointed: to the expansion of the perspective of the participants of the pedagogical use of the recorder, implying contributions to their teacher training; for contributions that went beyond this expansion, occurring in the field of interaction and exchanges of knowledge between the subjects, exercising influences on their ways of teaching and learning; for a conception of recorder teaching and training of musical educators and, finally, for the need to carry out further proposals for continuing training with this perspective.

Keywords: Educative processes. Continuing teacher training. Music educator training. Recorder in music education. Dialogic education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Perfil dos/as participantes	57
Quadro 2. Frequência dos/as participantes na intervenção.....	59
Quadro 3. Atividades desenvolvidas em cada encontro	71
Quadro 4. Categorias e unidades de análise	74
Quadro 5 Locais de atuação dos/as participantes	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM Associação Brasileira de Educação Musical

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IBICT Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

ONG Organização Não Governamental

PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação

SATB Soprano, Alto, Tenor, Baixo

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

UFPE Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSCar Universidade Federal de São Carlos

UFU Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO - Pesquisando processos educativos em práticas sociais	13
1 APORTES TEÓRICOS	
1.1 Formação docente e formação continuada.....	20
1.2 Formação do/a educador/a musical	26
1.3 Contextualizando a problemática: caminhos da flauta doce na educação musical	33
1.3.1 Revisão de literatura: diálogos entre investigações com a flauta doce	42
2 CAMINHO METODOLÓGICO	
2.1 Abordagem	46
2.2 Método	50
2.2.1 Técnicas de coleta de dados	53
2.3 Contexto: Atividade formativa “Flauta doce e educação musical: vivências e reflexões”	54
2.3.1 Participantes	55
2.3.2 Atividades desenvolvidas.....	59
2.3.2.1 Prática musical em conjunto	64
2.3.2.2 Propostas pedagógicas	66
2.3.2.3 Leituras e debates de textos	67
2.3.2.4 Apreciação musical.....	69
2.4 Método de análise	72
3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	
3.1 Processos educativos com flauta doce.....	75
3.1.1 Necessidade/Interesse de utilização da flauta doce na prática docente	76
3.1.2 Aprendizagens com a flauta doce na formação continuada	81
3.1.3 Contribuições da prática musical para a formação dos/as	

participantes	85
3.1.4 Dificuldades nas aprendizagens musicais	91
3.1.5 Contribuições diretas das aprendizagens	95
3.2 Processos educativos gerais.....	100
3.2.1 Relações dialógicas	101
3.2.2 Trocas de saberes entre os/as participantes.....	105
3.2.3 Modos de mediar aprendizagens.....	111
3.2.4 Reflexões sobre o fazer docente.....	116
3.2.5 Significados do silêncio	121
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICES	138
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	139
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS.....	141
APÊNDICE C – CRONOGRAMA INTERVENÇÃO	146
APÊNDICE D – PARTITURAS “QUAL É A MÚSICA?”	149
ANEXOS	151
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS	152
ANEXO B – PARTITURAS.....	154

APRESENTAÇÃO

Refletindo sobre o caminho que percorri até o momento da presente pesquisa, penso que este tenha se iniciado antes mesmo do ingresso na vida acadêmica. Obviamente que não de forma consciente, mas penso que algumas vivências tenham contribuído para a inquietação que motivou a pesquisa e o trajeto que ela vem seguindo.

Uma dessas vivências – que só a partir das reflexões e dos estudos realizados durante o processo de realização da presente pesquisa tenho tomado consciência da influência que teve na minha formação – foi as aulas teóricas na escola específica de música, nesse caso, um Conservatório.

No Conservatório, as disciplinas teóricas – teoria musical, história da música, análise e harmonia – cumpriam rigorosamente os conteúdos programáticos previstos na ementa de cada uma, inclusive seguindo uma apostila. Os professores e professoras, não sei se conscientemente ou não, seguiam as apostilas ano após ano, turma após turma, sem questionarem – pelo menos não na presença dos alunos e alunas – tal método de ensino.

Não havia uma relação direta dos conteúdos teóricos com a música, que é som, é matéria, é algo concreto, de se fazer, é práxis. Hoje percebo que, para conhecer, compreender, ter intimidade, conseguir manipular os sons, criar, fazer música é muito mais importante experimentar, improvisar, brincar. Ler e escrever a notação musical, conhecer as regras da teoria deveriam vir depois da prática bem feita, bem experienciada pelo corpo. Só depois deveria vir a explicação daquilo que já se fazia e não o inverso. Para mim, inverter essa ordem, no caso da música, engessa, limita, dificulta o processo criativo. É como se se tentasse ensinar uma pessoa a ler e a escrever antes que ela soubesse falar.

Por outro lado, no meu entendimento, não havia autoritarismo por parte dos professores/as e também não sentia que o ambiente fosse opressor. Mas, os conteúdos eram meramente “depositados” nos/as alunos/as, não havia contextualização, muitas vezes não havia relação desses com o que estava sendo feito nas disciplinas práticas – a saber, instrumento, canto coral, percepção, prática de conjunto. A minha sensação era que as duas coisas – teoria e prática – não tinham conexão alguma. Para mim, uma coisa era o que eu aprendia nas aulas teóricas e outra totalmente diferente, o que eu aprendia nas aulas práticas.

Não é preciso dizer que as aulas teóricas não eram muito interessantes e que muitos conteúdos eram apenas memorizados. Passou-se muito tempo – inclusive já na graduação – para que eu conseguisse de fato compreender certos conteúdos e fazer a relação deles com o que fazia na prática.

Outra vivência que, sem dúvida, contribuiu para a realização da presente pesquisa foi o contato com a flauta doce, quando do meu ingresso na graduação, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Desde então tenho agregado experiências positivas com esse instrumento, através de aulas na graduação, na extensão, da participação em grupos, do desenvolvimento de pesquisas (Iniciação Científica e Trabalho de Conclusão de Curso), ministrando oficinas e da utilização em apresentações artísticas.

Nessas vivências com a flauta doce, graças às professoras que tive, pude conhecer muito da capacidade artística e pedagógica desse instrumento e fui percebendo que este era uma excelente ferramenta para o meu trabalho como educadora musical. Destaco, nessas experiências, as participações nos grupos de flauta doce. O trabalho coletivo sempre proporcionou aprendizagens bastante significativas, tendo inclusive despertado a inquietação para uma das pesquisas (de Iniciação Científica) e que de certa forma, tem continuidade agora no mestrado.

A necessidade de encontrar oportunidades/espços para o desenvolvimento do estudo da flauta doce também foi outra motivação para a proposição da presente pesquisa. Em minhas vivências com o instrumento, nas duas universidades pelas quais passei na graduação (UFPE e UFSCar), ao término das disciplinas oferecidas ficava a necessidade de dar continuidade aos estudos e à prática musical. Nessas e em outras ocasiões, pude perceber que mesmo reconhecendo e buscando a ampliação dos conhecimentos, muitas vezes é difícil e pouco acessível - sobretudo para quem está longe das capitais - encontrar oportunidades de continuar desenvolvendo o estudo na flauta doce para quem se encontra no meio, ou seja, não está em nível iniciante e nem em nível avançado.

A essas vivências, somam-se aquelas relacionadas à aprendizagem da docência, acumuladas durante o período em que cursei Licenciatura em Música na UFPE e posteriormente, Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical na UFSCar. Nesse período, as experiências foram diversas, desde aulas e professores/as com estilos mais conservadores até aqueles/as que nos faziam exercitar a criatividade e buscavam contextualizar os conteúdos trabalhados.

As inquietações surgidas durante essa breve trajetória, as intuições sobre algumas delas e certas confirmações, após as primeiras pesquisas, encontraram eco, respaldo e respostas quando do ingresso na pós-graduação. Como, por exemplo, na Iniciação Científica, mesmo dando outro nome, investiguei processos educativos na prática social de três grupos de flauta doce. Muito, então, foi se desvelando, amadurecendo e ganhando estruturas mais firmes a partir das leituras, das disciplinas, das orientações, das conversas com colegas.

Destaco, desse período, dois momentos. Primeiro, o exercício proposto na disciplina Estudos em práticas sociais e processos educativos I, de inserção em uma prática social para investigação dos processos educativos que ali ocorriam. Sem dúvida, as leituras e discussões em aulas foram fundamentais, contudo, a práxis trouxe um sentido, um peso realístico sem igual para a minha aprendizagem, apesar de todas as dificuldades. O outro momento foi a realização do piloto da intervenção, a atividade formativa *Flauta doce e educação musical: vivências e reflexões*, em novembro de 2015. Fazer o piloto foi muito gratificante e trouxe algumas confirmações das escolhas feitas para ele, indícios de outros caminhos que poderiam ser seguidos e indicações de alguns pontos que poderiam ser melhorados.

Tudo isso foi alimento que fez com que a presente pesquisa fosse desenvolvida. As diferentes maneiras que aprendi música, o contato com as inúmeras possibilidades da flauta doce - e conseqüentemente o desvelamento da realidade, nem sempre positiva, na qual esse instrumento se encontra inserido - a necessidade de continuidade no estudo, a aprendizagem permanente da docência e a complexidade do universo da educação e da pesquisa foram motivadores desse estudo.

As questões e conceitos investigados aqui, num primeiro momento intuídos nesse processo descrito anteriormente, aos poucos e à custa de muitas leituras, discussões e reflexões, vão sendo desvelados, descobertos, compreendidos. As experiências vivenciadas nas disciplinas, orientações, participações em congressos, seminários e leituras têm contribuição fundamental tanto para o amadurecimento e fortalecimento – algumas vezes com necessidade de desconstrução e reconstrução – das questões primeiras, quando do ingresso no programa de pós-graduação, quanto para a compreensão e apreensão dos conceitos e do rigor científico necessário à realização da pesquisa.

INTRODUÇÃO – Pesquisando processos educativos em práticas sociais

[...] o que há de instrumental e utilitário entre a pesquisa-e-a-educação é apenas a sua dimensão mais elementar. Um alicerce, um chão sobre o qual se pisa ao caminhar e acima do qual resta construir toda a casa do ser (BRANDÃO, 2014, p. 14).

Pois bem, eis aqui um “instrumento”, um “utilitário”, um produto gerado entre pesquisa e educação. Todavia, este produto também tem o seu “chão”, o seu “alicerce”, sobre os quais construímos toda a estrutura: leituras, reflexões, escritas, trabalhos de campo, intervenções, escolhas metodológicas, análises.

Portanto, antes de mais nada, antes de ser sobre formação continuada de professores/as, sobre educação musical, sobre flauta doce, antes de ser abordagem qualitativa, de ser pesquisa-ação, de ser análise de conteúdo, antes de tudo isso, é sobre *pesquisar processos educativos em práticas sociais* e numa perspectiva *dialógica*, advinda do conceito de *diálogo*¹ freiriano.

A presente pesquisa foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Práticas sociais e processos educativos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar). Para delimitarmos e afirmarmos a nossa base, de onde estamos partindo, apresentaremos o entendimento de práticas sociais e processos educativos que vem sendo construído na Linha por seus/as pesquisadores/as. Dessa forma, temos que:

Práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes natural, social e cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver; enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (OLIVEIRA et. al., 2014a, p. 33).

As práticas sociais acontecem do encontro e da interação entre pessoas com objetivos comuns e promovem os processos educativos. Desse modo é que as pessoas vêm se educando, como aponta Oliveira et al. (2014a, p. 35) quando diz que, “Nas práticas sociais promove-se formação para a vida na sociedade por meio dos processos educativos que estas desencadeiam; assim tem sido em todas as sociedades ao longo da história”.

¹ “[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 1997b, p. 79).

Os processos educativos que emergem das práticas sociais podem transformar ou consolidar a realidade da qual fazem parte, contudo, nunca estão ausentes, pois “[...] em todas as práticas sociais há processos educativos, portanto, todas as práticas (e aqui falamos de práticas humanas, como requer o campo da Educação, dentro das Ciências Humanas) são educativas” (OLIVEIRA et. al. 2014a, p. 30).

A referida Linha de pesquisa também se apoia em alguns pressupostos para a realização das suas investigações, sendo o principal deles o de que “Comprometemo-nos pela realização de estudos e pesquisas com (e não sobre!) pessoas, grupos e comunidades [...]” (OLIVEIRA et al., 2014a, p. 43). Por sua vez, o pesquisar *com* está permeado por outros pressupostos, como a aproximação, a convivência, o diálogo, o distanciamento, a suspensão dos conhecimentos (OLIVEIRA et. al., 2014a, p. 29-46).

Nesse ínterim, destacamos alguns entendimentos, como o de que “[...] não se tratam as pessoas, os grupos, as comunidades como simples objetos de pesquisa, mas como um encontro de consciências [...]” (OLIVEIRA et. al., 2014a, p. 43). Sendo assim, os pressupostos aqui citados nos encaminham, pesquisadoras e pesquisadores da Linha, para um entendimento do pesquisar processos educativos em práticas sociais:

A integração e participação em práticas sociais com o objetivo de pesquisar e compreender os processos educativos que são ali desencadeados, conformados e consolidados promovem a formação das pesquisadoras e dos pesquisadores e dos participantes da pesquisa enquanto sujeitos que pesquisam juntos, e neste ato humanizam-se e firmam-se cidadãos e cidadãs (OLIVEIRA et. al., 2014a. p. 35).

É a partir desses pressupostos e entendimentos que a presente pesquisa foi desenvolvida, construída e realizada. Investigamos os processos educativos que emergiram de uma prática social – que no decorrer deste trabalho serão detalhados e esmiuçados – buscando fazê-la através do diálogo, da convivência, da aproximação, da suspensão dos conhecimentos, da horizontalidade das relações. Mas antes de mergulharmos nos fatos, no que foi feito e como foi feito, cabem ainda algumas considerações que pensamos serem importantes.

“Vivemos um tempo em que a razão de ser de buscar saberes está na interação entre saberes, e no diálogo entre pessoas”, afirma Brandão (2014, p. 12), que aponta também estarmos numa época em que nunca se pesquisou tanto e segue suas reflexões a partir do questionamento “Perguntas, pesquisas. Para quem? Para quê?”

(BRANDÃO, 2014, p. 11). Freire, na sua obra “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar” (1997a), revela um pensamento no mesmo sentido:

Não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação se não tenho pelo menos algumas idéias em torno do que faço, de por que faço, para que faço. Se pouco ou nada sei sobre ou a favor de que e de quem, de contra que e contra quem faço o que estou fazendo ou farei (FREIRE, 1997a, p. 40).

Nesse sentido, da necessidade fundamental de sabermos por que pesquisamos? Para quem? A favor de que e de quem? Contra que e contra quem? é que trazemos essas reflexões aqui nas primeiras páginas do presente trabalho e também para deixar enunciado que o mesmo não foi realizado apenas como uma sequência de atividades burocráticas e obrigatórias. Do contrário, acreditamos, assim como Brandão, que:

[...] antes de mais nada, todo o nosso trabalho em pesquisar o que quer que seja deve desaguar em uma das muitas dimensões de uma ação social e, entre elas, de uma educação vivida e pensada como uma experiência socialmente perene e pessoalmente permanente na vida de cada um de seus sujeitos: pessoas e povos (BRANDÃO, 2014, p. 14).

É com essa postura, a partir desses entendimentos e com o intuito de compartilhar saberes que realizamos esse estudo. A educação, a pesquisa, a música, a educação musical, a flauta doce são os nossos meios de intervenção no mundo, é com eles e através deles que “pronunciamos o mundo”², que buscamos vivenciar a nossa vocação de “ser mais”³ e como educadoras e pesquisadoras, buscamos igualmente “pronunciar o mundo” e “ser mais” com os/as educandos/as e participantes de pesquisa.

Acreditamos que o ensino de música – de modo geral e mais especificamente o ensino da flauta doce, que é o tema central deste estudo – deve ter suas bases filosóficas, políticas, deve estar comprometido com um “projeto de mundo” (DUSSEL, 1995). Essas bases, explícita ou implicitamente, estarão presentes em toda a

² Segundo Bastos (2010, p. 333), “Freire (1976) parte da premissa de que não há ‘pronúncia’ do mundo sem consciente ação transformadora sobre ele. Trata-se de práxis, ação e reflexão concomitantes atuando processualmente e no mesmo sentido, crítico e libertador”.

³ “A vocação para a *humanização*, segundo a proposta freiriana, é uma característica que se expressa na própria busca do *ser mais* através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. Essa busca de ser mais, de humanização do mundo, revela que a *natureza humana* é programada para ser mais, mas não determinada por estruturas ou princípios inatos” (ZITKOSKI, 2010, p. 369 – grifos do autor).

práxis, perpassando a escolha dos conteúdos, repertórios, modos de fazer, comportamento e postura do/a educador/a nos seus espaços de atuação.

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

Essa breve explanação em torno da dualidade presente no ensino da flauta doce foi realizada com o intuito de deixarmos clara a nossa concepção, conseqüentemente a que estará implícita no presente trabalho, sempre que nos referirmos ao tema. No nosso entendimento, independente do contexto onde a flauta doce estiver inserida, não existe essa dicotomia. Se o objetivo for musicalizar ou ensinar a ler partitura, o/a educador/a deve estar atento/a, no mínimo, aos aspectos básicos da técnica da flauta doce (controle do ar, articulação e dedilhado) e se o contexto for o da aula de instrumento, o estudo mais aprofundado dos aspectos citados não exclui nem impede o desenvolvimento da musicalização e da leitura da notação musical, por exemplo.

O que pode haver, a partir da nossa compreensão, são objetivos distintos para com o instrumento e para cada um deles existem metodologias, repertórios, técnicas que se aplicam mais adequadamente para cada situação. No caso da presente pesquisa, estamos tratando da flauta doce no contexto da educação musical e do seu ensino por educadores/as musicais. A observação desses dois aspectos, por si só, já revela uma série de questões, como os limites, as possibilidades e os objetivos desse ensino. Sendo assim, ressaltamos a nossa concepção e indicamos que a mesma seja considerada durante a leitura, sobretudo nos momentos em que nos referirmos a termos como “ensino de flauta doce”, “uso pedagógico da flauta doce” e afins.

Prosseguindo na nossa discussão, para Freire (2009), independente do conteúdo ou matéria que será ensinado, este não pode estar desconectado do contexto no qual educadores/as, educandos/as se encontram inseridos/as. Como demonstra quando diz: “E não se diga que, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo *apenas* ensinar biologia, como se o fenômeno vital

pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política” (FREIRE, 2009, p. 78-79 - grifo do autor).

Acrescentamos a esse pensamento que, não importa o conteúdo ou matéria a ser ensinado, esse não deve ficar limitado a um único aspecto. No caso da flauta doce, ensinar apenas as posições das notas - muitas vezes, através de um repertório também restrito – sem considerar a apreciação musical do instrumento, a criação, a composição, sua história, as outras possibilidades sonoras – através do uso das demais flautas da família – é um ensino, como diria Paulo Freire, “capenga”.

Partituras, métodos e repertório selecionados aleatoriamente, cujo objetivo principal é a memorização de notas e/ou o aprendizado da leitura da notação musical tradicional. Nesse tipo de ensino não há diálogo, muito menos leitura do mundo, há apenas depósito de conteúdos, de educador/a para educandos/as. Dessa maneira, educadores/as e educandos/as não buscam, não criam, não pronunciam o mundo, apenas reproduzem, imitam mecanicamente.

As questões expostas, em relação ao ensino da flauta doce, podem ser observadas numa expressiva quantidade de trabalhos, em diversos contextos educacionais. Essa realidade, apesar de não ter pesquisas e estudos que possam comprová-la quantitativamente, é bastante conhecida dos/as educadores/as musicais que utilizam a flauta doce. Essa questão impõe-se como uma problemática da área, sendo a mesma uma das inquietações que motivou a realização desse estudo.

Dessa maneira, chegamos a proposição da presente pesquisa: elaborar e ofertar uma atividade de formação continuada para educadores/as que utilizam ou pretendem utilizar a flauta doce em suas práticas docentes. A referida atividade foi o objeto de estudo da pesquisa, onde se deu a prática social - entre os sujeitos participantes e entre os sujeitos e a pesquisadora – que desencadeou os processos educativos.

A intervenção teve como objetivo propiciar um espaço para vivências práticas e teóricas com e sobre a flauta doce e através delas, contribuir para a formação dos/as educadores/as participantes, através da ampliação da perspectiva de uso pedagógico desse instrumento. Chegamos então à questão de pesquisa e objetivos do presente estudo:

Questão de pesquisa:

Se e como a intervenção proposta pode contribuir para a formação docente dos/as participantes, através da ampliação da perspectiva de uso pedagógico da flauta doce?

Objetivo geral: identificar e compreender processos educativos decorrentes da intervenção proposta; se e como os mesmos podem contribuir para a formação dos/das educadores/as participantes.

Objetivo específico: criar um espaço para a realização de vivências que intencionam promover a ampliação da perspectiva dos/das participantes, do uso da flauta doce na educação musical.

Para responder a questão de pesquisa e buscar a realização dos objetivos, percorremos um caminho que será apresentado ao longo desse trabalho, que está dividido em três capítulos. Sendo o primeiro, dedicado aos aportes teóricos nos quais nos apoiamos para construir as reflexões acerca dos conceitos-chave e da problemática da presente pesquisa. No segundo, teremos a exposição do caminho metodológico, incluindo a descrição da intervenção. E enfim, no terceiro capítulo, apresentaremos os dados coletados e as suas respectivas análises.

Em relação à estrutura e conteúdos de cada capítulo, temos o seguinte: no capítulo 1, APORTES TEÓRICOS, apresentamos alguns temas que auxiliarão na discussão que o presente trabalho se propõe a fazer. Estando esses temas divididos nos subitens: *Formação docente e formação continuada*, que discute sobre os conceitos de formação e formação continuada a partir de García (1999), Mizukami et al. (2002), Freire (1997a e 2009), Candau (1996) e André (2010); *Formação do/a educador/a musical*, que apresenta de forma breve as principais especificidades dessa profissão, com embasamento nos artigos de Bellochio (2003), Del Ben (2003), Penna (2007), Queiroz e Marinho (2005) e na tese de doutorado de Esperidião (2011); *Contextualizando a problemática: caminhos da flauta doce na educação musical* discute a atual situação da flauta doce na educação musical, no contexto brasileiro, a partir de uma breve retrospectiva histórica das atuações desse instrumento, com base em Barros (2010), Francisco⁴ (2015a, 2015b e 2016) e Callegari (2012 e 2013) e *Revisão de*

⁴ Consideramos necessário justificar a opção pela utilização do autor Francisco (2015a, 2015b e 2016) no presente trabalho, tendo em vista que a sua produção literária não se trata de textos acadêmicos, mas sim de artigos informais, produzidos a partir de sua própria experiência como flautista doce profissional e

literatura: diálogos entre investigações com a flauta doce apresenta sete pesquisas com esse instrumento, sendo três monografias (NÓBREGA, 2012; IVO, 2013 e MACIEL, 2015), três dissertações de mestrado (SOUZA, 2012; PORTELA, 2014 e FREIXEDAS, 2015) e uma tese de doutorado (WEICHSELBAUM, 2013), que delimitam o campo de investigações no qual esse estudo está inserido.

No capítulo 2, CAMINHO METODOLÓGICO, apresentamos o percurso escolhido para a realização da presente pesquisa, organizado nos seguintes subitens: *Abordagem* – apresenta a abordagem qualitativa, na qual se enquadra a pesquisa e a justificativa para tal, a partir de Demo (2005) e Bogdan e Biklen (1994); *Método* – descreve o método da pesquisa-ação e aponta como o presente estudo se caracteriza como tal, apoiando-se em Thiollent (2002). Traz também as técnicas de coleta de dados utilizadas, referenciando-se em Bogdan e Biklen (1994); *Contexto* – descreve a intervenção realizada, a atividade formativa “*Flauta doce e educação musical: vivências e reflexões*”, bem como os/as participantes e *Método de análise* – apresenta a forma como os dados foram analisados, baseando-se na análise de conteúdo, segundo Bardin (2006) e Franco (2008).

Finalmente, o capítulo 3, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS, apresenta e discute os resultados, descritos nas categorias: *Processos educativos com flauta doce* e suas unidades – *Necessidade/Interesse de utilização da flauta doce na prática docente; Aprendizagens com a flauta doce na formação continuada; Contribuições da prática musical para a formação dos/as participantes; Dificuldades nas aprendizagens musicais e Contribuições diretas das aprendizagens e Processos educativos gerais* e suas unidades – *Relações dialógicas; Trocas de saberes entre os/as participantes; Modos de mediar aprendizagens; Reflexões sobre o fazer docente e Significados do silêncio*. As unidades foram analisadas com apoio nos referenciais apresentados no capítulo 1.

professor do instrumento, publicados no blog quintaessentia.com.br/flautadocebr. Gustavo de Francisco é membro do Quarteto Quinta Essentia e professor de flauta doce no Centro Suzuki de São Paulo. Através do seu trabalho nas áreas da *performance* e do ensino do instrumento, se tornou uma figura reconhecidamente engajada e comprometida com a divulgação da flauta doce como um instrumento com enorme potencial artístico e pedagógico. Dessa maneira, apesar do autor não pertencer ao meio acadêmico e da linguagem utilizada na escrita dos seus textos fugirem dos padrões indicados para a escrita acadêmico-científica, optamos por incorporar contribuições de alguns dos seus artigos, pois as mesmas levantam a discussão sobre temas relevantes, em relação à flauta doce e ao seu ensino.

1 APORTES TEÓRICOS

Neste capítulo, dividido em quatro subitens, apresentaremos os conceitos-chave que permeiam a presente pesquisa, como a formação de professores/as, a formação continuada e a formação do/a educador/a musical. A problemática investigada – flauta doce na educação musical – é contextualizada com uma breve retrospectiva histórica desse instrumento, a sua introdução nos contextos educacionais e considerações sobre o seu ensino e produção científica, ambos no Brasil. Finalizando o capítulo, sete pesquisas, selecionadas através da revisão de literatura, são apresentadas, dando um sucinto panorama do campo investigativo no qual esse trabalho está inserido.

1.1 Formação docente e formação continuada

A formação docente é uma temática que atinge professores/as de todas as áreas do conhecimento, atuantes em todos os contextos, sejam estes de educação formal ou informal, presentes no ensino básico, no superior, no técnico, em projetos sociais, oficinas, aulas particulares, entre outros. Esse fato, dentre tantos outros, pode ser um dos que justifique o aumento do interesse dos/as pesquisadores/as por investigá-la, chegando inclusive a levantar discussões sobre a constituição de um campo de estudos (ANDRÉ, 2010). O aumento do número de trabalhos dedicados à formação docente é comentado por André:

Nos anos 1990, o percentual dos trabalhos da área de Educação que tratavam do tema da formação docente girava em torno de 6-7%. No início dos anos 2000, esse percentual cresce sistematicamente, atingindo 22%, em 2007, o que mostra uma ascensão muito rápida (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Certamente que hoje, quase dez anos depois do levantamento feito por André (2010), esse número já se elevou. O presente trabalho também irá contribuir para essa estatística, pois aqui trataremos da formação docente, com ênfase na formação continuada. Para tanto, trataremos alguns assuntos, a saber, os conceitos de formação e de formação continuada e as perspectivas “clássica” e “atual” da formação continuada, a partir dos entendimentos de García (1999), Mizukami et al. (2002), Candau (1996), André (2010) e Freire (1997a e 2009).

Contudo, convém ressaltar – o que já é de se supor, devido ao crescente interesse das investigações por essa temática – que as discussões acerca da formação

docente muito têm avançado entre os teóricos da Educação, ampliando-se as questões e preocupações, compreendendo inclusive críticas aos focos de interesse das pesquisas, à ausência de clareza na divulgação dos resultados e questionamentos quanto a real contribuição desses estudos (ANDRÉ, 2010).

Entretanto, o intuito da abordagem de tal tema no presente estudo é conhecer o “terreno”, a base onde mais tarde nos apoiaremos para discutir as implicações da formação dos/as educadores/as musicais no ensino da flauta doce. Portanto, nossa preocupação não está centrada no aprofundamento da discussão sobre a formação docente, mas sim numa breve apresentação de assuntos relativos a esta, os quais consideramos relevantes para a construção das nossas reflexões.

Dessa maneira, com o intuito de termos uma visão geral, consideramos necessário partir do conceito de formação docente. Apresentaremos, então, a perspectiva de alguns autores e autoras, com as quais corroboramos. Porém, antes do conceito propriamente dito, estabeleceremos a diferenciação entre “formação” e alguns outros termos que, por vezes, são utilizados como sinônimo deste primeiro. Assim como García (1999) e Mizukami et al. (2002), concordamos que formação não é o mesmo que treino, capacitação, ensino ou educação:

Em primeiro lugar, a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCÍA, 1999, p. 22).

Vemos então que a formação se constitui como algo mais complexo do que um mero treinamento ou a simples capacitação, termos que por si só não remetem à ação reflexiva, talvez a grande diferença entre a primeira e esses últimos. Mizukami et al. (2002), citando Torres (1999), aponta uma concepção de formação no mesmo sentido:

Formação mais que treinamento. Em vez de receitas, o desafio está em pensar em uma formação integral, não limitada à mera transferência de conteúdos, métodos e técnicas, mas, sim, orientada fundamentalmente àquilo que se pede que os docentes alcancem, com seus alunos: aprender a pensar, a refletir criticamente, a identificar e resolver problemas, a investigar, a aprender, a ensinar. Este seria, portanto, o significado dos termos educação e formação, concebidos

diferentemente de capacitação e treinamento (MIZUKAMI et al., 2002, p. 42 citando TORRES, 1999).

Estabelecido o nosso entendimento, com base no autor e nas autoras citados/as, de que o conceito de formação não deve estar associado - nem na terminologia, nem nas implicações práticas - à capacitação, ao treino ou ao ensino apenas, apresentamos o significado de formação docente com o qual corroboramos, sintetizado nas palavras de García (1999):

A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p. 26).

Entendida dessa maneira, a formação docente compreende uma série de conhecimentos - teóricos e práticos -, as diversas fases - inicial e continuada - e pode se dar em conjunto com outros atores ou individualmente e não acaba nela mesma, pois, como diz García, “Ainda que seja óbvio afirmá-lo, a qualidade de ensino que os alunos recebem é o critério último - frequentemente inescrutável - para avaliar a qualidade da formação na qual os professores se implicaram” (GARCÍA, 1999, p. 27).

Como já mencionado anteriormente, o avanço da discussão sobre a formação docente tem apontado inclusive para uma transformação do seu próprio conceito. Segundo André (2010), alguns autores, incluindo García, têm utilizado um conceito mais coerente com a perspectiva da formação permanente, aquela que se dá ao longo da vida, sem a separação em momentos distintos, como a inicial e a continuada, normalmente utilizada.

Em anos bem recentes, alguns autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009) vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada). A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo (2009, p. 9) porque marca mais claramente a concepção de *profissional* do ensino e porque o termo *desenvolvimento* sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada (ANDRÉ, 2010, p. 175 - grifos da autora).

Novamente como também já dissemos, diante do nosso intuito de não aprofundar nas questões já bastante avançadas sobre a formação docente, nos manteremos com as reflexões a partir do entendimento do conceito de formação já apresentado e, mais adiante, o de formação continuada. De qualquer forma, as recentes discussões contribuem com as nossas reflexões, pois, de acordo com André:

O que podemos concluir das leituras dos autores mais recentes é que a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula (ANDRÉ, 2010, p. 176).

O comentário da autora nos lembra de questões importantes em relação à formação docente, como a formação ao longo da vida, portanto, permanente e não apenas pontual e a finalidade da mesma: a melhoria da nossa atuação como professores/as. Essa finalidade da formação, talvez o ponto mais importante, porém aparentemente o menos discutido, nos é muito bem lembrada por Freire:

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 1997a, p. 19).

Freire (1997a) aponta para questões, a nosso ver, de suma importância e assim revela qual o seu posicionamento em relação à formação de professores/as, com o qual nós fazemos acordo. Primeiramente, ressalta a complexidade da profissão, que nos impõe uma “responsabilidade ética, política e profissional”. Fala da necessidade do “ensinante” se preparar antes de iniciar a sua atuação como docente, o que nos remete à formação inicial. E ainda, da necessidade de toda a formação, que deve ser permanente, estar pautada na análise crítica da prática.

Compartilhamos da concepção de que a formação de professores/as deve ser permanente, mas para fins de melhor organização das ideias aqui expostas, utilizaremos ainda os termos formação inicial e formação continuada, considerando esta última como toda aquela que se dá além da inicial. Dessa forma, apresentaremos nosso

entendimento acerca da formação continuada. Corroborando com as ideias já expostas de Freire (1997a), Mizukami et al. (2002) vem complementar esse pensamento:

A ideia de processo – e, portanto, de *continuum* – obriga a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. A *reflexão* é vista aqui como elemento capaz de promover esses nexos (MIZUKAMI et al., 2002, p. 16 – grifos das autoras).

Conforme o comentário das autoras (MIZUKAMI et al., 2002), na ideia de continuidade da formação, as etapas inicial e continuada, bem como as experiências formam o todo que compreende a formação docente. Nesse sentido, todas as etapas têm a sua importância e colaboram para uma única finalidade. Apesar disso, alguns autores apontam para a estreita ligação da formação continuada com a capacidade de transformação da realidade educacional. Podemos perceber essa ideia em Candau:

[...] para a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante. Qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no professor em exercício seu principal agente. Nesse sentido, a formação continuada constitui sem dúvida um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões (CANDAU, 1996, p. 140).

Freire (2009) vê a formação permanente como a peça fundamental para a prática de uma educação problematizadora, crítica e reflexiva:

[...] qualquer tentativa de pôr em prática uma educação que, primeiro, respeitando a compreensão do mundo dos educandos os desafie a pensar criticamente; segundo, que não separe o ensino do conteúdo do ensino do pensar certo, exige a formação permanente dos educadores e das educadoras (FREIRE, 2009, p. 168.).

Apesar de não ser recente, a discussão em torno da necessidade de uma formação permanente, crítica, reflexiva ainda não se esgotou, o que pode ser constatado nas críticas em relação à perspectiva “clássica” e à proposição de uma perspectiva “atual” de formação continuada. Entendemos que, se esta discussão ainda está em voga, é porque a perspectiva dita clássica ainda persiste. Em relação à mesma, Mizukami et al. (2002) nos esclarece que:

Quando ampliados para além da formação básica, tais momentos consideram formação como sinónimo de eventos – em geral, cursos de curta duração – a título de “reciclagem” ou de “capacitação”. Esse modelo de formação apóia-se na ideia de acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática (MIZUKAMI et al., 2002, p. 13).

As autoras dizem ainda que, nessa perspectiva, a universidade está posta como a detentora dos saberes e construtora dos conhecimentos e a escola básica como o local responsável pela socialização desses saberes e conhecimentos. Em contraponto com tal situação, Candau (1996) apresenta uma nova forma de conceber e fazer a formação continuada:

As buscas que têm sido feitas de renovação da formação continuada partem desses três eixos: considerar a escola como *locus* fundamental da formação continuada, valorizar o saber docente e reconhecer o ciclo de vida profissional dos professores (CANDAU, 1996, p. 149).

Acrescentamos às ideias expostas por Candau (1996) a sugestão de mais um eixo para a renovação da formação continuada, a realização coletiva da mesma, ou seja, que a formação continuada se dê na colaboração entre pessoas, seja entre professores/as, seja entre professores/as e demais sujeitos que compõem a comunidade escolar. Compartilhamos, pois, com García (1999), que vê enorme potencial na formação quando esta se faz em grupo:

[...] a formação de professores pode ser entendida como uma atividade na qual apenas um professor está implicado (formação à distância, assistência a cursos específicos, etc.). Por outro lado, pensamos que existe um segundo nível, no nosso ponto de vista, muito mais interessante e com maior potencialidade de mudança, que consiste na implicação de um **grupo de professores** para a realização de atividades de desenvolvimento profissional centradas nos seus interesses e necessidades (GARCÍA, 1999, p. 26-27 – grifos do autor).

Em relação à formação realizada em grupo de professores/as, Freire (1997a) alerta que para a mesma alcançar êxito, faz-se necessário que esse grupo construa a sua identidade:

Um segundo aspecto que tem que ver com a operação dos grupos é o que se prende ao conhecimento que os grupos devem ter de si mesmos. É o problema de sua identidade, sem o que dificilmente se constituem solidamente. E, se não o conseguem ao longo de sua experiência, não lhes é possível saber com clareza o que querem, *como* caminhar *para tratar* o que querem, que implica saber *para quê*,

contra que, a favor de quê, de quem se engajam na melhora de seu próprio saber (FREIRE, 1997a, p. 75 – grifos do autor).

Mais uma vez, Freire (1997a) vem nos lembrar de uma questão crucial, a nosso ver. Ter clareza do que se busca, dos propósitos que fazem com que professores/as busquem conhecer mais, saber mais e assim estarem sempre em transformação, em construção, deles/as mesmos/as e das suas práticas. A formação continuada, permanente, não deve ter outro fim que não seja o compartilhamento dessas melhorias que dela advém com os/as educandos/as. Tendo essa consciência, os/as educadores/as poderão, junto com os/as educandos/as, prosseguirem na busca de *ser mais*, pronunciando o mundo e intervindo nele.

1.2 Formação do/a educador/a musical

Na área da Educação Musical, a formação do/ educador/a musical têm se constituído como um tema emergente, aberto e multifacetado. Muitos/as pesquisadores/as da área (BELLOCHIO, 2003; DEL BEN, 2003; ESPERIDIÃO, 2011; QUEIROZ e MARINHO, 2005; PENNA, 2007) vêm se dedicando a investigações que buscam compreender, refletir e discutir sobre esse tema, contudo, apesar do interesse não ser recente, parece-nos haver ainda um longo caminho a ser percorrido para avançarmos nas questões em torno da problemática da formação do/a educador/a musical. A necessidade da realização de mais investigações e as questões as quais essas devem se dedicar, é apontada por Esperidião (2011):

É necessário que pesquisadores da área desenvolvam mais estudos, visando compreender a figura do educador musical no espaço escolar, delinear suas competências afinadas com as emergentes demandas escolares, verificar as várias possibilidades de formação de acordo com os múltiplos contextos de atuação profissional e buscar dialogar com outras áreas e campos do saber, tais como: as áreas da saúde, cultural, empresarial, socioeducativa, dentre outras (ESPERIDIÃO, 2011, p 257).

A fim de trazer para o nosso diálogo um pouco dessa temática e apresentar como ela tem sido concebida na perspectiva dos/as estudiosos/as da área, buscamos no periódico mais importante para a área da Educação Musical no Brasil – a Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)⁵ – alguns artigos que

⁵ Disponível em: <

<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem>>

discutem essa questão, suas especificidades e implicações na atuação desse profissional. Dessa forma, traremos aqui os pontos concernentes a essa temática, que consideramos mais relevantes para compor a discussão pretendida pelo presente estudo, a partir do ponto de vista dos artigos de Bellochio (2003), Del Ben (2003), Penna (2007), Queiroz e Marinho (2005), e da tese de doutorado de Esperidião (2011).

O primeiro ponto que traremos diz respeito às especificidades da profissão educador/a musical – ou professor/a de música. Ponto esse que permite vários desdobramentos, pois sim, não se trata de uma especificidade apenas, mas sim de algumas. Duas dessas especificidades têm recebido mais ênfase nas discussões dos/as autores/as que consultamos, como fica explicitado nos comentários a seguir:

Por experiências vivenciadas em toda a trajetória da educação musical, é notório que a formação do professor tem particularidades que vão além do perfil de formação do músico, exigindo configurações que transcendem o domínio técnico e estrutural da música (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 84).

Uma dessas particularidades refere-se à multiplicidade de espaços de atuação em educação musical. Outras particularidades têm sido sinalizadas por estudos recentes na área e se definem a partir de propriedades da educação musical como campo de conhecimento e das especificidades de “ser professor de música” (DEL BEN, 2003, p. 31).

Como podemos ver, os autores (QUEIROZ; MARINHO, 2005) e a autora (DEL BEN, 2003) destacam os conhecimentos pedagógico-musicais, exigidos do/a educador/a musical e a diversidade do seu campo de atuação. Apenas essas duas especificidades – ou particularidades, como se referem os autores e a autora – são responsáveis por uma série de discussões e implicações na formação e atuação desse profissional.

A primeira delas, a exigência de conhecimentos de e sobre música e de conhecimentos da área da educação, que quando implicados podem ser entendidos como pedagógico-musicais – ainda que os estudos sobre esse tema não apontem com exatidão quais conhecimentos seriam esses - carrega outros desdobramentos, como a ainda necessária defesa da ideia de que um músico não é potencialmente um professor de música e de que um/a professor/a que canta com seus/as alunos/as não é necessariamente um/a educador/a musical.

Imaginando uma reta, digamos que o músico instrumentista/cantor esteja numa ponta e o/a professor/a que canta com os/as alunos/as – ou coloca um CD

enquanto realiza quaisquer atividades – esteja no extremo oposto. O/a educador/a musical – ou professor/a de música – está no meio, entre esses/as dois/duas. Obviamente que isto é apenas uma metáfora, que utilizamos com o intuito de ilustrar a situação que se impõe ao profissional da educação musical e para enfatizar que “Para ensinar música, portanto, não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro” (DEL BEN, 2003, p. 31). Bellochio (2003) reforça esse pensamento, ressaltando que:

[...] trabalhar com a educação musical implica possuir conhecimentos da educação musical, ou seja: conhecimentos musicais e pedagógicos que tanto possibilitem o crescimento pessoal quanto a compreensão dos processos envolvidos em ensinar e aprender música. Isso compreende conhecimento intrínseco à própria área, construída na interface música e educação (BELLOCHIO, 2003, p. 21).

Essa interface entre as duas áreas, a nosso ver, torna a Educação Musical se por um lado rica em possibilidades, por outro a mantém dotada de complexidade. Compreendemos que essa interface se dá também aos/as professores/as de todas as demais áreas do conhecimento. Porém, a música parece carregar, entre outras questões que não caberia no presente trabalho, a crença de que o domínio dos seus códigos, competências e habilidades conferem automaticamente, a quem os tem, a capacidade de ensiná-los. Haja vista a quantidade de músicos instrumentistas que se tornam professores particulares de instrumento, sem nenhuma formação pedagógica.

Os conhecimentos das duas áreas – música e educação - portanto, devem estar presentes na formação do/a educador/a musical de maneira equilibrada e integrada. A formação em uma área, pelo fato de ter sido historicamente elitizada e vista (ainda) como dom, vocação, talento nato não pode ser considerada como primordial para o ensino de música. Tampouco deve se dar ênfase na formação pedagógica e esquecer-se dos conhecimentos específicos, sem os quais não se faz música nem se aprende sobre.

Precisamos estar atentos para buscar o equilíbrio e uma maior articulação entre os campos da música e da educação na formação de professores, sejam professores de educação básica ou de instrumento, por exemplo (DEL BEN, 2003, p. 31).

[...] na licenciatura em música também se toca, embora sem o mito do virtuosismo, que ainda permanece como uma meta ideal na maioria dos bacharelados. Uma disciplina de instrumento, na formação do educador, envolve diferentes músicas e práticas (instrumentos não

tradicionais, conjuntos com diversas formações, etc.) (PENNA, 2007, p. 53).

Del Ben (2003) e Penna (2007) ilustram, nas suas falas, o que mencionamos no parágrafo anterior. A primeira reitera que na formação do/a educador/a musical, as duas áreas, de que tratamos aqui, devem andar juntas, ressaltando que isso independe do campo onde este profissional estará atuando. Já a segunda, destaca a importância do conhecimento específico da área para o/a educador/a musical e revela qual caráter deve ter esse conhecimento nesse contexto.

Ainda sobre essa questão – do casamento entre música e educação na formação do/a educador/a musical - Penna (2007) anuncia a concepção existente de que “para ensinar, basta tocar” e nos mostra a origem de tal concepção e como a mesma ainda é bastante presente em nosso meio:

Sem dúvida, a idéia de que, para ensinar, basta tocar é correntemente tomada como verdade dentro do modelo tradicional de ensino de música, caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais, assim como da técnica instrumental, que, por sua vez, tem como meta o “virtuosismo”. Presente em muitas escolas especializadas – dos conservatórios a bacharelados e pós-graduações -, este tipo de ensino, baseado na tradição, é bastante resistente a transformações, mantendo-se como referência legitimada para o ensino de música. Nesse contexto, costumamos “ensinar como fomos ensinados”, sem maiores questionamentos, e desta forma reproduzimos: a) um modelo de música – a música erudita, notada; b) um modelo de fazer musical; c) um modelo de ensino. E a verdade é que tais modelos são bastante restritos, se comparados à larga e multifacetada presença da música na vida cotidiana (PENNA, 2007, p. 51).

Como podemos perceber, as consequências desse tipo de pensamento para o ensino de música são negativas, pois limita as possibilidades do fazer musical e pode acabar não olhando para os outros aspectos, além dos técnicos⁶, que estão presentes no ensino e aprendizagem de música. Segundo Penna (2007), a formação do/a educador/a musical deve prepará-lo/a para assumir e responder a alguns compromissos, sendo esses:

⁶ Ressaltamos que nosso entendimento em relação à técnica instrumental é de que a mesma possui extrema importância para o ensino e aprendizagem da música, pois pode contribuir para a autonomia do/a educando/a, no sentido de que, ao dominar a técnica de um determinado instrumento, os sujeitos têm muito mais possibilidades para se expressarem através do mesmo e de tocarem todo tipo de música, sem nenhum entrave. Além disso, o conhecimento da técnica pode evitar problemas de saúde, que podem ocorrer devido ao posicionamento incorreto do corpo, das mãos, ombros e demais partes do corpo usadas no momento de tocar, por um longo e frequente período de tempo. Os problemas de saúde do músico podem ocorrer tanto a professores/as quanto a alunos/as e a técnica é a principal responsável nesses casos.

Compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos; Compromisso de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno; Compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social (PENNA, 2007, p. 53).

Temos a compreensão de que uma formação que contemple apenas os conhecimentos musicais não é capaz de dar conta da complexidade envolvida no ensino e aprendizagem, muito menos de preparar sujeitos capazes de assumir tais compromissos. Ainda mais quando sabemos que, “atuar em diferentes contextos educativos”, um dos compromissos propostos por Penna (2007), é outra especificidade da formação do/a educador/a musical.

A possibilidade que temos, educadores/as musicais, de atuar em contextos múltiplos, diversos e inesperados é uma das principais responsáveis pelo caráter flexível que deve ter a formação, como apontam os/as autores/as que consultamos. Nesse sentido, Queiroz e Marinho (2005) apontam:

[...] temos a convicção de que a complexidade em torno das competências que devem compor o perfil desses profissionais faz com que não tenhamos uma única perspectiva metodológica para capacitar, de forma adequada, o educador musical para seus diferentes campos de atuação (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 84).

Os contextos em que pode atuar o/a educador/a musical são bastante amplos, compreendendo a escola regular – em todos os seus níveis de ensino - as escolas específicas de música, aulas particulares, ONGs, projetos sociais, empresas, entre outros. Para atender a todas essas demandas não é possível conceber uma única formação. Outro fator que influencia nessa flexibilidade é o perfil de egresso idealizado por cada instituição, que também pode considerar as demandas profissionais do entorno. Como mostra Penna (2007), ao remeter a modalidade da licenciatura em música com habilitação em instrumento/canto da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – que forma professores de instrumentos específicos e de canto - à realidade encontrada no estado de Minas Gerais, que possui doze Conservatórios de Música públicos. Bellochio (2003) também compreende não existir uma única formação em educação musical:

[...] não podemos falar de uma concepção única para a formação do professor de educação musical, temos que ter flexibilidade suficiente para mudar, a partir do diagnóstico e da formação do perfil profissional desejado por uma determinada unidade formadora. É

necessário assumir que se trata de uma concepção não universalista, mas, com isso, não quero dizer que não deva existir uma matriz curricular que contemple conhecimentos mínimos para a área, a saber: conhecimentos sobre e para a música e conhecimentos sobre e para a educação, trabalhados de modo integrado (BELLOCHIO, 2003, p. 23).

Todavia, mesmo havendo essa concepção, da necessidade de flexibilização da formação do/a educador/a musical, por parte dos/as docentes/pesquisadores/as da área, grande parte dos cursos de licenciatura em música são explicitamente voltados para formar o/a profissional para atuar na educação básica. Del Ben (2003) faz essa crítica às licenciaturas em música, argumentando e questionando que, se esses cursos não preparam o/a profissional para atuar nos diversos contextos, quem fará essa formação? A autora diz ainda que esse é um dos desafios dos cursos de formação e defende que os mesmos deveriam permitir que o/a próprio/a licenciando/a pudesse construir sua trajetória durante a formação inicial, a partir das suas demandas e necessidades.

O desafio que se nos impõe parece ser o de, a partir dos elementos identificados, construir uma concepção ampliada de formação inicial de professores de música, uma concepção que ultrapasse espaços fechados e predefinidos de atuação e amplie as possibilidades de percurso a serem trilhadas pelos futuros professores. Isso implica na necessidade de flexibilizarmos os percursos de formação dos professores de música, relacionando-os aos múltiplos espaços de atuação profissional, e de superarmos a concepção de formação como processo caracterizado como trajetória única (DEL BEN, 2003, p. 31-32).

A nosso ver, a crítica feita por Del Ben (2003) é pertinente e aponta um certo descompasso entre teoria e prática, entre o discurso e a ação. Pois, se por um lado, a própria área reconhece a diversidade do campo de atuação do/a educador/a musical, por outro temos cursos estruturados para formar um/a profissional para um único contexto. Entendemos que a escola regular é o local por excelência para a democratização da música e que esta última deve ocupar todas as instituições escolares, sem exceção, sejam públicas ou privadas. Contudo, os demais espaços também podem e devem contar com a presença da música e assim contribuir para que esta atinja um número ainda maior de pessoas.

Para finalizar essa breve discussão acerca da formação do/a educador/a musical, abordaremos mais uma questão de relevância para o presente estudo e que pôde ser identificada nas falas de vários/a autores/as mencionados/as aqui. Os/as

autores/as defendem que a formação não se limite a etapa inicial, mas se estenda na formação continuada, tornando-se permanente. Bellochio (2003), por exemplo, ressalta que a formação deve ser contextualizada, conectando as etapas inicial e continuada:

[...] é necessário que a formação profissional do professor seja tomada como um processo permanente vinculado a práticas educativas reais. Não é mais possível a crença de que uma formação conteudista, apartada da vida, possa sustentar a formação profissional. As instituições formadoras, por necessidade de renovarem-se, devem oportunizar programas de formação/ação continuada para seus egressos e para os professores que já atuam, evidentemente, em processos associados com a formação inicial (BELLOCHIO, 2003, p. 23).

Em relação à parceria universidade-comunidade, Penna (2007) também recomenda que esta pode ser uma enorme oportunidade de realização de processos de formação continuada, através de pesquisas e colaboração entre comunidade interna e externa:

Projetos de pesquisa e de extensão podem, inclusive, contribuir para a articulação entre universidade e comunidade, abrindo espaços para a atuação prática do licenciando em diversos projetos educativos, e ainda para ações de formação continuada e acompanhamento pedagógico junto aos egressos e professores que já atuam, com o fim de apoiá-los no aprimoramento de sua prática (PENNA, 2007, p. 54-55).

Como bem descrito nos comentários anteriores, as autoras demonstram a concepção de que a formação inicial não é a única responsável pela construção do profissional que irá atuar com o ensino de música. Para elas, esse processo deve ser permanente e nessa continuidade a universidade pode ter uma contribuição de suma importância, uma vez que pode promover ações que articule ensino, pesquisa e extensão e esta articulação envolver educadores/as em formação e já atuantes.

E por último, porém não menos importante, as autoras (BELLOCHIO, 2003; PENNA, 2007) apontaram o local que consideram ideal para a formação do/a educador/a musical. Bellochio (2003) defende “[...] que a formação de professores seja realizada em cursos de licenciatura envolvidos com trabalhos de ensino, pesquisa e extensão” (BELLOCHIO, 2003, p. 20). A mesma posição pode ser encontrada em Penna (2007), ao ressaltar que:

[...] a licenciatura em música é a formação profissional por excelência para o educador musical: não apenas é ela que lhe dá formal e

legalmente o direito de ensinar, como é a formação ideal, aquela que nossa área tem defendido e construído, em um árduo processo (PENNA, 2007, p. 50).

Corroboramos com o posicionamento de Bellochio (2003) e Penna (2007), pois acreditamos que a licenciatura em música oferece a formação mais apropriada para o/a educador/a musical, considerando os apontamentos feitos aqui e apesar das suas limitações e possíveis falhas. Acrescentamos também que os/as docentes, pesquisadores/as da área tem empregado grandes esforços na construção e reconstrução dos cursos de licenciatura, procurando compreender as demandas atuais e incorporá-las aos currículos, como também em defender a música como área do conhecimento e lutar para que seja reconhecida como tal.

A partir dos pontos aqui levantados e discutidos, pretendemos colaborar para o entendimento dessa área – Educação Musical - tão complexa e significativa para nós educadores/as, pesquisadores/as e toda a sociedade em geral. Igualmente, tivemos como objetivo embasar os diálogos que mais adiante teremos, no capítulo de apresentação e análise dos dados da presente pesquisa.

1.3 Contextualizando a problemática: caminhos da flauta doce na educação musical

Os instrumentos de sopro, dos quais tem origem a flauta doce, são um dos tipos mais antigos e primitivos de instrumentos musicais. Esse fato pode ser comprovado devido à relativa simplicidade da essência de sua construção - um tubo com furos, quando soprado, já emite algum tipo de som - e de alguns achados históricos – como o caso da provável flauta, datada de 35 mil anos, encontrada por arqueólogos em uma caverna na Alemanha, em 2008⁷.

Devido a registros históricos – afrescos, pinturas e documentos (LANDER, 2000, s/p) a origem e atuação primeira da flauta doce – que deu origem ao seu modelo mais conhecido e hoje largamente utilizado em vários países, o barroco – se deu na Europa. No percurso histórico desse instrumento, alguns períodos e acontecimentos foram marcantes e determinaram os rumos que o mesmo foi tomando até chegar aos dias atuais. Entre esses períodos, pode-se destacar a Renascença (entre os séculos XV e XVI) – onde atuou predominantemente na formação de conjuntos – o

⁷ Informações retiradas da matéria publicada na página eletrônica do jornal Estadão, em junho de 2009. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,flauta-de-35-mil-anos-e-o-mais-antigo-instrumento-musical,392388,0.htm>> Acesso em: 02 dez. 2015.

Barroco (entre os séculos XVII e XVIII) – considerado como o período do seu apogeu, predominando a atuação solo – o Declínio (início do século XVIII ao final do século XIX aproximadamente) – considera-se que nesse período tenha caído em desuso devido à preferência de músicos e compositores pela flauta transversal – o Ressurgimento (a partir do final do século XIX) – devido ao movimento de interesse pela Música Antiga e o Século XX – onde surge repertório, técnica e modelos de flautas doces em consonância com a Música Contemporânea (IVO, 2012).

Originalmente um instrumento de madeira, cujos modelos feitos nesse material são até hoje confeccionados, em grande parte por *luthiers*, sendo possível encontrar também algumas marcas que o fabricam em série. A partir de meados do século XX a flauta doce passou a ser confeccionada em acetato (plástico), o que promoveu enormemente a sua propagação mundo afora, como comenta Barros (2010):

O grande entusiasmo pela flauta doce que ocorreu no século XX tornou-a muito popular [...] Entre as razões que concorreram para sua ampla difusão, sua produção em série está entre as mais importantes. Neste contexto, a invenção da flauta doce de plástico representou, sem dúvida, uma contribuição fundamental (BARROS, 2010, p. 24).

Os modelos de flauta doce de plástico trouxeram também, além da democratização do instrumento, uma vez que esses modelos custam muito menos que um de madeira, a sua inserção na educação musical, como eficaz ferramenta pedagógica para professores/as de música. As primeiras iniciativas, das quais se tem notícia, da apropriação da flauta doce nos contextos educacionais ocorreram na Inglaterra, como mostra Barros (2010, p. 39): “Os ingleses imediatamente adotaram o instrumento para ensinar música. Dentro deste contexto, destacam-se significativas iniciativas de Edgar Hunt, Christoph Welch, Freda Dinn, para citar apenas os mais conhecidos”.

Barros (2010) também destaca a presença da flauta doce nos métodos de ensino de música desenvolvidos por importantes compositores do século XX. Entre eles, podemos destacar o alemão Carl Orff, que compôs peças para flauta doce e para flauta doce e pequena percussão, presentes na sua produção pedagógica, os cadernos *Orff-Schulwerk, Elementare Musik* (Obra escolar – Música elementar) (BONA, 2011, p. 137).

Com a produção em série das flautas doces de plástico, a sua inserção nos contextos educacionais, de ensino de música e a sua adoção por músicos amadores, esse instrumento começa a expandir rapidamente a sua atuação, extrapolando inclusive

o continente europeu. É a partir daí que chega ao Brasil e a outros países latino americanos. Barros (2010) comenta como se deu essa chegada:

[...] em muitos países da América do Sul, a chegada e a evolução da flauta doce foram bastante semelhantes. Em geral, o instrumento alcançou esses países graças aos imigrantes estrangeiros, mais especificamente, alemães [...] (BARROS, 2010, p. 40).

Sobre a entrada da flauta doce especificamente no Brasil, a autora faz o seguinte comentário:

O início da flauta doce no Brasil parece ter percorrido caminho semelhante. Segundo Kristina Augustin, nos anos 1930, alguns imigrantes europeus trouxeram instrumentos antigos nas suas bagagens: entre os imigrantes estaria um grupo de alemães que chegou a Salvador com violas da gamba, flautas doces e outros instrumentos [...] Mais tarde, várias regiões brasileiras, mais ou menos simultaneamente, acolheram estrangeiros que traziam flautas doces (BARROS, 2010, p. 40).

Várias foram as iniciativas, a partir dessa entrada da flauta doce em território nacional, que contribuíram para sua ampla utilização, em diversos estados, como Bahia, Pernambuco, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo (BARROS, 2010). Para a autora, entre os diversos fatores que justificam a enorme utilização do instrumento, um deles se aplica com mais ênfase ao contexto brasileiro:

Entre as inúmeras características do instrumento que permitem utilizá-lo por toda parte, ressaltamos aquela que justifica seu emprego específico no Brasil, país onde as dificuldades econômicas são enormes: o preço reduzido da flauta doce faz dela um instrumento acessível para as escolas e os estudantes desfavorecidos (BARROS, 2010, p. 53).

Ainda segundo a autora (BARROS, 2010), outras questões, que fazem parte do cotidiano das escolas brasileiras, também favorecem a utilização da flauta doce nas aulas de música, podendo inclusive constarem como alternativas aos problemas existentes:

A adoção da flauta doce nos cursos de música dessas escolas vem preencher as lacunas constadas nesses estabelecimentos – classes superlotadas, heterogeneidade de nível, falta de investimento para a criação de melhores condições de trabalho, estrutura deficiente, entre outros – mais facilmente que a maioria dos instrumentos, pois se trata de um instrumento que pode ser facilmente manuseado, transportado e tocado (BARROS, 2010, p. 53).

Barros (2010) entrevistou flautistas, professores, compositores e construtores de flauta doce brasileiros e questionou-os, entre outros assuntos relativos ao instrumento, sobre o seu viés pedagógico. Numa síntese das respostas dos entrevistados sobre esse assunto, a autora revela:

Segundo todos os testemunhos, no Brasil, a flauta doce como recurso pedagógico tem um papel incontestável. Ela favorece a alfabetização musical e a prática instrumental desde os níveis mais elementares da educação musical. Além dos contextos escolares, o instrumento é igualmente considerado como ideal para os projetos de inclusão social, de terceira idade, de musicoterapia entre outros (BARROS, 2010, p. 60).

Cabe ressaltar que a flauta doce, apenas, assim como nenhum outro instrumento, sozinho, é capaz de promover a musicalização, a educação ou a alfabetização musical dos indivíduos, em qualquer faixa etária e contexto em que se encontrem. O/a profissional que optar por utilizá-la, através de uma formação consistente, que permita o domínio dos conhecimentos musicais e pedagógicos e a confluência desses dois é que pode musicalizar, educar ou alfabetizar musicalmente com a flauta doce.

Contudo, toda essa difusão e ampla utilização da flauta doce podem ser consideradas responsáveis também pela banalização do instrumento, o que até hoje produz graves consequências para o seu ensino e aprendizagem. Não é possível saber exatamente como e onde teve início essa “má fama” da flauta doce, o fato é que “[...] a imagem associada à flauta doce é na maioria das vezes negativa, o que trouxe para ela inúmeros preconceitos que acabam impedindo que seu verdadeiro potencial seja conhecido” (IVO, 2012, p. 20).

Conforme comentado anteriormente, desde a fabricação da flauta doce em material plástico, esse instrumento democratizou-se e pôde chegar ao alcance de muitas pessoas, entre elas os músicos amadores. Atualmente, a flauta doce continua sendo uma excelente opção para aqueles/as que desejam tocar algum instrumento, pois além de reunir as características de baixo custo e técnica inicial simples, ainda conta com uns cem números de vídeos-aula, partituras não convencionais (que não exigem o conhecimento da leitura da notação musical tradicional para serem decifradas) ou mesmo vídeos de pessoas tocando (que podem “ensinar” por imitação), tudo disponível gratuitamente, em sites da internet.

Essa prática, de certa maneira, contribui para a manutenção dessa equivocada visão sobre a flauta doce, que supõe, entre outras coisas, que “qualquer um pode tocar”. Vale ressaltar que ter oposição a essa ideia não significa querer elitizar o instrumento. Sim, todos/as podem tocar! A música é para todos/as e, conseqüentemente, todos os instrumentos que possibilitem o contato com ela também são. Contudo, a ideia, presente no senso comum, de que “qualquer um pode tocar” está relacionada não à democratização do instrumento e sim à sua banalização, ao “tocar de qualquer jeito”.

Dessa maneira, tem-se no/a educador/a musical a pessoa que tem por obrigação e responsabilidade mostrar o caminho para que os sujeitos possam dispor, e fazer uso de acordo com suas necessidades, dos instrumentos necessários para o fazer musical. Sendo assim, o ensino e aprendizagem de flauta doce que se tem hoje no Brasil tem ligação estreita com esses/as profissionais e conseqüentemente com sua formação, considerando que “nos cursos de Licenciatura em Música – existentes no Brasil desde os anos 1970 segundo o decreto nº 2154/78 – a flauta doce consta na formação pedagógico-musical do estudante” (BARROS, 2010, p. 56).

Apesar das enormes dificuldades enfrentadas por educadores/as, de quaisquer áreas, em todo o Brasil, em relação ao ensino da flauta doce, alguns pontos podem ser melhorados ou até mesmo solucionados e estes, ao que parece, têm a ver mais com a formação dos/as educadores/as do que propriamente com problemas estruturais. É o que diz Francisco (2015a):

Aceitar que seus alunos toquem com má postura, posição errada das mãos e outras coisas que vimos tão corriqueiramente, só mostra que o problema não está nas instalações da escola, no salário ou na quantidade de aulas por semana, mas apenas naquilo que o professor elege como prioridade. Respeite os seus alunos, entregando a melhor qualidade de ensino possível a eles, os alunos são o legado que o professor deixa ao mundo! Se deixar que eles aprendam errado, isso causará um mal por toda a vida, e perderá a chance de ensinar RESPEITO, MUSICALIDADE e SENSIBILIDADE através dos detalhes (FRANCISCO, 2015a, s/p – grifos do autor).

Há vários fatores que precisam ser considerados para a análise da situação desse ensino limitado, e por vezes totalmente equivocado, da flauta doce. A formação dos/as licenciados/as em música certamente é um deles. Os conhecimentos que fazem parte da formação desses/as profissionais são amplos e diversos, sendo a aprendizagem de um (s) instrumento (s) uma pequena parte, que sem dúvida, dentro dos cursos de graduação, possui seus limites.

Os cursos de graduação em música, especificamente as licenciaturas, vêm repensando modificações nas suas atuais estruturas. Segundo Barros (2010), em 2002 foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação – Música, documento que exige a reforma das licenciaturas.

Nessa reforma, as universidades brasileiras têm repensado os perfis curriculares dos cursos de licenciatura, o que também atinge a natureza da formação instrumental do licenciando [...] nesses novos currículos as aulas de instrumento normalmente são individuais ou com número de alunos bastante reduzido, o que viabiliza a realização de um trabalho qualitativamente superior (BARROS, 2010, p. 57).

Na atual estrutura de grande parte dos cursos de licenciatura em música no Brasil, a forma como as disciplinas de flauta doce constam nas matrizes curriculares não segue um padrão, variando de universidade para universidade. A partir de nossa própria experiência e de levantamento feito por Ivo (2012), constata-se que varia de um a quatro a quantidade de semestres dedicados às disciplinas de flauta doce nas licenciaturas em música. Contudo, independentemente do tempo de estudo com a flauta doce durante a graduação, observa-se que boa parte dos/as estudantes não procura formação no instrumento além daquela oferecida na universidade. É o que mostra Silva (2013), em pesquisa realizada com quatro egressos do curso de licenciatura em música da Universidade Federal de São Carlos:

Apesar de todos usarem flauta doce em suas aulas, somente os professores A e D procuraram ampliar esse conhecimento depois da graduação. Para PA é possível notar que esse conhecimento surgiu de necessidades na atuação pedagógica. PD procura sempre estudar o instrumento sozinho, sem auxílio de um professor, porém alega dificuldade em melhorar a técnica nessa condição (SILVA, 2013, p. 40).

Como dito anteriormente, vários são os fatores que contribuem para que o ensino de música com flauta doce se estabeleça da maneira como é hoje no contexto brasileiro, entre eles o próprio espaço que as disciplinas de instrumento ocupam nas licenciaturas em música e o modo como acontecem – em grande parte, turmas numerosas, com diversidade de nível de conhecimento no instrumento entre os/as estudantes – e a errônea concepção que, algumas vezes, inclusive faz parte do imaginário dos/as ingressantes nos cursos de música, de que para tocar (e ensinar) flauta doce é necessário pouco ou nenhum conhecimento.

Em pesquisa realizada com estudantes de uma disciplina de flauta doce, do curso de licenciatura em música da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Stori (2008, s/p) revela o que eles/elas pensavam sobre o instrumento no início da disciplina: “a flauta era tida como um instrumento subestimado, útil para a musicalização, de fácil acesso, com repertório limitado ou desconhecido”. A outra ponta dessa situação fica evidenciada no comentário de Francisco (2015b), atualmente flautista doce profissional e professor do instrumento, acerca da sua experiência com as aulas de flauta doce na escola regular enquanto criança:

A professora nem corrigia os alunos que assopravam de qualquer jeito, nunca foi falado nada sobre articulação. Embora eu adorasse tocar flauta doce, tanto que fiz disso minha profissão, eu passei a não gostar daquelas aulas pela maneira com que as mesmas eram feitas, sem respeito algum pela música, e muito menos pela flauta doce (FRANCISCO, 2015b, s/p).

Como se vê, o ensino descuidado tem consequências que, ao que parece, podem fazer parte de um círculo vicioso. Felizmente, a experiência negativa de Francisco (2015b) não o levou a considerar a flauta doce um instrumento com menos capacidade que os demais e posteriormente, quando professor, levar isso para seus/as alunos/as. Porém, as influências de uma experiência musical negativa, em muitos casos, pode acarretar inclusive aversão à música ou a determinado instrumento.

Essa situação tem vários desdobramentos, e podemos nos questionar quanto bem estamos fazendo ao ensinar a flauta doce nas escolas de qualquer maneira. Podemos fazer uma comparação: Se mesmo para um aluno interessado a aula foi desestimulante, quais os benefícios desta aula para os outros 35 alunos que estavam na mesma sala de aula? (FRANCISCO, 2015b, s/p).

O educador musical Keith Swanwick (1994), traz importantes contribuições acerca do ensino de instrumentos musicais. Ele resume em três pontos principais aquilo que considera primordial para o ensino instrumental: 1) toda aula precisa ter música, ou seja, “satisfação e controle da matéria, consciência de expressão, e quando possível, o prazer estético da boa forma”; 2) prioridade à fluência intuitiva baseada na percepção auditiva antes da notação musical; 3) estimular o aluno a avançar, mas esperar quando necessário.

Ensino sem afetividade, análise sem intuição, habilidades artísticas sem prazer estético; esta é a receita para um desastre educacional. Uma ação sem sentido é pior do que a ausência de atividade, e leva à

confusão e à apatia. Mas uma atividade significativa gera seus próprios modelos e motiva o aluno, tornando-o assim, independente do professor (SWANWICK, 1994, s/p).

A partir das citações anteriores (FRANCISCO, 2015b; SWANWICK, 1994), é possível perceber que os dois autores, de maneiras diferentes, defendem a ideia de que o ensino de um instrumento musical feito “de qualquer jeito” - sem a preocupação com a técnica correta, com a musicalidade e os demais aspectos que possibilitem aos/as educandos/as se expressarem através da música de maneira autônoma, criativa – é um desserviço às pessoas as quais é destinado.

Contudo, a premissa do presente estudo – e acreditamos que a de toda produção científica sobre a flauta doce – é a de superar a discussão sobre os aspectos negativos que foram associados a esse instrumento e contribuir com propostas e reflexões que visam, por um lado, a divulgação das potencialidades da flauta doce e por outro, a ampliação dessas.

Esse fato pode ser constatado observando-se os diversos trabalhos, que vêm sendo produzidos nos últimos anos, cujo tema central é a flauta doce. Uma forma de acesso à parte dessa produção, que permite termos uma noção do universo de investigações desse instrumento e que também denota o comprometimento dos profissionais – educadores/as, instrumentistas, pesquisadores/as – envolvidos com a flauta doce é através do Banco de dados, criado a partir de pesquisa realizada por Callegari (2013), que reúne trabalhos acadêmicos – nas modalidades artigo, monografia, dissertação e tese – cujo objeto de estudo é a flauta doce⁸. Segundo Callegari:

Acredita-se que o Banco de Dados pode contribuir para uma compreensão mais ampla sobre a produção brasileira relativa à flauta doce e que ele será uma importante ferramenta para profissionais e pesquisadores, dando sustentabilidade para o desenvolvimento de trabalhos de ensino e performance da flauta doce em diversos níveis, bem como para subsidiar o desenvolvimento de projetos de extensão e futuras pesquisas científicas. Finalmente, espera-se contribuir para a divulgação e democratização da produção intelectual brasileira referente à flauta doce e para o amadurecimento da produção científica brasileira sobre este instrumento (CALLEGARI, 2013, s/p).

A nosso ver, essa iniciativa contribui sobremaneira para o desenvolvimento de pesquisas com e sobre a flauta doce, principalmente, pois a

⁸ O mapeamento feito por Callegari foi realizado nas seguintes bases de dados: bibliotecas digitais de teses e dissertações da USP, UFRGS e UNICAMP, em cinco periódicos (Revista Per Musi, Revista Música Hodie, Revista da ABEM, Revista Opus e Art-Music Review), nos anais dos encontros nacionais da ABEM (2004 a 2010) e do contato direto com onze autores.

literatura nacional sobre esse instrumento e sobre os demais aspectos referentes à sua atuação, no país, ainda é tímida. O mesmo não podemos falar sobre outros tipos de publicações, como métodos, materiais didáticos e cadernos de partituras, por exemplo, que podem ser encontrados em quantidade e variedade consideráveis. Contudo, de acordo com Callegari, a produção científica brasileira sobre a flauta doce encontra-se no seguinte estágio:

[...] estão surgindo diversos e importantes trabalhos produzidos no Brasil acerca da flauta doce. Essa produção é recente, está esparsa e consiste de trabalhos apresentados em eventos científicos, artigos publicados em revistas acadêmicas da área de música e pesquisas disponíveis em bibliotecas digitais de universidades brasileiras (CALLEGARI, 2013, s/p).

Dessa maneira, na realização da revisão de literatura sobre a flauta doce, buscamos trabalhos acadêmicos com temática próxima a da presente pesquisa para situarmos o campo de investigações. O levantamento⁹ foi feito nas plataformas da Biblioteca do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)¹⁰ e do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹¹.

Utilizando o termo “flauta doce”, encontramos um total de 27 trabalhos, sendo que desses, 24 tinham a flauta doce como tema central. Os 24 trabalhos consistem em dissertações e teses, defendidas entre os anos de 1998 e 2015. Como nosso intuito não é a catalogação desses trabalhos, não vamos nos deter às informações mais detalhadas dos mesmos¹². Pretendemos buscar autores/as que estão produzindo conhecimento científico sobre a flauta doce, especificamente de trabalhos com conteúdos afins da temática de investigação da presente pesquisa, para compreendermos a dimensão do campo de estudos no qual estamos nos inserindo.

Para tanto, traremos a seguir sete trabalhos – sendo três monografias (NÓBREGA, 2012; IVO, 2013 e MACIEL, 2015), três dissertações (SOUZA, 2012; PORTELA, 2014 e FREIXEDAS, 2015) e uma tese (WEICHSELBAUM, 2013)¹³ –

⁹ Pesquisa realizada em julho de 2016.

¹⁰ Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br/vufind/>>

¹¹ Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>

¹² Em Callegari (2012 e 2013) e Weichselbaum (2013), é possível encontrar uma catalogação e descrição de trabalhos acadêmicos sobre e com a flauta doce.

¹³ Os trabalhos em nível de dissertação e tese foram encontrados através do levantamento anteriormente mencionado (Biblioteca IBICT e Banco de Teses CAPES). As monografias de Ivo (2013) e Maciel (2015) foram conhecidas através do contato direto com as autoras e a monografia de Nóbrega (2012) foi

para contribuir com o diálogo acerca dos temas pertinentes a essa investigação. O critério para escolha das referidas pesquisas, como já mencionado anteriormente, foi a proximidade de alguns temas discutidos por suas autoras com os que abordaremos no presente trabalho, sobretudo na seção de análise dos dados. No subitem que se segue, apresentaremos os principais objetivos de cada investigação, alguns de seus resultados e os pontos onde as mesmas convergem com os assuntos que estão sendo tratados na presente pesquisa.

1.3.1 Revisão de literatura: diálogos entre investigações com a flauta doce

O contato com as pesquisas que serão relatadas proporcionou o conhecimento das questões que têm sido alvo das investigações sobre a flauta doce no contexto da educação musical, bem como o vislumbrar de iniciativas e propostas que, a nosso ver, muito contribuem para o ensino e aprendizagem desse instrumento e para os debates sobre esse assunto. Consideramos pertinente ressaltar que não encontramos nenhum trabalho cuja proposta, os objetivos e a problemática fossem semelhantes aos da presente pesquisa. Dessa forma, compreendemos que esse fato revela o ineditismo dessa investigação e a diversidade do campo investigativo com e sobre a flauta doce.

Iniciaremos pela apresentação das monografias, em seguida as dissertações e por fim, a tese que selecionamos a partir do levantamento realizado. A primeira delas é a monografia, resultante de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), de Nóbrega (2012) que propôs um minicurso visando o ensino das técnicas estendidas da flauta doce para alunos do curso de música – habilitação flauta doce da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

A monografia de Ivo (2013), resultante de pesquisa de iniciação científica (IC), buscou demonstrar, refletir e discutir sobre as contribuições da prática musical em conjunto para o ensino e aprendizagem da flauta doce, a partir da investigação de três grupos musicais vinculados à universidades – Flauta de Bloco (UFPE)¹⁴, Flautarium (UFRGS)¹⁵ e Grupo de Flauta Doce da UFU¹⁶.

conhecida através do Banco de dados – Flauta Doce, disponível no endereço <http://www.nupim.iarte.ufu.br/banco_dados_fdce>.

¹⁴ Universidade Federal de Pernambuco.

¹⁵ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹⁶ Universidade Federal de Uberlândia.

Maciel (2015) em sua monografia de TCC, investigou a possibilidade do ensino da flauta doce soprano, em um projeto social, baseado nos conceitos de dialogicidade, amorosidade e criticidade do educador Paulo Freire, a partir da elaboração e realização de seis aulas. Em sua dissertação, Souza (2012) buscou compreender como se dá a construção da docência com a flauta doce para quatro professores de música, através das suas narrativas sobre a trajetória com o instrumento.

Portela (2014), em sua dissertação, investigou as contribuições e desdobramentos do Projeto Flauta para a educação musical do município de São João do Polêsine, no Rio Grande do Sul, através de entrevistas com professores, gestores e alunos. Na terceira dissertação aqui apresentada, Freixedas (2015) demonstrou, através da sua atuação como professora de flauta doce em diversos contextos – graduação, escola de música e aulas particulares – propostas para um ensino da flauta doce criativo – com forte inclusão da música e técnicas contemporâneas para esse instrumento - e preocupado com o desenvolvimento das capacidades humanas.

E por fim, a tese de Weichselbaum (2013) que investigou como estudantes de uma disciplina de um curso de licenciatura em música apreendem e utilizam os conhecimentos pedagógicos e musicais, adquiridos na disciplina, no ensino da flauta doce no contexto da educação básica.

Depois dessa breve apresentação dos temas investigados pelas pesquisas citadas, destacaremos alguns pontos das mesmas, que permitirão enxergarmos os pontos convergentes com o presente estudo e o universo delimitado por suas características. O primeiro ponto diz respeito aos contextos em que essas pesquisas foram desenvolvidas, que incluem espaços diversos, compreendendo o ensino formal – da educação básica ao ensino superior e ensino específico de música – e informal – projeto social e aula particular.

As pesquisas de Portela (2014) e Souza (2012) têm como contexto a educação básica. A primeira trata de um projeto responsável pelas aulas de música, que atende da educação infantil ao ensino médio e a segunda, da narrativa de professores de música que atuam no nível básico da educação utilizando a flauta doce. Maciel (2015) relata a sua experiência como professora de flauta doce em um projeto social.

No nível superior de ensino, especificamente em cursos de graduação em música, desenvolveram-se as pesquisas de Nóbrega (2012), Weichselbaum (2013), Ivo (2013) e Freixedas (2015). Os contextos de escola específica de música e de aula particular também estiveram presentes na investigação de Freixedas (2015).

Em relação às opções metodológicas das pesquisadoras, também é possível encontrar diversidade. Dentre elas, tem-se a pesquisa-ação (NÓBREGA, 2012; WEICHSELBAUM, 2013), o relato de experiência (MACIEL, 2015; FREIXEDAS, 2015), entrevistas (PORTELA, 2014), narrativas (SOUZA, 2012) e estudo de caso (IVO, 2013).

No que diz respeito às propostas de ensino da flauta doce, presentes nas intervenções ou relatos, fizemos alguns destaques. A presença e a defesa pela utilização da música contemporânea para flauta doce e a aprendizagem das técnicas estendidas são encontradas nos trabalhos de Nóbrega (2012) e Freixedas (2015). Sobre a utilização das demais flautas da família das flautas doces, encontramos relatos em Weichselbaum (2013), Portela (2014) e Ivo (2013) havendo, nesta última, também a descrição das contribuições da prática musical em conjunto com a flauta doce, que nos três casos investigados pela autora se deu através da utilização principalmente do quarteto principal soprano, alto, tenor e baixo (SATB).

O ensino de flauta doce abrangente, que compreende não apenas a execução, mas também outras atividades, como a improvisação, a criação, a apreciação, a exploração de possibilidades e sonoridades no instrumento, informações sobre as músicas, compositores é mencionado em Portela (2014), Weichselbaum (2013), Maciel (2015) e Freixedas (2015). No mesmo sentido da abrangência do ensino, três autoras (MACIEL, 2015; PORTELA, 2014; FREIXEDAS, 2015) relataram a preocupação com os aspectos humanos das suas propostas, apontando inclusive estarem apoiadas em pensamentos filosóficos e seus posicionamentos políticos em relação à educação.

Sobre os desdobramentos das práticas de ensino e aprendizagem com a flauta doce, podemos ver exemplos em Portela (2014) que relata, entre outros, o nascimento de outros projetos de música, a partir do Projeto Flauta e em Ivo (2013) ao relatar as contribuições das vivências em três grupos de flauta doce para a formação profissional e humana dos seus/as participantes e suas coordenadoras.

Souza (2012) e Weichselbaum (2013) discorrem sobre as influências das experiências anteriores à graduação na construção da docência dos/as professores/as de música que utilizam a flauta doce, tanto daqueles/as já formados quanto dos/as que estão em formação. Sobre a formação desses/as profissionais, encontramos relatos sobre

a formação inicial (WEICHSELBAUM, 2013; FREIXEDAS, 2015; SOUZA, 2012) e sobre a formação continuada (PORTELA, 2014; NÓBREGA, 2012) ¹⁷.

Como vimos, as pesquisas relatadas fornecem uma enorme gama de contribuições com as temáticas que investigaram e as discussões que realizaram através de dados empíricos. Entre os assuntos destacados, alguns convergem com os que serão tratados no presente estudo - no momento das análises dos dados coletados durante a intervenção - a saber: a utilização das demais flautas da família, a prática musical em conjunto, o ensino de flauta doce abrangente, os desdobramentos da prática e aprendizagem da flauta doce, a preocupação com os aspectos humanos da educação, as influências das experiências anteriores à graduação na construção da docência, a formação inicial e a formação continuada.

Os assuntos/temas que emergiram das investigações selecionados no nosso levantamento estão presentes, de alguma forma, nos dados coletados pelo presente estudo. Acreditamos que com as reflexões propostas pela presente pesquisa, realizadas através das análises dos dados, poderemos fortalecer a discussão e a produção na área, que vem sendo construída com trabalhos como os que apresentamos nessa revisão.

¹⁷ Em Nóbrega (2012) a formação continuada não está mencionada de forma explícita, porém, consideramos a sua presença na referida pesquisa, pois a mesma se trata de uma proposta que visou fornecer conhecimentos complementares aos estudantes de flauta doce do curso de graduação em música.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Neste capítulo serão descritas as opções metodológicas adotadas para a realização da presente pesquisa. Nos quatro subitens que se seguem, apresentaremos a abordagem qualitativa, o método da pesquisa-ação, as técnicas de coleta de dados, todos com as considerações que justificam os seus usos. O contexto descreve detalhadamente a intervenção realizada, o embasamento para a sua elaboração e os/as participantes. O último subitem apresenta o método de análise de conteúdo, utilizado para a organização dos dados.

2.1 Abordagem

No fundo, é algo esperado: quem é capaz de tecer explicações bem argumentadas deve poder decifrar como se faz isso, ou seja, qual é a metodologia utilizada (DEMO, 2005, p. 147).

Como apontado no comentário acima, após a delimitação do tema deste estudo, de apresentados os aportes teóricos que permitirão os diálogos com os dados coletados, chegamos ao momento de situar a pesquisa dentro dos métodos, de explicar o que fizemos e como fizemos. A metodologia representa uma parcela importante na pesquisa acadêmica, é ela que confere o caráter científico ao conhecimento construído ao final do trabalho. É o que reforça Demo, quando diz que:

[...] como a tese é também exercício acadêmico, precisa ir além do implícito e revelar melhor sua implicação metodológica. É preciso lembrar que a cientificidade refere-se mais que tudo a método. Nesse sentido, o poder explicativo da teoria deve-se, em grande medida, à qualidade metodológica [...] (DEMO, 2005, p. 149).

O autor explicita uma questão importante, a de que, mesmo que a metodologia utilizada seja óbvia, esta não deve ficar apenas implícita, do contrário, deve estar detalhadamente exposta. Como, por exemplo, no caso do presente estudo, pertencente à área das ciências humanas, mais especificamente da educação, não se esperaria que a abordagem qualitativa não fosse utilizada. No mínimo, que estivesse em conjunto com outra.

De fato, este estudo se trata de uma pesquisa qualitativa, pois, de acordo com Demo, “Perante realidade complexa e emergente, é preciso procurar pesquisar também suas faces qualitativas e, para tanto, são necessários também métodos qualitativos” (DEMO, 2005, p. 103). Diante da natureza e do objetivo desse estudo, não

poderíamos optar por outra abordagem que não a qualitativa. Contudo, cabe melhor explicar a opção e a pertinência de sua utilização na presente pesquisa.

São consideradas metodologias qualitativas, por exemplo, pesquisa participante, pesquisa-ação, história oral, observação de cariz etnometodológico, hermenêutica, fenomenologia, levantamentos feitos com questionários abertos ou diretamente gravados, análises de grupo, que, como vemos, abrigam horizontes bastante heterogêneos. Em parte, definem-se como metodologias alternativas, porque buscam salvaguardar o que a metodologia dura joga fora, por não caber no método, sendo isso por vezes o mais importante na realidade (DEMO, 2005, p. 113).

A presente pesquisa buscou compreender se e como uma intervenção de atividade formativa pode contribuir para a formação docente dos/as participantes, a partir da ampliação das suas perspectivas do uso pedagógico da flauta doce. A atividade teve como previamente conhecido o número máximo de vagas disponíveis, os conteúdos propostos, a duração e quantidade dos encontros, o público alvo, o horário e o local. Porém, até mesmo esses fatores, já “estabelecidos”, não foram inflexíveis. Tudo o mais era imprevisível ou, minimamente, não controlável, não estático, não certo. Dessa maneira, a abordagem adotada está em consonância com o objetivo pretendido, pois:

A pesquisa qualitativa quer fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário, como ocorre na ditadura do método ou a demissão teórica que imagina dados evidentes (DEMO, 2005, p. 114).

Naturalmente que, como em toda pesquisa, tínhamos hipóteses, mas a realidade é sempre muito mais surpreendente e complexa do que podemos supor. Apenas para citar alguns exemplos, mesmo o que estava determinado ou que poderia ser previsto, no campo, se apresentou de maneira diferente, como a frequência flutuante dos/as participantes, o horário de início dos encontros, a desistência de uns e a entrada tardia de outros, o silêncio predominante nos momentos de debate, os desdobramentos imediatos, as contribuições apontadas onde não havia sido suposto.

A realidade investigada, no presente estudo, foram as situações desenroladas durante os encontros da atividade de formação proposta. Tal atividade foi conduzida pela pesquisadora, contudo, mediante a perspectiva dialógica pretendida, a sua postura foi de estar *com* os/as participantes, tocando, apreciando, discutindo texto e não *para* eles/elas. Nesse sentido, podemos afirmar que o envolvimento na realidade

investigada é ainda maior, pois a pesquisadora não esteve apenas observando o que acontecia, foi parte do contexto, como mais uma participante da intervenção. Essa questão vem ao encontro de mais uma característica da pesquisa qualitativa exposta por Demo:

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela abertura das perguntas, rejeitando-se toda resposta fechada, dicotômica, fatal. Mais do que o APROFUNDAMENTO POR ANÁLISE, a pesquisa qualitativa busca O APROFUNDAMENTO POR FAMILIARIDADE, CONVIVÊNCIA, COMUNICAÇÃO (DEMO, 2005, p. 125 – grifos do autor).

Durante a intervenção, a preocupação não foi de observar as situações entre os/as participantes, como eles/elas reagiam às atividades para identificar se estavam havendo contribuições e quais seriam. Como mencionado anteriormente, o envolvimento da pesquisadora nas atividades foi total, estando, a mesma, pouquíssimas vezes na posição apenas de condutora, sem participar de fato. Como disse Demo (2005) em relação à pesquisa qualitativa, o aprofundamento se deu pela convivência. E para que esta não tivesse prejuízos, os encontros foram registrados em vídeo, para que posteriormente, pudessem ser analisados e transcritos em forma de diários de campo.

Contudo, as explicações dadas até o momento foram referentes aos conceitos mais gerais da pesquisa qualitativa, que serviram para alocar o presente estudo, levando em conta a sua natureza, dentro dessa abordagem metodológica. Apresentaremos, a partir desse momento, o que caracteriza a pesquisa qualitativa em razão dos seus detalhes técnicos ou melhor dizendo, dos seus modos de fazer e como este estudo se aplica a cada um deles.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui cinco características. O autor e a autora apresentam-nas da seguinte maneira: “1. Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47) – o investigador qualitativo se desloca até o local da investigação para coletar os dados, pois entende que “[...] o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48) e a análise terá como “instrumento-chave” o entendimento do investigador sobre os dados. No presente estudo, os dados foram coletados durante os encontros da atividade formativa e através de dois questionários, enviados e respondidos pelos/as participantes por meio digital.

“2. A investigação qualitativa é descritiva” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48) – todos os dados recolhidos são imediatamente ou posteriormente descritos em forma de texto, que podem ser transcrições de entrevistas, diários ou notas de campo, transcrições de vídeos ou fotografias, entre outras. Neste estudo, os encontros foram registrados em vídeo que posteriormente foram utilizados para a redação dos diários de campo.

“3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49) – como já mencionado, no caso do presente estudo, durante a investigação o interesse estava centrado na convivência da pesquisadora com os/as participantes e em construir conhecimento juntos/as. A análise, posteriormente, demonstraria o resultado da intervenção feita e este seria divulgado pela pesquisadora, independentemente de qual fosse.

“4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50) – esta característica diz respeito à imprevisibilidade dos resultados da pesquisa qualitativa, dada a natureza humana dos sujeitos, o que faz com o que o investigador vá compreendendo a realidade investigada na medida em que vai coletando e analisando os dados. “Não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se examinam as partes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). O presente estudo, como já apontado, teve inúmeros acontecimentos inesperados, que contribuíram para construir uma realidade única, que teve sua forma conhecida após ter ocorrido.

“5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50) – os significados, os saberes, os conhecimentos atribuídos, desvelados, expressos pelos sujeitos durante o processo da investigação são o ponto central do interesse e onde se debruçam os investigadores qualitativos. “Ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). O presente estudo buscou compreender se e como a intervenção proposta contribuiu para a formação dos/as participantes, buscando ao máximo compreender isso a partir deles/as, através do que comunicaram, verbalmente ou não.

2.2 Método

Diante a natureza do presente estudo - de propor uma intervenção, a partir de um problema já bastante conhecido pela classe dos/as educadores/as musicais que trabalham com a flauta doce, numa perspectiva dialógica, ou seja, com a participação efetiva dos/as participantes e com objetivo de contribuir para a ampliação da perspectiva desses/as quanto à utilização pedagógica desse instrumento - o mesmo está posto no método da pesquisa-ação.

Como dito no item anterior, na abordagem qualitativa é o método que se curva à realidade e não o contrário (DEMO, 2005). Portanto, de antemão esclarecemos que o enquadramento da presente pesquisa como uma pesquisa-ação não significa que a mesma tenha servido como verificação ou comprovação de tal método, e sim que este seja o que mais se aproxima e explica o estudo desenvolvido. O entendimento sobre a pesquisa-ação no qual nos apoiamos é o encontrado em Thiollent (2002), que assim a define:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2002, p. 14).

Os pressupostos seguidos pela Linha de pesquisa ao qual o presente estudo faz parte, que supõe o pesquisar *com* e não *sobre* pessoas, tem enorme estreiteza com os princípios da pesquisa-ação. Esse pressuposto indica a indispensável cooperação, participação, colaboração entre pesquisadores/as e sujeitos, que por sua vez é pré-requisito para que haja a pesquisa-ação. A opção pela realização de uma pesquisa que atende às características do referido método surge não só da afinidade deste com a Linha de pesquisa, mas, sobretudo da intenção da pesquisadora de obter com o estudo desenvolvido uma contribuição também prática. Essa combinação da natureza da pesquisa-ação com o intento do/a pesquisador/a é observada por Thiollent:

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

pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLENT, 2002, p. 16).

Segundo Thiollent (2002), alguns autores (BARBIER, 2007; GAJARDO, 1999; LE BOTERF, 1999 e DEMO, 1999) propõe etapas da pesquisa-ação minuciosamente definidas e ordenadas numa sequência rigorosa. As principais etapas dizem respeito à investigação do problema junto com os sujeitos, a definição do problema a ser investigado e dos objetivos, também com os sujeitos, a elaboração de um plano de ação para solucionar o problema levantado, em conjunto, o acompanhamento da ação, a avaliação e a divulgação dos resultados para os sujeitos e comunidade/grupo envolvido (THIOLENT, 2002). Contudo, na sua concepção:

O planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada (THIOLENT, 2002, p. 47).

Diante o mencionado, é possível notar que a literatura sobre pesquisa-ação prevê uma série de etapas a serem seguidas, ainda que a ordenação dessas seja mais ou menos flexível dependendo do/a autor/a, sendo grande parte delas realizadas em conjunto pelos/as pesquisadores/as e sujeitos participantes. No caso do presente estudo, as etapas não foram seguidas como um manual de instruções, porém, o que foi desenvolvido possui as características principais da pesquisa-ação.

A problemática aqui discutida, já apresentada no capítulo anterior, é conhecida pela classe de educadores/as musicais que trabalham com a flauta doce e foi escolhida pela pesquisadora pela convicção de tratar-se de um tema relevante para a educação musical, tendo em vista a enorme utilização desse instrumento no contexto educacional. Diante disso e considerando as possibilidades de contribuição e o desejo de realização de uma pesquisa com fins práticos, elaboramos e ofertamos uma intervenção voltada para a formação continuada de educadores/as musicais, tendo como foco a flauta doce.

A proposta, apesar de não ter sido elaborada em conjunto com os/as participantes – em função da necessidade de objetividade do trabalho, em função do tempo disponível para realização e conclusão da pesquisa de mestrado – teve caráter flexível, procurando adaptar-se de acordo com as necessidades e demandas que os

sujeitos iam comunicando. Devido a curta duração da intervenção realizada e do número de participantes, sabemos que o alcance da proposta certamente não foi de transformação da realidade, uma das características da pesquisa-ação. Por outro lado, ela teve a intenção de despertar uma tomada de consciência em relação ao problema e às possíveis soluções, como diz Thiollent:

[...] na pesquisa-ação existem objetivos práticos de natureza bastante imediata: propor soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos (THIOLLENT, 2002, p. 20).

Nesse sentido, através de atividades que buscaram abranger o contato com e sobre a flauta doce por diversos meios, tocando, apreciando, criando, lendo, refletindo e discutindo, a proposta de intervenção não procurou solucionar o problema do uso limitado das capacidades da flauta doce na educação musical, mas sim compartilhar com os sujeitos que se propuseram a participar da mesma, propostas, reflexões, referências e vivências que pudessem despertá-los/as para uma visão mais ampliada das possibilidades musicais e pedagógicas desse instrumento.

As atividades propostas, mesmo que já definidas previamente – novamente em razão da necessidade de objetividade e cumprimento aos prazos da pesquisa – procuraram considerar as potencialidades e limitações, as inquietações e visões de mundo, as necessidades e as demandas dos/as participantes, fazendo com que o espaço proporcionado pela intervenção permitisse a construção de conhecimento coletiva, a partir das interações e colaborações entre os/as participantes e entre eles/elas e a pesquisadora. Dessa maneira, o presente estudo coloca-se novamente em consonância com a pesquisa-ação, considerando que:

Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído (THIOLLENT, 2002, p. 8).

Em relação ao método de pesquisa, podemos concluir que o mesmo faz um diálogo com os diversos aspectos a serem considerados quando da realização de uma pesquisa acadêmica, a saber, a intenção e afinidade do/a pesquisador/a e do/a

orientador/a com a proposta, o problema e o objetivo do estudo, o programa de pós-graduação e a linha de pesquisa nos quais está vinculada.

2.2.1 Técnicas de coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram o registro dos encontros em vídeo, os diários de campo e dois questionários¹⁸, sendo o primeiro questionário aplicado antes do início da intervenção e funcionado também como ficha de inscrição e o segundo aplicado após o penúltimo encontro.

Todos os encontros foram filmados e os vídeos foram utilizados como recurso de memória, para posterior construção dos diários de campo. O fato de a pesquisadora ter não apenas participado, mas também conduzido as atividades da intervenção implicou num envolvimento profundo da mesma no contexto investigado, o que não permitiu o afastamento necessário para o registro dos acontecimentos durante os encontros. Dessa maneira, os vídeos foram assistidos posteriormente, para que situações, gestos, falas e outros detalhes pudessem ser recordados e estes descritos nos diários de campo.

Os diários de campo foram elaborados procurando detalhar o máximo possível dos fatos ocorridos durante os encontros da atividade formativa e estes foram a principal fonte de dados. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150), “O resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas”. A construção dos diários foi feita com base no que recomendam Bogdan e Biklen:

Como a nossa definição sugere, as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152).

Para auxiliar na compreensão e análise dos fatos ocorridos durante os encontros, utilizamos dois questionários fechados. A opção pelos questionários deveu-se às possibilidades oferecidas por esse instrumento de recolha de dados, dos/as

¹⁸ Os dois questionários encontram-se nos apêndices.

participantes poderem respondê-los no momento em que considerassem mais adequado – dentro do prazo indicado – e de se sentirem mais à vontade para se expressarem. A utilização de questionários é uma das técnicas previstas pela estratégia da pesquisa-ação:

[...] podemos considerar que, no desenvolvimento da pesquisa-ação, os pesquisadores recorrem a métodos e técnicas de grupos para lidar com a dimensão coletiva e interativa da investigação e também técnicas de registro, de processamento e de exposição de resultados. Em certos casos os convencionais questionários e as técnicas de entrevista individual são utilizados como meio de informação complementar (THIOLENT, 2002, p. 26).

Como apontado no comentário anterior, os questionários aplicados no presente estudo forneceram dados complementares, que possibilitaram uma maior compreensão da questão investigada. O primeiro questionário foi a ficha de inscrição para participar da atividade, que permitiu construirmos um breve perfil de cada participante e também conhecer as suas expectativas e motivações sobre a atividade formativa. Já o segundo questionário nos mostrou a avaliação dos/as participantes sobre a intervenção, apontando questões que não poderiam ter sido enxergadas apenas com a observação.

2.3 Contexto: Atividade formativa “Flauta doce e educação musical: vivências e reflexões”

A intervenção proposta e realizada pela presente pesquisa foi a atividade formativa intitulada “Flauta doce e Educação Musical: vivências e reflexões”, que teve como objetivo propiciar um espaço para vivências práticas e teóricas com a flauta doce e através delas, contribuir para a ampliação da perspectiva de uso pedagógico desse instrumento e para a formação dos/as educadores/as participantes.

A referida atividade formativa foi elaborada e conduzida pela pesquisadora, sendo realizada no Laboratório de Musicalização da UFSCar – coordenado pela Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly – em oito encontros, com duração de duas horas cada, semanalmente entre os dias 17 de março a 12 de maio de 2016, totalizando uma carga horária de 16 horas.

O público alvo foram educadores/as musicais, estudantes de licenciatura em música, professores/as da educação básica, arte educadores/as e demais profissionais que já utilizam ou pretendem utilizar a flauta doce em suas práticas docentes, nos

diversos contextos de atuação. A atividade foi totalmente gratuita, aberta à comunidade externa à universidade e teve doze vagas disponibilizadas. A divulgação foi feita através de e-mail, rede social, página da UFSCar na internet e cartazes e as inscrições foram realizadas através de formulário eletrônico.

Para verificar a aplicabilidade da proposta e realizar possíveis ajustes, realizamos um encontro piloto, no dia 26 de novembro de 2015, no Laboratório de Musicalização, destinado ao mesmo público alvo e utilizando as mesmas ferramentas de divulgação e inscrição. Nesse encontro, estiveram presentes sete participantes, além da pesquisadora e da orientadora da pesquisa. As atividades realizadas foram: a prática musical em conjunto – três peças para flauta doce¹⁹, na formação SATB – leitura e debate de três excertos de três textos (FREIRE, 1997b; FRANCISCO, 2015; OSTETTO, 2010) e apreciação da música *Desafinado* (Tom Jobim), interpretada pelo Quarteto Quinta Essentia.

O encontro piloto da atividade formativa teve a mesma estrutura, em relação às atividades, que foi proposta posteriormente quando da realização da intervenção propriamente dita. O modelo de proposta foi bem aceito pelos/as participantes presentes e dessa maneira, pudemos confirmar que manteríamos a estrutura, que já havia sido planejada anteriormente.

A participação, tanto no encontro piloto como na intervenção, estava subordinada aos seguintes critérios: possuir conhecimento básico das flautas doces soprano e contralto; possuir conhecimento básico da leitura de notação musical (partitura); preenchimento da ficha de inscrição. A ficha de inscrição continha perguntas acerca do conhecimento musical do/a participante. Sendo assim, os/as inscritos/as que indicaram, na ficha, não ter conhecimentos básicos das flautas doces soprano e contralto e/ou da leitura da notação musical tiveram sua inscrição recusada.

2.3.1 Participantes

Como já mencionado anteriormente, a atividade formativa foi destinada tanto aos/as estudantes e membros da UFSCar quanto à comunidade externa, tendo como critério apenas o conhecimento prévio da flauta doce e da leitura da notação musical. Essa condição para participação na atividade se deveu aos objetivos do mesmo

¹⁹ *Terezinha de Jesus* (anônimo – Arr. Cristal A. Velloso), *Se essa rua fosse minha* (anônimo – Arr. Cristal A. Velloso) (VELLOSO, 2008) e *Jingle Bells* (anônimo – Arr. desconhecido).

– ampliar a perspectiva de uso da flauta doce na educação musical – e ao seu público alvo específico – profissionais e estudantes que já utilizam ou pretendem utilizar esse instrumento nas suas práticas docentes.

A informação dos critérios para participação, bem como todas as outras referentes à atividade de formação, foi amplamente divulgada, em todos os meios de comunicação dos quais utilizamos. Contudo, entre as vinte e uma pessoas inscritas, quatro delas tiveram sua inscrição recusada, pois no questionário indicaram não possuir nenhum conhecimento na flauta doce e na leitura de partitura. Das dezessete que tiveram suas inscrições validadas, doze compareceram ao primeiro encontro, sendo que duas dessas²⁰ não compareceram aos demais e no decorrer da intervenção, um participante, que estava entre os dezessete inscritos, compareceu a dois encontros.

Sendo assim, para fins de análise e como sujeitos da presente pesquisa, contamos com um corpus de doze colaboradores/as. Eles/elas serão citados/as com nomes fictícios e algumas informações, a critério da pesquisadora, que os/as identifique, poderão ser suprimidas, a fim de preservar as suas identidades. Os/as participantes foram consultados/as para escolherem os nomes fictícios para serem utilizados na pesquisa ou deixar a escolha a critério da pesquisadora. Apenas a participante “Jaboticabinha” escolheu o seu nome fictício.

A frequência dos/as participantes nem sempre foi constante, tornando o grupo, a cada encontro, um pouco flutuante. Contudo, mesmo o grupo não sendo exatamente o mesmo a cada encontro, cada um/a, contribuiu com a sua participação, sempre somando, agregando e criando situações que desvelaram processos educativos diversos. A seguir, teremos dois quadros, um com informações sobre cada participante (Quadro 1) e outro com a frequência de cada um/a durante a intervenção (Quadro 2).

²⁰ Das duas participantes que compareceram apenas ao primeiro encontro, uma delas não assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todos os dados referentes a essa participante, portanto, não foram utilizados para fins de análise.

Quadro 1. Perfil dos/as participantes

Nome	Idade	Ocupação ²¹	Vínculo com a flauta doce	Trajatória com a flauta doce	Motivação e expectativas em relação a atividade formativa
Cláudia	34	Professora de Artes e Educadora Musical	Utiliza a flauta doce em suas aulas	Iniciou os estudos na flauta doce germânica, no curso profissionalizante de piano e retomou na universidade, onde ampliou o conhecimento e participou da orquestra.	Trocar experiências, conhecer materiais e repertório e pensar na elaboração de arranjos para grupos heterogêneos.
Cléa	24	Professora de Música	Utiliza a flauta doce em suas aulas	Estudou durante a graduação, tendo inclusive participado de um quarteto.	Aprimorar sua atuação docente.
Crístal	28	Assistente de Laboratório	Pretende utilizar a flauta doce em suas aulas	Iniciou os estudos na graduação.	Conhecer estratégias de ensino para trabalhar com grandes grupos e aprimorar a técnica no instrumento.
Daniele	22	Professora de Música	Utiliza a flauta doce em suas aulas	Leciona flauta doce soprano para crianças e pré-adolescentes, em um projeto social, há três anos.	Investir na sua formação docente.

²¹ As nomeações presentes no item “ocupação” foram aquelas que os/as próprios/as participantes colocaram no questionário que antecedeu a intervenção, por isso, para a mesma atuação aparecem nomeações diferentes: professora de música, educador ou educadora musical, professora de musicalização, professora de flauta doce. Pode-se considerar que todas essas nomeações são para professores de música, ou licenciados em música que atuam como professores.

Hélcio	25	Estudante de Licenciatura em Música	Pretende utilizar a flauta doce em suas aulas	Iniciou os estudos por volta dos seis anos e retomou na universidade.	Afinidade com o instrumento, pensar na flauta doce inserida no contexto educacional e ouvir experiências de quem já trabalha.
Helder	31	Educador Musical	Pretende utilizar a flauta doce em suas aulas	Iniciou os estudos na graduação, onde participou da orquestra e adotou a flauta doce baixo em um curso que participou.	Conhecer metodologias de ensino do instrumento e aumentar o contato com as flautas da família da flauta doce.
Jabuticabinha	22	Professora de flauta doce e musicalização e musicista de orquestra	Utiliza a flauta doce em suas aulas	Após concluir a graduação, encontrou oportunidade de lecionar para crianças e idosos.	Conhecer estratégias de ensino e aprimorar a técnica no instrumento.
Lúcia	22	Estudante de Licenciatura em Música	Pretende utilizar a flauta doce em suas aulas	Dedicou-se ao estudo durante grande parte da graduação e já utilizou para musicalização.	Expectativa de trabalhar com a flauta doce, aprimorar a técnica e tocar em grupo.
Luciane	19	Estudante de Licenciatura em Música	Pretende utilizar a flauta doce em suas aulas	Tocou flauta doce germânica na infância e adolescência. Retomou os estudos na universidade.	Ter mais experiências com a flauta doce e aprimorar sua técnica no instrumento.
Patrícia	18	Estudante de Licenciatura em Música	Pretende utilizar a flauta doce em suas aulas	Iniciou os estudos ainda criança e retomou na universidade.	Afinidade com o instrumento e desejo em aprender mais sobre o mesmo.
Ricardo	29	Estudante de Licenciatura em Música	Pretende utilizar a flauta doce em suas aulas	Iniciou os estudos por conta própria, tocando as peças de um método que encontrou na biblioteca do conservatório onde estudava clarinete.	Aprimorar a técnica no instrumento e adquirir certificado de participação.

Valéria	25	Professora e Mestranda	Pretende utilizar a flauta doce em suas aulas	Iniciou os estudos aos nove anos e retomou na universidade, onde participou de grupos e ministrou aulas.	Considera importante participar de um grupo que toca e discute sobre a flauta doce, pois acredita que isso pode motivar e oferecer oportunidades de pensar coletivamente sobre o instrumento.
----------------	----	------------------------	---	--	---

Quadro 2. Frequência dos/as participantes na intervenção²²

Encontro\ Participante	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Cláudia								
Cléa								
Cristal								
Daniele								
Hélcio								
Helder								
Jaboticabinha								
Lúcia								
Luciane								
Patrícia								
Ricardo								
Valéria								

2.3.2 Atividades desenvolvidas

Para a elaboração da proposta de intervenção da presente pesquisa, uma atividade de formação continuada, me apoiou e me inspirei em propostas e pressupostos que tenho tido como referência para o desenvolvimento de trabalhos tanto teóricos quanto práticos, dos/as educadores/as Paulo Freire, Luciana Ostetto, Keith Swanwick e Viviane Beineke.

Utilizo conscientemente as palavras “apoio” e “inspiração” e intencionalmente, os nomes dos/as autores/as não vêm seguidos do ano da publicação, como ordena as normas da ABNT. Dito isso, esclareço que fiz tais opções, pois, a realização dessa intervenção não teve o intuito de “aplicar” nenhum método e os/as

²² Os espaços em cor escura simbolizam os dias em que o/a participante esteve presente e os espaços em cor clara, as ausências.

educadores/as referidos/as contribuíram muito mais com a essência dos seus pensamentos, expressos através de suas obras, artigos, dissertações, teses, materiais didáticos, oficinas, entrevistas do que apenas com uma obra específica. Contudo, ao longo do texto, serão dadas as devidas referências, sempre que utilizada citação ou referência à obra específica.

Iniciando pela concepção de formação continuada da intervenção, é dos pressupostos freirianos que surge a sustentação para a proposta da intervenção. Além das ideias de Freire para a formação continuada – que para ele, deve ser permanente – a intervenção esteve apoiada em outras ideias/conceitos do autor, tendo a intenção de propiciar um espaço *dialógico*, estabelecendo *relações horizontais* entre a pesquisadora e os/as participantes procurando ao máximo, afastar-se da *educação bancária* – em que conteúdos/conhecimentos são depositados pelo/a educador/a nos/as educandos/as – e aproximar-se da *educação libertadora* – onde todos/as podem exercer a sua vocação de *ser mais*²³. Sendo assim, em corroboração com Freire busquei, na elaboração da intervenção, privilegiar a teoria e a prática:

A formação permanente das educadoras [e educadores], que implica a re-flexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente (FREIRE, 1997a, p. 74-75).

Dessa maneira, as atividades da intervenção foram elaboradas com o intuito de que, em todas elas, independente de serem de cunho prático ou teórico, despertassem a reflexão crítica sobre a prática de que fala Freire. Pois, segundo ele, “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2007, p. 39).

Ao tratar sobre a reflexão, podemos entender que o autor está se referindo a uma atividade de cunho teórico, contudo, não podemos esquecer o seu alerta sobre a importância do movimento dialético entre teoria e prática. Nesse sentido, tivemos na intervenção atividades práticas, onde o intuito primeiro foi de que os/as participantes pudessem experimentar e vivenciar eles/elas mesmos/as a prática musical com a flauta doce, as propostas pedagógicas, a criação e a apreciação musical. Esse tipo

²³ Os termos em itálico são conceitos encontrados nas obras do educador Paulo Freire.

de proposta está em acordo com o que diz Wazlawick et al. sobre a formação continuada de educadores/as musicais:

Para efetivar essas possibilidades junto a alunos, possibilidade de educação estética e aprendizagem musical, é importante a criação de espaços de formação continuada para professores, nos quais eles, primeiramente possam, ao trabalhar sobre si mesmos, (re) criar suas atividades e práticas pedagógicas como docentes (WAZLAWICK et al., 2013, p. 80).

Na intervenção proposta, a intenção foi a de possibilitar esse espaço aos/as educadores/as participantes, onde as atividades servissem como experiências, onde eles/elas pudessem se perceber enquanto educadores/as e criar, recriar, despertar ou atualizar a sua docência com a flauta doce. Nenhuma das propostas realizadas teve o intuito de “depositar” um conteúdo pronto, acabado “nos/nas” participantes, para que eles/elas depois reproduzissem com seus/as alunos/as. Assim, como na intervenção realizada por Ostetto, descrita pela autora da seguinte maneira:

[...] o curso da investigação propôs aos educadores participantes a experiência de dançar/fazer para si mesmo, abrindo-se à escuta de si mesmo. É preciso assinalar, portanto, que a proposta não foi dar aulas de dança, ensinar coreografias como repertórios de fazer, para que repassassem aos seus alunos, mas criar um espaço no qual “a pessoa na pessoa do educador” pudesse ser reconhecida e mobilizada (OSTETTO, 2010, p. 48).

Primordialmente nas atividades de prática musical, procurei trazer um repertório que possibilitasse aos/as participantes vivenciar a experiência de tocar com o quarteto principal da família das flautas doces (SATB), onde mais possibilidades sonoras são possíveis de tocar e ouvir, devido aos timbres e à extensão das notas alcançadas pelas quatro flautas. Esse repertório, que mais adiante chamarei de “repertório principal”, foi proposto para que o grupo vivenciasse a música para eles/elas mesmos/as, pois acredito que seja necessário para o/a educador/a musical ter experiências artísticas com a música, além daquelas que se tem nos contextos educacionais.

Em relação ao ensino de música, inspirei-me no modelo criado pelo educador musical Keith Swanwick, que propõe uma educação musical abrangente, que contemple atividades de composição, apreciação e *performance*, tendo como suporte informações sobre técnica e sobre música. Para uma melhor compreensão da proposta original, a seguir temos uma descrição da mesma, por França e Swanwick:

Em *A Basis for Music Education*, Swanwick (1979) propõe uma fundamentação abrangente para a integração das atividades através do Modelo C(L)A(S)P. No modelo, Swanwick enfatiza a centralidade da experiência musical ativa através das atividades de composição - C -, apreciação - A - e performance - P , ao lado de atividades de “suporte” agrupadas sob as expressões aquisição de habilidades (skill acquisition) - (S) e estudos acadêmicos (literature studies) - (L). Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas - (L) e (S) - que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais - C, A e P. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 17).

O Modelo C(L)A(S)P serviu de inspiração para a elaboração das atividades da intervenção, pois corroboro com a concepção de ensino de música proposta por Swanwick, de que o mesmo deve promover o contato do/a educando/a com a música de diversas formas e por diversos meios, tocando, compondo, improvisando, apreciando, estudando a técnica e informações sobre a música, compositores, entre outras. Ainda sobre o Modelo, França e Swanwick alertam:

É preciso salientar ainda que o Modelo C(L)A(S)P não é um método de educação musical, nem um inventário de práticas pedagógicas. O Modelo carrega uma visão filosófica sobre a educação musical, enfatizando o que é central e o que é periférico (embora necessário) para o desenvolvimento musical dos alunos. Implícita no Modelo há uma hierarquia de valores e objetivos, na qual a vivência holística, intuitiva e estética nas três modalidades centrais deve ser priorizada, subsidiada por informações sobre música (L) e habilidades técnicas (S) (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 18).

A partir dessa referência, o Modelo C(L)A(S)P de Swanwick, busquei elaborar as atividades da intervenção, de forma a contemplar a *performance*, a apreciação, informações sobre a técnica da flauta doce, seu repertório, propostas pedagógicas para o seu ensino e sobre formação de professores e educação musical e em menor grau, porém presente, atividades de criação. França e Swanwick lembram que “Na prática, os cinco parâmetros devem ser interrelacionados de forma equilibrada, oferecendo um leque de possíveis atividades curriculares (SWANWICK, 1979)” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 17).

Contudo, como não era a intenção aplicar o Modelo C(L)A(S)P e por motivos outros, que serão detalhados ao longo do trabalho, não foi possível que todas as atividades previstas fossem realizadas como inicialmente planejado. Em função da perspectiva dialógica, algumas vezes, os encontros tomaram rumos diferentes daqueles planejados, porque os participantes sugeriam outras atividades ou mesmo por termos

nos mantido por mais tempo em determinado aspecto. Ainda assim, todas as etapas propostas por Swanwick foram contempladas de alguma forma, mas em diferentes intensidades para cada um dos aspectos, considerando o próprio objetivo da atividade formativa e os diferentes referenciais.

Em relação especificamente ao ensino da flauta doce, a inspiração foi no trabalho que vem sendo desenvolvido pela educadora musical Viviane Beineke. O meu contato com a sua maneira de pensar e fazer o ensino desse instrumento vem se dando através da sua produção textual (BEINEKE, 1997 e 2003), materiais didáticos (BEINEKE, 2001 e 2002; BEINEKE; FREITAS, 2006) e oficinas. Beineke tem dado importantes contribuições para a área da educação musical e para a flauta doce como ferramenta pedagógica, pois, nesses temas, desenvolve um trabalho direcionado ao contexto da escola regular, local onde a música encontra ainda bastantes dificuldades para se inserir de maneira qualitativa e democrática.

A partir também da apropriação das ideias de Beineke, mas não somente, passei a buscar em minhas experiências um ensino de flauta doce mais lúdico e criativo. Dessa maneira, pude experimentar diversas formas, desde utilização de suas propostas, de adaptação de suas propostas, até criação de novas propostas. Para ilustrar um pouco o que estou falando, transcrevo a seguir a descrição contida em um dos materiais didáticos elaborado por Beineke e Freitas, talvez o mais conhecido deles, o livro “Lenga la lenga: jogos de mãos e copos”:

“Lenga la lenga” apresenta canções da cultura popular brasileira, através de arranjos originais que reinventam brincadeiras utilizando jogos de mãos, jogos de copos e flauta doce. O livro e o CD trazem uma ideia de brinquedo musical para cada canção, favorecendo múltiplas formas de participação no fazer musical [...] (BEINEKE; FREITAS, 2006).

Sendo assim, o trabalho de Beineke com a flauta doce foi referência para as três propostas pedagógicas realizadas na intervenção, além de, subjetivamente, estar presente em conversas e ideias compartilhadas com os/as participantes durante os encontros. Das três propostas, duas delas – *Calix Bento* e *Passeio no parque* – são de autoria de Beineke e a terceira – *Qual é a música?* – de minha autoria, inspirada no trabalho desenvolvido pela referida educadora.

Finalizando a proposta, e como já anunciado no início, tenho os pressupostos de Freire permeando e amarrando todas as atividades planejadas. Segundo o autor, “O contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa

ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de *que-fazer*, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria” (FREIRE, 1997a, p. 71 – grifo do autor). Em acordo com essa ideia e por acreditar na importância da teoria também estar presente, propus, ao longo dos encontros, textos que tratavam sobre a flauta doce, a formação de professores e a educação musical. O objetivo foi que esses textos trouxessem temáticas que provocassem a reflexão e pudessem ser discutidas no espaço proporcionado pela intervenção e ainda mais, que servissem como subsídio para a construção de uma prática pedagógica comprometida.

As referências expostas aqui foram o embasamento da elaboração das atividades da intervenção ou pelo menos as que consigo enxergar com maior facilidade. Certamente existem outras, de professoras, professores, colegas, congressos, músicas, concertos com os/as quais tive contato até o momento e que, sem dúvida, fazem parte da minha formação. A intenção foi tentar reunir tudo isso numa proposta, num formato coerente para compartilhar e construir conhecimento junto com os/as outros/as educadores/as que se dispuseram a participar comigo dessa jornada. A seguir, descreverei cada uma das atividades realizadas e ao final das descrições, apresento um quadro com o conteúdo de cada encontro.

2.3.2.1 Prática musical em conjunto

O repertório selecionado para a atividade formativa teve como principal objetivo propiciar a prática da flauta doce em conjunto, sobretudo na formação do quarteto SATB, para que os/as participantes pudessem vivenciar o contato com algumas das flautas da família das flautas doces que não são utilizadas com tanta frequência na educação musical, como a flauta tenor e a flauta baixo, bem como a sonoridade e a experiência de tocar em quarteto.

Entre as atividades propostas durante a intervenção, a prática musical foi a de maior destaque e com maior espaço de tempo disponibilizado. Para tanto, contamos com um repertório, que para uma melhor descrição e compreensão, dividirei em dois e os chamarei de “Repertório didático” e “Repertório principal”²⁴.

O chamado “Repertório didático” contou com cinco peças, entre duetos e trios – para sopranos ou sopranos e contralto – e teve dois objetivos principais: propiciar a prática musical imediata, devido a sua facilidade técnica e por não necessitar

²⁴ Todas as partituras utilizadas na intervenção estão presentes nos anexos e apêndices.

de estudo prévio; servir de material para os/as participantes utilizarem em suas práticas docentes, principalmente com públicos de iniciantes no instrumento.

O “Repertório principal” contou com quatro peças – três quartetos e um sexteto – e teve como objetivo possibilitar a prática musical em conjunto com os quatro principais membros da família das flautas doces - soprano, alto, tenor e baixo – como já mencionado anteriormente. A seleção das quatro peças teve como critérios a duração da atividade formativa, a variedade de estilos musicais e arranjos e o nível de dificuldade intermediário.

Vale ressaltar que a divisão e denominação do repertório em “didático” e “principal” não teve a intenção de classificar um ou outro como melhor ou pior, mais ou menos importante. Apenas como opção metodológica, de melhor organização e descrição do texto, que adotei as referidas nomenclaturas.

Repertório didático:

Butterflies (Doris da Costa) – S¹S²

Gavotte (David Gordon) – S¹S²A

Just thinking (Brian Bonsor) – S¹S²

The Chinese dragon dreams (Sally Adams) – S¹S²

Trot to the town on a Pinto Pony (Sally Adams) – S¹A

O conjunto de peças que denominei “Repertório didático” faz parte da coleção²⁵ *Recorder – ensemble pieces*²⁶, publicado em três volumes, sendo os livros denominados *bronze*, *silver* e *gold*. Trata-se de um material com repertório para flautas doces soprano e contralto, com composições em duetos, trios e quartetos. As peças são na sua maioria simples, possíveis de serem trabalhadas com alunos/as de nível iniciante a intermediário na flauta doce. O grau de dificuldade das peças aumenta progressivamente em cada livro, nessa ordem, respectivamente: *bronze*, *silver* e *gold*. Na intervenção, todas as peças que tocamos desse material foram do livro *bronze*.

Repertório principal:

And I love her (John Lennon/Paul McCartney – Arr. Paul Leenhouts) – SA¹A²T¹T²B

Cataventos V (Fernando Mattos) - SATB

²⁵ Este material faz parte do acervo do Laboratório de Musicalização da UFSCar, coordenado pela Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly.

²⁶ THE ASSOCIATED BOARD OF THE ROYAL SCHOOLS OF MUSIC. Recorder – ensemble pieces – bronze. England: ABRSM Publishing, 2005.

Qui nem Giló (Luiz Gonzaga/Humberto Teixeira – Arr. Pedro Tavares) – SATB
The pink panther theme (Henry Mancini – Arr. Paul Leenhouts) – SATB

O conjunto de peças que denominei “Repertório principal” foi selecionado em diferentes fontes: *And I love her* e *The pink panther theme*, do acervo pessoal da pesquisadora, *Cataventos V*, da série *Brasiliiana* (BRASILIANA, 2010) e *Qui nem giló*, do Caderno de música pernambucana para flauta doce (BARROS, 2010). Essas quatro peças – um sexteto e três quartetos²⁷ – constituíram o nosso repertório principal, com o intuito de que, ao final dos encontros, tivéssemos podido vivenciá-las ao máximo, alcançando o melhor resultado que fosse possível, diante das possibilidades de cada um/a e do tempo disponibilizado para o estudo e a prática das mesmas.

2.3.2.2 Propostas pedagógicas

As propostas pedagógicas tiveram o intuito de compartilhar com os/as participantes experiências, ideias e materiais que tive acesso e que considero alternativas e estratégias interessantes para um ensino da flauta doce lúdico e criativo. Quais e quantas seriam as propostas vivenciadas durante a intervenção não estava definido previamente. Tinha algumas possibilidades - inclusive de criação de novas propostas - que se definiram durante os encontros, a partir das necessidades e demandas expostas pelos/as participantes.

Outros fatores também influenciaram a realização das propostas pedagógicas, como as frequências flutuantes durante a atividade formativa. Sendo assim, por algumas vezes, eliminei a proposta dos encontros devido ao baixo número de participantes presentes. Optei por compartilhá-las com os/as participantes nos dias em que o quórum estava maior e dessa forma, contamos com as três propostas²⁸ que descrevo a seguir.

“*Qual é a música?*” – proposta de minha autoria, baseada no jogo/brincadeira homônimo, que consiste em, com uma, duas ou mais notas tocadas, o/a jogador/a deve reconhecer a música tocada e dizer o nome.

No nosso “*Qual é a música?*”, os/as participantes se dividiram em dois grupos e cada grupo recebeu um conjunto de filipetas, cada uma contendo a partitura de um trecho de uma música. Um grupo toca o trecho escrito em uma das filipetas e o outro grupo deve dizer o nome da música. Em seguida, os grupos devem trocar de

²⁷ *And I love her* – sexteto; *The pink panther theme*, *Cataventos V* e *Qui nem giló* – quartetos.

²⁸ As partituras com as melodias e arranjos utilizados nas propostas pedagógicas se encontram nos anexos e apêndices.

função e irem se alternando entre quem toca e quem responde. Na segunda parte da proposta (podendo ser considerada também como uma variação), foi solicitado a cada grupo que criasse uma frase musical. O objetivo era de que um grupo ouvisse e reproduzisse a frase criada pelo outro.

“*Calix Bento*” – Arranjo de Viviane Beineke para a canção popular *Calix Bento*, para flauta doce soprano e percussão com cabeças de flautas doces soprano, alto e tenor. Esse tema bastante conhecido ganha nova cor no arranjo de Beineke, que traz a proposta de utilização da flauta doce de forma não convencional no acompanhamento percussivo da melodia, desmontando as flautas e usando apenas as cabeças, produz diferentes sonoridades ao percuti-las na palma da mão.

“*Ó Deus salve o oratório, ó Deus salve o oratório...*”

“*Passeio no parque*” – composição de Andreia Veber e proposta de Veber e Beineke²⁹, *Passeio no parque* é música feita de forma não convencional. Pequenos motivos melódicos, rítmicos e efeitos compõem a paisagem sonora de um parque de diversões, que podem ser ouvidos isolados, simultaneamente ou sobrepostos. A disposição dos músicos no espaço deve lembrar a dos brinquedos no parque e o regente não fica parado, movimentando-se entre eles. Cada grupo fica responsável por uma sonoridade-brinquedo – reajejo, carrossel, roda gigante, trem fantasma, montanha russa e burburinho - e os/as participantes podem se revezar no papel do regente.

2.3.2.3 Leituras e debates de textos

Os textos propostos para leitura e debate tiveram como objetivo trazer à tona temáticas relativas à flauta doce, à educação musical e à formação de professores/as para que estas fossem o mote das reflexões e discussões durante os encontros. Para tanto, contamos com sete textos, previstos para os sete primeiros encontros. Apenas no último encontro não houve texto para leitura e debate, pois na última semana da intervenção foi solicitado aos/as participantes que respondessem ao questionário de avaliação. Com exceção do primeiro texto, que foi lido coletivamente no primeiro encontro, todos os demais foram enviados aos/as participantes com uma semana de antecedência do dia de debate dos mesmos.

FRANCISCO, Gustavo de. **Flauta doce nas escolas: críticas e soluções**. Disponível em: < <http://quintaessentia.com.br/flauta-doce-nas-escolas/>> Acesso em: 25 nov. 2015.

Esse texto trata da problemática do uso da flauta doce no contexto da escola regular. Como expresso no subtítulo, o autor faz críticas aos equívocos cometidos por alguns/as professores/as e aponta alguns critérios para um ensino do instrumento comprometido com a qualidade musical e o respeito aos/as alunos/as e à música.

²⁹ Ver BEINEKE; VEBER, 2010.

FREIRE, Paulo. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos avançados**. v.15 n.42. São Paulo maio/ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 24 fev. 2016.

Trata-se da primeira, de um total de dez cartas, presentes no livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (FREIRE, 1997a). O autor discorre sobre a “significação crítica” dos atos de *aprender* e de *ensinar*, tratando de questões, como por exemplo, a inexistência do ensinar sem o aprender, a formação permanente de professores/as, a importância de ser sujeito do processo da leitura, a ideia de que “ensinar não é transferir”, os instrumentos necessários para o ato de estudar, entre outras.

BARROS, Daniele Cruz. A flauta doce no século XX. In: _____. **A flauta doce no século XX: o exemplo do Brasil**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 19-24.

O texto indicado para leitura e debate na intervenção foi o item *A evolução do repertório*, presente no primeiro capítulo da referida obra. A autora refaz o trajeto do repertório da flauta doce, a partir do período da sua “redescoberta”, no final do século XX, revelando como este deixa de ser restrito à Música Antiga e passa a incorporar inclusive gêneros como a Música Eletroacústica.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Para encantar é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores**. Caderno Cedes. Campinas, v. 30, n. 80, jan-abr 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a04.pdf>> Acesso em: 24 fev. 2016.

Neste artigo, a autora relata sua experiência realizada com as danças circulares na formação de professores/as e através desse relato, discute sobre a importância do encantamento para a educação. Segundo Ostetto, o artigo é permeado pela seguinte questão: “como contribuir com o processo de encantamento dos professores, como alimentar a sensibilidade, nos percursos da formação universitária?”

AGUILAR, Patricia Michelini. Sobre o processo de articulação para a prática tradicional da flauta doce. In: _____. **Fala flauta: um estudo sobre as articulações indicadas por Silvestro Ganassi (1535) e Bartolomeo Bismantova (1677) e sua aplicabilidade a intérpretes brasileiros de flauta doce**. Campinas, SP: [s.n.], 2008. p. 20-37. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000436819>> Acesso em: 24 fev. 2016.

Foram indicados os itens *Descrição das consoantes da fonética do português adequadas à prática da flauta doce* e *Descrição das vogais da fonética do português adequadas à prática da flauta doce*, presentes no primeiro capítulo da referida dissertação. Nesses dois itens, a autora descreve de maneira detalhada como se dá a articulação na flauta doce com as sílabas mais utilizadas para tal, no português.

NARITA, Flávia Motoyama. Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal. **Revista da ABEM**: Londrina. v.23 n.35 p. 62-75 jul.dez 2015. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/553/453>> Acesso em: 02 mar. 2016.

A autora, a partir do relato de situações de ensino-aprendizagem em música, identifica e conceitua o que chama “modos pedagógicos”, a partir de ideias freirianas, como “relações dialógicas”, “ensino diretivo”, “educação bancária”, “educação libertadora” entre outras. Também discorre sobre o que seria, na sua concepção e a partir dos seus referenciais, uma “educação musical libertadora”.

CUERVO, Luciane da Costa; PEDRINI, Juliana Rigon. Flauteando e Criando: experiências e reflexões sobre criatividade na aula de música. **MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**, v. 2, p. 48-61, 2010. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/musicalidade/midioteca/praticas-musicais-vocais-e-instrumentais/praticas-instrumentais/flauteando-e-criando/view>> Acesso em: 24 fev 2016.

A partir da conceituação de “criatividade” e “musicalidade”, as autoras descrevem algumas atividades com flauta doce que conceberam e aplicaram, em contextos do ensino público e privado de escolas regulares. As atividades tiveram como foco o desenvolvimento da musicalidade e o fomento à criatividade e à interação afetiva.

2.3.2.4 Apreciação musical

Os momentos de apreciação musical³⁰ tiveram como objetivo compartilhar com os/as participantes exemplos da diversidade de estilos e formações que podem ser feitos com a flauta doce e intérpretes de alto nível no instrumento, para termos como referências. As fontes onde o material foi selecionado foram: CDs, do acervo pessoal da pesquisadora e vídeos, disponíveis no site de compartilhamento de vídeos *youtube*.

King Cotton (J.P. Sousa) – Orquestra de flautas doces de escola regular de Taiwan (vídeo) – esse vídeo é indicado no primeiro texto de estudo da intervenção (FRANCISCO, 2015a), onde o autor menciona o mesmo como exemplo dos assuntos tratados. Trata-se de uma orquestra de flautas doces, formada por estudantes de uma escola regular de Taiwan.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YOc9HuZeHz0>>

³⁰ Segundo França e Swanwick (2002, p. 13), “As atividades de apreciação devem levar os alunos a focalizarem os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da peça, para compreenderem como esses elementos são combinados. Ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando idéias em novas formas e significados”. Para Moreira (2010, p. 289), “[é necessário] uma escuta atenta e um posicionamento crítico do ouvinte para que fique caracterizada a atividade de apreciação musical”.

Um a zero (Pixinguinha/Benedito Lacerda) – Quinta Essentia Quarteto [faixa do CD La Marca] (áudio) – arranjo do flautista e arranjador Hécio Müller para o choro *Um a zero*, interpretado pelo quarteto de flautas doces *Quinta Essentia*. O gênero musical *Choro*, apesar de não ser novidade no repertório para flauta doce, ainda é pouco arranjado para quartetos.

Daido (Paul Leenhouts) – Eva Jornet (vídeo) – composição do flautista e arranjador Paul Leenhouts, interpretada por Eva Jornet (flauta doce contralto) e acompanhada por Mario Lissard (contrabaixo acústico). No estilo da música contemporânea, utiliza técnicas expandidas na flauta doce. Além da música, o videoclipe conta com a *performance* de um dançarino contemporâneo.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0EU0JR9gMFc>>

Teaser espetáculo La indiana amulatada – Opus 5 (vídeo) – vídeo com trechos de algumas músicas do espetáculo *La indiana amulatada*, do grupo de música antiga *Opus 5*. Além do contexto de um espetáculo musical, nesse vídeo podemos ver a flauta doce atuando junto com outros instrumentos, como a viola da gamba e o canto. A flautista utiliza uma flauta doce soprano renascentista.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BOA38qZmo2c>>

The earle of essex galiard (John Downland) – The Royal Wind Music (video) – essa interpretação conta com dez flautistas doces, que utilizam alguns membros da família das flautas pouco vistos, como a flauta sub baixo e a grande baixo. A sonoridade resultante, além do impacto visual dos dez flautistas juntos, impressiona pela riqueza de texturas.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WXkRgUvY6PM>>

When shall the sun shine (Paul Leenhouts) – La dolce fiamma (vídeo) – composição contemporânea para flauta doce, interpretada por um grupo de estudantes de um conservatório. Utiliza técnicas expandidas e recursos criativos, como “falas” das musicistas durante a execução, percussão na flauta, entre outros.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9AtRG3Kckjs>>

Pequena suíte brasileira (Dimitri Cervo) – Luciane Cuervo [faixa do CD Sonetos de Amor e Morte] (áudio) – executada com flauta doce soprano e violão, a peça é assim descrita no encarte do CD: “A Pequena Suíte Brasileira de Dimitri Cervo é a transcrição de uma peça para cravo premiada no concurso Aliénor Harpsichord Composition Competition, nos EUA. Cada um dos três movimentos contém referência direta a um gênero musical brasileiro. Capoeira faz alusão às rodas de capoeira da Bahia, com o violão imitando o som do berimbau. A Cantiga do Cego aproxima-se do canto melancólico dos mendigos das feiras e mercados nordestinos. O Desafio é um torneio em que os cantadores se provocam mutuamente e improvisam respostas até que um deles é considerado vencedor. Nesse movimento, o som da flauta doce assemelha-se à sonoridade dos pífaros pernambucanos (Fernando Lewis de Mattos)”.

Estampie Belicha (anônimo) – Grupo Anima [faixa do CD Donzela Guerreira] (áudio) – executada com flauta doce soprano, viola de arame, rabeca, harpa medieval e percussão, a peça possui, no encarte do CD, a seguinte descrição: “Provavelmente uma forma de dança, as *estampies* podem ser polifônicas ou monofônicas. A *Estampie Belicha*, é um exemplo monofônico, encontrada numa fonte francesa do séc. XIV [...]”.

O nome e os motivos rítmicos dessa *estampie* remetem diretamente à guerra; a similaridade com a música árabe, em que a linha melódica é dobrada por vários instrumentos, com intersecções improvisadas e virtuosísticas de cada instrumento, pode ser um indicador de suas origens e uma bússola para nossa interpretação [...]”.

Quadro 3. Atividades desenvolvidas em cada encontro

Data	Repertório	Texto	Apreciação	Proposta pedagógica
17/03/2016 1º Encontro	<i>Butterflies</i> <i>Just thinking</i> <i>Trot to the town on a Pinto Pony</i> <i>Cataventos V</i>	<i>Flauta doce nas escolas: críticas e soluções.</i> Autor: Gustavo de Francisco	Música e compositor: <i>King Cotton (J.P. Sousa)</i> Intérprete: <i>Orquestra de flautas doces de escola regular de Taiwan</i> Formato: (vídeo)	Não houve
24/03/2016 2º Encontro	<i>Butterflies</i> <i>Gavotte</i> <i>Just thinking</i> <i>The Chinese dragon dreams</i> <i>Trot to the town on a Pinto Pony</i>	<i>Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra.</i> Autor: Paulo Freire	Música e compositor: <i>Um a zero (Pixinguinha/Benedito Lacerda)</i> Intérprete - <i>Quinta Essentia Quarteto</i> Formato: (áudio)	Não houve
31/03/2016 3º Encontro	<i>Butterflies</i> <i>Gavotte</i> <i>Just thinking</i> <i>The Chinese dragon dreams</i> <i>Trot to the town on a Pinto Pony</i> <i>Cataventos V</i>	<i>A flauta doce no século XX.</i> Autora: Daniele Cruz Barros	Música e compositor: <i>Daido (Paul Leenhouts)</i> Intérprete: <i>Eva Jornet</i> Formato: (vídeo)	“Qual é a música?”
07/04/2016 4º Encontro	<i>Qui nem Giló</i> <i>The pink panther theme</i>	<i>*Para encantar é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores.</i> Autora: Luciana Ostetto <i>*Neste encontro não houve debate do texto</i>	<i>*Música: Teaser espetáculo La indiana amulatada</i> Intérprete: <i>Opus 5</i> Formato: (vídeo) <i>*Neste encontro não houve apreciação</i>	Não houve
14/04/2016 5º Encontro	<i>Cataventos V</i> <i>Qui nem Giló</i> <i>The pink panther theme</i>	<i>Sobre o processo de articulação para a prática tradicional da flauta doce</i> Autora: Patrícia Michelini Aguilar	Música e compositor: <i>The earle of essex galiard (John Downland)</i> Intérprete - <i>The Royal Wind Music</i> Formato - (vídeo)	“Calix Bento”

<p>28/04/2016 6º Encontro</p>	<p><i>And I love her</i></p>	<p><i>Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal</i> Autora: Flávia Narita</p>	<p>Música e compositor: <i>When shall the sun shine (Paul Leenhouts)</i> Intérprete - <i>La dolce fiamma</i> Formato - (vídeo)</p>	<p>“Passeio no parque”</p>
<p>05/05/2016 7º Encontro</p>	<p><i>And I love her</i> <i>Cataventos V</i> <i>Qui nem Giló</i> <i>The pink panther theme</i></p>	<p><i>*Flauteando e Criando: reflexões e experiências sobre criatividade na aula de música</i> Autoras: Luciane Cuervo e Juliana Pedrini <i>*Neste encontro não houve debate do texto</i></p>	<p>Música e compositor: <i>Pequena suíte brasileira (Dimitri Cervo)</i> Intérprete: <i>Luciane Cuervo</i> Formato: (áudio)</p>	<p>Não houve</p>
<p>12/05/2016 8º Encontro</p>	<p><i>And I love her</i> <i>Cataventos V</i> <i>Qui nem Giló</i> <i>The pink panther theme</i></p>	<p>Não houve</p>	<p>Música e compositor: <i>Estampie Belicha (anônimo)</i> Intérprete: <i>Grupo Anima</i> Formato: (áudio)</p>	<p>Não houve</p>

2.4 Método de análise

A forma de análise dos dados utilizada foi baseada na Análise de conteúdo, segundo Bardin (2006) e Franco (2008). De acordo com Franco (2008, p. 23), “[...] a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”.

Bardin (2006) aponta que a análise de conteúdo é constituída por três fases, sendo elas, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na fase da pré-análise estão presentes outras etapas, sendo as que foram utilizadas no presente estudo, as seguintes: leitura flutuante; escolha dos documentos e a preparação do material. Os documentos analisados foram os diários de campo e os questionários.

Na fase de exploração do material, iniciamos a busca pelas unidades de análise, que se dividem em unidades de registro e unidades de contexto (BARDIN, 2006; FRANCO, 2008). Segundo Franco (2008, p. 41), “A Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias

levantadas”. As autoras (BARDIN, 2006; FRANCO, 2008) descrevem diferentes tipos de unidades de registro: a palavra; o tema; o item; o personagem; o acontecimento; o documento, entre outros.

O tipo de unidade de registro que utilizamos na análise do presente estudo foi o tema. Franco (2008) assim define esse tipo de unidade: “O tema é uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo” (FRANCO, 2008, p. 42). Há ainda as unidades de contexto, que “[...] podem ser consideradas como o ‘pano de fundo’ que imprime significado às unidades de registro” (FRANCO, 2008, p. 46).

Após a definição das unidades de registro, passamos à etapa de categorização. Segundo Bardin (2006, p. 117), “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro [...]) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos”.

As categorias podem ser criadas *a priori* ou *a posteriori*. No presente estudo, as categorias surgiram depois da exploração do material (diários e questionários) e definição das unidades de registro. De acordo com Franco (2008), essas categorias “Emergem da ‘fala’, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria” (FRANCO, 2008, p. 61). Sobre a definição das categorias, Franco (2008) destaca:

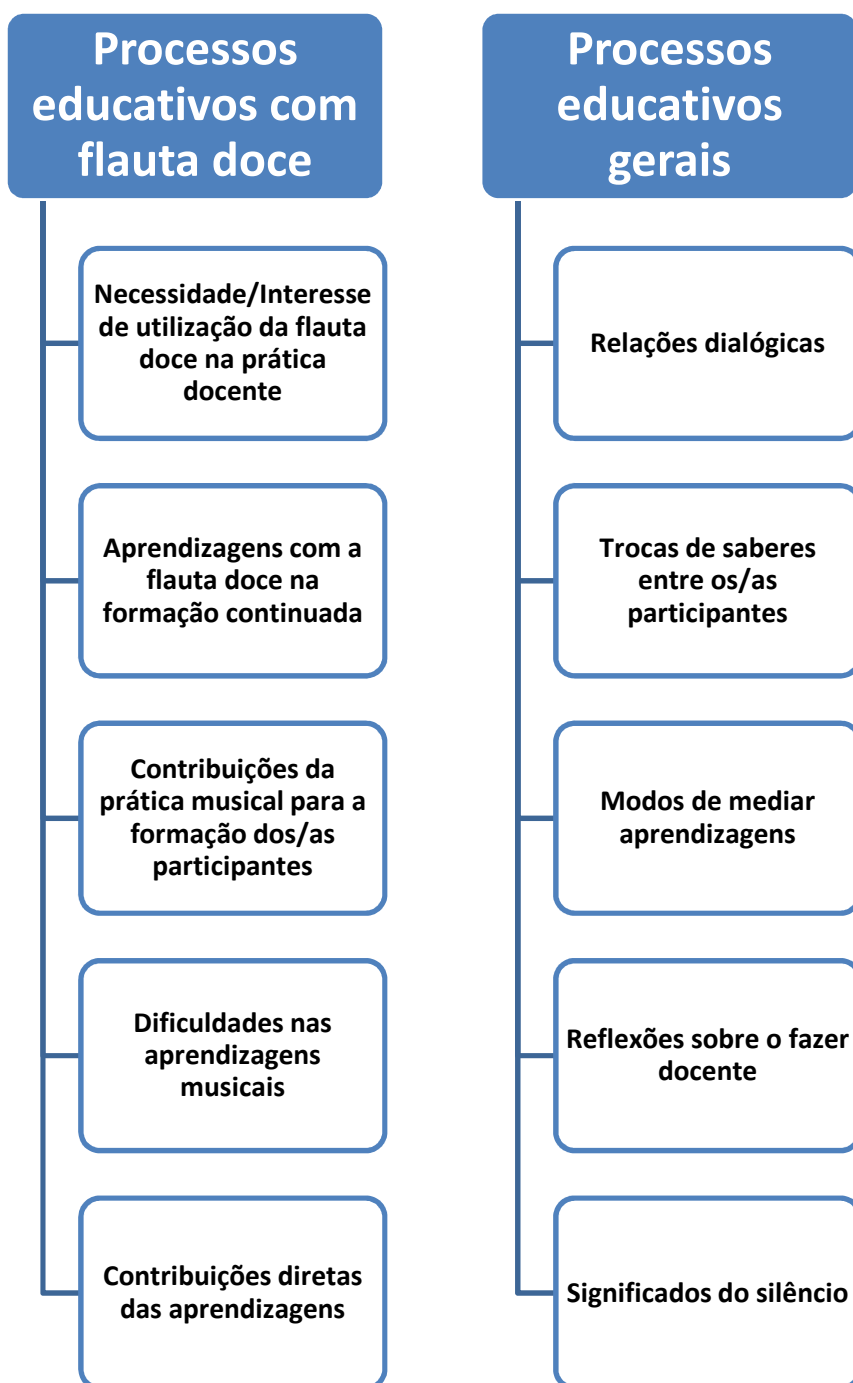
Esse longo processo – o da definição das categorias – na maioria dos casos implica constantes idas e vindas da teoria, ao material de análise, do material de análise à teoria e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico. As primeiras, quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas e enriquecidas, para dar origem à versão final, mais completa e satisfatória (FRANCO, 2008, p. 60).

A análise dos dados, portanto, procedeu de acordo com as etapas descritas, que estão previstas no método da análise de conteúdo. Escolhidos os documentos a serem analisados (oito diários de campo – referentes aos oito encontros da intervenção e dois questionários – inicial e final), realizamos primeiramente a leitura flutuante, em que começamos a perceber as unidades através dos temas. Em seguida, nas demais leituras dos documentos que foram realizadas, com maior minúcia, fomos destacando os temas mais frequentes.

Com os destaques feitos em todos os documentos, recortamos de cada um deles os trechos referentes a cada tema, realocando-os em arquivos separados (um

tema por arquivo). Dessa forma, foi possível visualizarmos as unidades, que após mais leituras, dessa vez de cada unidade em separado, percebemos se tratarem de “assuntos” de duas naturezas distintas e assim emergiram as duas categorias. No quadro³¹ a seguir, apresentamos as duas categorias e suas respectivas unidades, que serão analisadas e discutidas no capítulo seguinte.

Quadro 4. Categorias e unidades de análise



³¹ No quadro, os retângulos com fundo azul contém os títulos das categorias e os retângulos com fundo branco contém os títulos das suas respectivas unidades.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentaremos e analisaremos os dados coletados durante a atividade formativa. De acordo com o método da análise de conteúdo, descrito no capítulo anterior, os achados foram organizados em duas grandes categorias, denominadas *Processos educativos com flauta doce* e *Processos educativos gerais*, cada uma contendo cinco unidades de análise. As unidades trarão recortes dos diários de campo e dos dois questionários aplicados, dialogando com os/as autores/as presentes nos Aportes Teóricos.

3.1 Processos educativos com flauta doce

Esta categoria reúne os processos educativos, observados durante a intervenção, que têm a flauta doce como tema central. Como não poderia deixar de ser, pelo fato da intervenção ter como especificidade esse instrumento, ao olharmos para as unidades de registro, que emergiram a partir do processo descrito no capítulo anterior (ver subitem 2.4 Método de análise), percebemos que metade delas tratava de temas relativos à flauta doce.

Agrupando essas cinco unidades, obtivemos a primeira categoria, que nomeamos de *Processos educativos com flauta doce*. As unidades dessa categoria foram intituladas: *Necessidade/Interesse de utilização da flauta doce na prática docente*; *Aprendizagens com a flauta doce na formação continuada*; *Contribuições da prática musical para a formação dos/as participantes*; *Dificuldades nas aprendizagens musicais* e *Contribuições diretas das aprendizagens*.

Na unidade *Necessidade/Interesse de utilização da flauta doce na prática docente* trazemos exemplos de como esse instrumento está presente na atuação dos/as participantes, através de motivações de duas naturezas distintas, por necessidade e por interesse. A análise dessa unidade também permitiu mostrar que a flauta doce realmente é uma ferramenta bastante utilizada pelos/as educadores musicais, em diferentes espaços.

Em *Aprendizagens com a flauta doce na formação continuada* analisamos, a partir das respostas ao Questionário final de cinco participantes, as aprendizagens relativas à flauta doce que ocorreram durante a atividade formativa. Através do diálogo, das questões anunciadas nas falas das participantes com as ideias de

parte dos/as autores/as que embasaram nosso referencial teórico, discutimos as possíveis implicações dessas aprendizagens no processo de formação de professores/as, considerando suas diversas etapas.

A unidade *Contribuições da prática musical para a formação dos/as participantes* apresenta excertos dos diários de campo e do Questionário em que se evidenciam os momentos da prática musical com a flauta doce. Procuramos observar de que modo essa atividade contribuiu para os/as participantes, a partir da nossa análise e percepção e dos relatos deles/as mesmos/as.

Na unidade *Dificuldades nas aprendizagens musicais*, destacamos os momentos em que os/as participantes demonstraram ou relataram dificuldades relativas ao tocar flauta doce e ao ensino desse instrumento. As mais frequentes têm relação com alguns aspectos principais da técnica necessária para tocar a flauta doce e à troca entre as flautas da família (SATB). Contudo, durante o processo, outras dificuldades surgiram.

Em *Contribuições diretas das aprendizagens* trazemos o que percebemos ter contribuído para a formação dos/as participantes de maneira mais imediata, como conhecimentos e informações mais pontuais. Alguns/as participantes relataram ainda desdobramentos (ou a sua intenção), de atividades desenvolvidas na intervenção, em seus contextos de ensino. Nos subitens a seguir, as unidades serão analisadas individualmente.

3.1.1 Necessidade/Interesse de utilização da flauta doce na prática docente

Nessa unidade de análise pretendemos demonstrar a presença da flauta doce – ou o seu interesse – na atuação docente dos/as participantes. Os excertos que traremos – recortes de dois diários de campo e do Questionário aplicado antes do início da intervenção – exemplificam a situação mencionada no capítulo 1, de como a flauta doce está presente na educação musical no contexto brasileiro. Através dos relatos de oito participantes, percebemos que esse instrumento é inserido nas práticas docentes dos/as educadores musicais por motivações de naturezas distintas, podendo ser por uma necessidade externa ao/a educador/a, por vontade própria do/a mesmo/a ou ainda por uma combinação dessas duas.

Dos oito relatos apresentados nessa unidade, sete são de participantes que já atuam como professores/as e um de quem ainda não iniciou sua atuação profissional.

Sendo que, dos/as sete atuantes, cinco já utilizam a flauta doce e dois pretendem utilizar. Em relação à natureza da presença da flauta doce nas práticas docentes dos/as educadores/as musicais percebemos, com mais evidência, se tratar de necessidade, nos casos de Cléa e Jabuticabinha:

[...] atualmente eu dou aula em duas escolas particulares aqui... e uma delas exige a flauta doce no fundamental, primeiro ciclo [...] (Cléa, 1º Diário).

[...] eu acabei de me formar também aqui em música na federal... e... eu tô... dando aula de flauta doce numa escola particular de música [...] (Jabuticabinha, 1º Diário).

Em sua fala, Cléa afirma que, em uma das escolas que leciona, a utilização da flauta doce é uma exigência. Esse fato demonstra mais uma, dentre as várias questões presentes na atuação da flauta doce: a exigência do seu ensino por parte das instituições escolares. O que nem sempre pode ser considerado como positivo, pois, geralmente, quem a faz baseia-se no senso comum de que a flauta doce é um instrumento musicalizador, ideal para crianças e não nos conhecimentos pedagógico-musicais necessários para definir uma proposta de ensino de música para o contexto da escola regular, considerando também outros fatores, como as especificidades de cada instituição. Sobre a questão dessa exigência, Francisco (2015b) faz a seguinte colocação, direcionada aos/as gestores/as escolares:

Não exija do seu professor de música que ele trabalhe com flauta doce porque você pensa que a flauta doce é um instrumento mais adequado para crianças. Isso não é uma verdade única! O ensino de música é um gigante universo, há infinitas e diferentes possibilidades. Exija do seu professor que ele faça o que mais gosta, o que foi preparado para fazer, o que ele sabe fazer com propriedade. Assim, a sua escola e seus alunos terão o melhor trabalho, a melhor formação possível e conseqüentemente, o melhor resultado que vocês podem ter sem prejudicar a formação do gosto, sem prejudicar trabalhos respeitados e a relação da música que será construída na escola (FRANCISCO, s/p, 2015b).

A citação de Francisco (2015b) remete à consequência da exigência, feita por algumas escolas, do uso da flauta doce: a necessidade do/a educador/a musical, que lecionará em instituições como essas, de atuar com o ensino desse instrumento. Sendo assim, caso o/a educador/a musical não tenha conhecimento necessário para trabalhar com a flauta doce, corre-se o risco de se desenvolverem trabalhos incipientes, tanto em relação ao aprendizado do instrumento quanto da música de maneira geral.

Já na fala de Jabuticabinha, a utilização da flauta doce parece estar vinculada à necessidade de trabalho, pois como demonstrado na sua fala, ela concluiu a graduação recentemente e esse momento traz uma cobrança maior para inserção na vida profissional. No questionário inicial, a resposta de Jabuticabinha sobre sua trajetória com a flauta doce, reforça a percepção de que ela adotou esse instrumento em sua prática docente por necessidade:

Após me formar em música pela UFSCar, encontrei oportunidades de trabalhar a flauta doce com crianças e idosos (Jabuticabinha, Questionário inicial).

Contudo, nos dois casos, por termos percebido que a necessidade de utilização da flauta doce aparece em primeiro plano, não leva a crer que não haja o interesse, ou seja, que as duas participantes tenham esse instrumento como ferramenta pedagógica também por afinidade com o mesmo.

Entre os/as participantes, pudemos perceber também, a partir de seus relatos, que alguns/as optaram espontaneamente por utilizar a flauta doce nos espaços em que trabalham, sem aparente influência externa. São os casos de Daniele, Hércio e Cláudia:

Participo de um projeto social situado na periferia de São Carlos [...] onde leciono flauta doce soprano para crianças e pré-adolescentes há 3 anos (Daniele, Questionário inicial).

Hércio comentou que iniciou como professor de flauta doce num projeto social para crianças de oito a catorze anos (2º Diário).

[...] esse é o terceiro ano que a gente montou um grupo de flauta na escola [...] (Cláudia, 1º Diário).

Como podemos ver, Daniele e Hércio dão aula de flauta doce em projetos sociais, sendo que Daniele já acumula considerável tempo de experiência na função e Hércio iniciou sua atividade profissional no período em que ocorreu a intervenção. Em suas falas, tanto no decorrer dos encontros como nos questionários, esses/as participantes em nenhum momento mencionaram estarem trabalhando com a flauta doce por alguma necessidade (de trabalho, de atendimento a alguma exigência ou outra), o que nos faz compreender que suas opções pelo instrumento estão mais ligadas ao interesse.

No caso de Cláudia, também inferimos a mesma percepção. Ela atua como professora de Artes do Ensino Fundamental em uma escola regular pública e o

grupo de flauta que menciona não é uma atividade obrigatória, nem para ela, nem para os/as alunos/as participantes. Considerando esse fato e que o grupo já conta com três anos de atividades, entendemos esse caso também como interesse de utilização da flauta doce.

Encontramos ainda uma terceira situação entre os/as participantes, que são aqueles/as que ainda não utilizam a flauta doce em suas práticas docentes, mas pretendem fazê-lo. Sobre essa questão, no Questionário inicial, ao serem questionados/as sobre o vínculo profissional com a flauta doce (ver Quadro 1, p. 57), quatro indicaram já trabalhar com a flauta doce e sete indicaram que pretendem trabalhar. Durante a atividade formativa, como já mencionado anteriormente, Hécio iniciou sua atuação como professor de flauta doce.

Atualmente tento introduzir a flauta doce nas aulas de Artes que ministro na escola (Valéria, Questionário inicial).

[...] estou tentando adotar a flauta doce em uma das escolas de Ensino Fundamental que dou aula [...] (Helder, Questionário inicial).

[...] eu quero trabalhar com ela [flauta doce] em sala [...] (Patrícia, 1º Diário).

Os três casos, Valéria, Helder e Patrícia, demonstram o interesse de utilização da flauta doce em suas práticas docentes, porém, em situações um pouco diferentes. Valéria demonstra o seu interesse de trabalhar com o instrumento, mesmo no contexto de aula de Artes, que não tem a música como principal conteúdo. Helder também demonstra o mesmo interesse e deixa claro que a tentativa de inserção do instrumento em suas aulas parte dele. Já Patrícia é exemplo de outra situação, pois mesmo ainda não atuando profissionalmente, demonstra o desejo de utilização da flauta doce, o que pode ser entendido como uma projeção de sua atuação futura.

Os exemplos apresentados vêm fundamentar a discussão que fizemos anteriormente no capítulo 1 (subitem 1.3 Contextualizando a problemática: caminhos da flauta doce na educação musical) que traz como a flauta doce acabou sendo incorporada por diversas propostas educativo-musicais. Ainda que a amplitude do presente estudo, devido à quantidade de sujeitos participantes, não represente a totalidade dos/as educadores/as musicais, acreditamos que esse recorte pode ilustrar uma parte da realidade desses/as profissionais que têm a flauta doce como sua principal ferramenta de trabalho e como este instrumento está presente no contexto educacional brasileiro.

Outra questão que se revelou a partir dos exemplos dos/as participantes aqui expostos é a diversidade, tanto dos contextos onde a flauta doce está inserida como, conseqüentemente, do campo de atuação dos/as educadores musicais. Em relação à flauta doce, como disse Barros, “Além dos contextos escolares, o instrumento é igualmente considerado como ideal para os projetos de inclusão social, de terceira idade, de musicoterapia entre outros” (BARROS, 2010, p. 60). Para lembrarmos, organizamos no quadro a seguir os locais de atuação dos/as participantes:

Quadro 5 Locais de atuação dos/as participantes

LOCAL DE ATUAÇÃO	PARTICIPANTE
Escola regular pública	Cláudia
Escola regular particular	Cléa
Escola de música	Jabuticabinha
Projeto social	Daniele e Hélcio

Esses dados indicam que, mesmo num universo de doze participantes, em que apenas cinco já atuam como professores/as, a diversidade se destaca. O que novamente serve como exemplo, porém, dessa vez, da “multiplicidade de espaços de atuação em educação musical” (DEL BEN, 2003, p. 31). Outra característica do trabalho do/a educador musical – e no caso desse estudo, do/a educador/a que trabalha com a flauta doce – é a diversidade de público com o qual desenvolve suas atividades. Segundo os relatos aqui apresentados, temos trabalhos com “*crianças e pré-adolescentes*” (Daniele), “*crianças e idosos*” (Jabuticabinha), “*ensino fundamental, primeiro ciclo*” (Cléa), “*crianças de oito a catorze anos*” (Hélcio) e “*ensino fundamental*” (Cláudia).

Dessa forma, a partir dos exemplos dos/as participantes da atividade formativa, apresentados nessa unidade de análise, foi possível: observar a presença da flauta doce na atuação docente dos/as educadores/as musicais; observar que a utilização da flauta doce pelos/as educadores/as musicais, nos casos aqui relatados, é feita a partir de motivos de naturezas distintas; observar a diversidade dos contextos de atuação da flauta doce; observar a diversidade dos contextos de atuação do/a educador/a musical.

3.1.2 Aprendizagens com a flauta doce na formação continuada

Em todo processo de formação, independentemente da etapa na qual se encontra, é esperado que ocorram aprendizagens. Por sua vez, essas aprendizagens podem ser de naturezas distintas: previamente almeçadas ou inesperadas, espontâneas. Durante a atividade formativa que aqui analisamos, ocorreram aprendizagens dos dois tipos referidos, sendo essas, verbalizadas pelos/as próprios/as participantes, sobretudo nas respostas ao Questionário final. Em relação à formação de maneira geral, García (1999) nos traz que a mesma

[...] pode também ser entendida **como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos (GARCÍA, 1999, p. 19 – grifos do autor).

A atividade de formação proposta pela presente pesquisa proporcionou essas possibilidades de aprendizagem e de experiências, de que nos fala García (1999), aos/as seus/as participantes. Esse fato pode ser evidenciado pelas frequentes menções, feitas por eles/elas, a aprendizagens diversas, como podemos observar nessa fala da participante Daniele, que faz uma síntese do que pôde aprender durante a intervenção:

Aprendi coisas interessantes acerca do universo do instrumento flauta doce, como, por exemplo, a sua utilização na música experimental/contemporânea e o significado de "ruído branco". Os textos lidos também despertaram reflexões pertinentes, como aquele em que fala sobre o encantamento com a profissão do docente. Ademais, algumas propostas pedagógicas me chamaram bastante a atenção e abriram alguns leques de possibilidades em minha atuação dentro da sala de aula e no projeto social onde leciono (Daniele, Questionário final).

O comentário de Daniele demonstra que houve uma aprendizagem ampla, envolvendo diversos aspectos, não só *com*, mas também *sobre* a flauta doce. Tal amplitude pode ser atrelada ao processo de formação continuada, uma vez que essa tem o papel de justamente ampliar os conhecimentos advindos da formação inicial. Em relação à etapa primeira da formação, corroborando com o pensamento de Mizukami et al. (2002), temos que:

[...] se é verdade que a formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar professores, como querem os adeptos da racionalidade técnica, também é verdade que ocupa um lugar muito

importante no conjunto do processo total dessa formação, se encarada na direção da racionalidade prática (MIZUKAMI et al., 2002, p. 23).

Sem dúvida, assim com as autoras anteriormente citadas, temos convicção de que a formação inicial é uma etapa importantíssima dentro da formação permanente de professores, que se dá de forma contínua ao longo da vida. As aprendizagens que agora mencionamos e analisamos, só aconteceram devido à participação dos/as educadores/as musicais – atuantes e em formação – na atividade formativa e, esta participação, por sua vez, só foi possível em razão dos conhecimentos adquiridos por eles/elas, em grande parte, na formação inicial, já que para participar da atividade eram necessários alguns pré-requisitos (mencionados no capítulo 2, subitem 2.3, p. 54).

Sem os conhecimentos e habilidades – necessárias em razão da especificidade da área – previamente alcançados, não seria possível ampliá-los, pela razão óbvia de que não se pode ampliar algo que ainda não existe. Contudo, como bem já dissemos, a formação inicial é apenas uma, reconhecida como a primeira, etapa da formação de professores e, decerto que possui seus limites. Um desses limites fica evidente na fala da participante Lúcia, quando diz: “*As possibilidades lúdicas além das partituras ainda estavam muito vagas para mim*” (Lúcia, *Questionário final*).

Podemos inferir, a partir desse comentário, que Lúcia – educadora musical em formação, no período em que participou da atividade formativa – não deve ter tido, de maneira que suprisse a sua necessidade, até o momento de sua formação, aprendizagens relativas ao ensino de flauta doce que se utilize do elemento lúdico. Por outro lado, a aprendizagem convencional da flauta doce, ou seja, a sua prática musical através da leitura da notação musical (partitura), parece não ser uma necessidade emergencial para Lúcia, o que nos leva a crer que a formação inicial tenha atendido a essa demanda. Segundo García (1999),

[...] não se pode pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados”, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (GARCÍA, 1999, p. 27).

O pensamento de García (1999) vem reiterar a correlação entre as etapas da formação e reforçar o entendimento de que uma depende da outra. Portanto, novamente ressaltamos que as aprendizagens citadas pelos/as participantes só

aconteceram porque esses/as já possuíam certo acúmulo de conhecimentos, inclusive os/as que ainda se encontravam na etapa inicial da formação.

A fala de outra participante nos revela o seguinte: *“Tudo o que vi para mim foi novidade, se tiver mais alguma dinâmica acharei novidade, com certeza”*. (Jabuticabinha, *Questionário final*). É certo que a generalização feita por Jabuticabinha não pode ser considerada de forma literal, pois, como já mencionado, para participar da atividade formativa ela necessitava de certos conhecimentos prévios. Então, o “tudo” a que ela se refere, certamente está relacionado às aprendizagens que foram ausentes na sua formação inicial e que, agora, na atividade formativa, pôde desenvolver.

Como podemos observar, ações de formação continuada, como foi a intervenção aqui relatada, podem complementar a formação inicial, desde que ofereçam possibilidades de aprendizagens e vivências aos/as professores/as além daquelas que já possuíam/conheciam. Tais aprendizagens e vivências podem, por exemplo, estar relacionadas a situações que têm possibilidade de ocorrer nos contextos educacionais e que dificilmente encontram espaço para serem discutidas, durante a formação inicial, com o intuito de formular estratégias para lidar com as mesmas. Mizukami et al. (2002) nos traz uma contribuição nesse sentido:

No cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas (MIZUKAMI et al., 2002, p. 14).

Acreditamos que muito das aprendizagens necessárias para saber lidar com tais situações podem ser encontradas na prática mesma, na atuação do/a professor/a. Contudo, pensamos que os contextos de formação podem contribuir para apoiar o/a professor/a nesse sentido, sobretudo quanto melhor fizermos o exercício de aproximar o “discurso teórico” da prática, como diria Freire (2007). Os comentários de duas participantes indicam que esse apoio pôde ser encontrado na atividade formativa:

Tinha muitas dúvidas sobre elaboração de aulas, possíveis atividades que poderia propor, de qual era a melhor forma para abordar assuntos na aula sem ser traumático e ruim para o aluno (Patrícia, Questionário final).

Eu não trabalho com o ensino musical, porém, consegui visualizar como trabalhar com um grupo distinto e conseguir trabalhar o ponto

mais fraco de cada um de forma discreta e objetiva (Cristal, Questionário final).

Aprender a lidar com as situações relatadas por Patrícia e Cristal ou tomar decisões sobre estratégias de ensino, a partir da suposição se as mesmas funcionariam se torna um processo ainda mais dificultoso, a nosso ver, quando ainda não se teve a experiência prática, como é o caso das duas participantes. As aprendizagens ocorridas durante a atividade formativa, para elas, parece ter contribuído nesse sentido. Através das experiências vivenciadas, Patrícia e Cristal puderam vislumbrar situações que podem ocorrer no ensino de flauta doce e, dessa forma, poderão encontrar apoio nessas vivências, quando estiverem atuando como educadoras musicais.

Novamente sobre a ampliação dos conhecimentos, que já mencionamos anteriormente, os/as participantes também relataram aprendizagens nesse sentido, em relação aos conhecimentos específicos. Esses conhecimentos têm relação principalmente com a flauta doce, já que esse instrumento foi o foco da atividade formativa. De acordo com Bellochio, “[...] é preciso que as propostas de formação do professor mobilizem oportunidades para o seu desenvolvimento cultural, ampliando os conhecimentos específicos inerentes à sua atividade profissional” (BELLOCHIO, 2003, p. 23).

Como descrevemos no Capítulo 2, a atividade formativa teve como objetivo ampliar a perspectiva dos/as participantes do uso da flauta doce na educação musical, através de atividades que contemplaram a prática musical em conjunto, a leitura e debate de textos, a realização de propostas pedagógicas e a apreciação musical de intérpretes da flauta doce. Os/as participantes, por sua vez, também tinham seus objetivos em relação à intervenção, como nos contou Cláudia: *“Busquei o curso com o objetivo de ampliar repertório musical e pedagógico e fui contemplada” (Cláudia, Questionário final).*

Dessa forma, podemos compreender que a atividade formativa proposta atendeu uma demanda existente, contribuindo para a ampliação dos conhecimentos dos/as participantes em relação à educação em geral e às especificidades do instrumento que eles/elas escolheram para a sua atuação profissional. Em outro comentário, Cláudia detalha um pouco mais como se deu essa ampliação de repertório musical e pedagógico a qual se refere:

Tive acesso a uma bibliografia muito interessante; aprendi sobre algumas possibilidades técnicas da flauta-doce; aprendi que além do repertório de música antiga, há um repertório contemporâneo muito interessante de flauta-doce [...] (Cláudia, Questionário final).

Cláudia, que é professora de Artes (ver Quadro 1. Perfil dos/as participantes, p. 57) e há três anos coordena um grupo de flauta doce na escola em que leciona, relata ter tido diversas aprendizagens com e sobre a flauta doce durante a atividade formativa. Na outra ponta, Cristal, que já concluiu a formação inicial, mas, no período em que participou da intervenção ainda não atuava como educadora musical, também indica que, para ela, houve aprendizagens específicas da flauta doce:

Com o minicurso eu aprendi a fazer tocar em grupo de modos diferentes. Além de conseguir ver como uma aula de instrumento pode ser ministrada, utilizando diversas flautas e diversas formas de tocar (primeira leitura, jogos, uníssono e sem partitura) (Cristal, Questionário final).

Diante dos relatos das participantes, apresentados nessa unidade de análise, é possível observarmos que as aprendizagens ocorridas durante a atividade formativa estão de acordo com os entendimentos do autor e das autoras com os/as quais dialogamos aqui (GARCÍA, 1999; MIZUKAMI et al., 2002 e BELLOCHIO, 2003), sobre formação de professores e que compartilhamos. Numa síntese, podemos considerar três pontos principais sobre a formação de professores/as, que aqui discutimos: 1) a formação é um processo e deve possibilitar aprendizagens; 2) a formação inicial é uma importante etapa, mas não é a única responsável por formar o/a professor/a e 3) a formação de professores/as deve possibilitar a ampliação das aprendizagens específicas da área de atuação em questão.

3.1.3 Contribuições da prática musical para a formação dos/as participantes

Como já mencionado no capítulo 2, entre as atividades desenvolvidas durante a atividade formativa, esteve presente a prática musical, sendo esta realizada em conjunto, com duetos, trios, quartetos e um sexteto para flautas doces, que foram sempre executados por todos/as os/as participantes simultaneamente. Conforme o que apresentamos no capítulo 1 (subitem 1.2, p. 26), na formação do/a educador/a musical é imprescindível a presença dos conhecimentos musicais e pedagógicos de modo integrado e articulado.

Na intervenção, foram propostas atividades que buscaram contemplar ambos os conhecimentos, bem como as suas articulações. Contudo, a prática musical obteve mais destaque e, não obstante, vale ressaltar que vários/as participantes buscaram a atividade formativa com o intuito de ampliar repertório e aprimorar a sua técnica no instrumento, ambas as atividades ligadas aos conhecimentos musicais. Em relação à necessidade dos dois tipos de conhecimento já citados, para o/a educador/a musical, Penna (2007) nos diz que:

Combinando-se as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e as destinadas à Formação de Professores da Educação Básica, resulta como fundamental a articulação, ao longo da licenciatura em música, da perspectiva pedagógica com o domínio da linguagem musical, pois apenas um desses elementos não é capaz de sustentar a competência de um educador musical (PENNA, 2007, p. 53).

A autora toca numa questão fundamental, que a nosso ver, corresponde ao entendimento de que, a ausência de um ou outro conhecimento – musical ou pedagógico – pode descaracterizar o/a educador/a musical como tal. Essa necessidade do domínio da linguagem musical, para esse profissional, pode ter sido inclusive um dos fatores que motivaram os/as participantes a buscarem a formação continuada. Isso pode também justificar o fato de ter sido a prática musical a atividade para a qual eles/elas mais se dedicaram. O trecho de um dos diários de campo, apresentado a seguir, mostra um pouco de como aconteceram esses momentos da prática musical em conjunto:

Com todos/as já sabendo o que tocar, começamos a praticar juntos/as, tocando o arranjo até onde conseguíamos. Fizemos esse exercício de tocar, parar, voltar, tocar novamente, repetir a partir de um trecho específico diversas vezes. Enquanto tocávamos, erros aconteciam, notas eram esquecidas, mas prosseguíamos mesmo assim, dando, dessa forma, mais importância à fluência musical (4º Diário).

Esse trecho descreve um dos momentos em que estávamos executando a música *The pink panter theme* (para flautas doces soprano, contralto, tenor e baixo), que foi ensinada aos/as participantes pela pesquisadora por imitação, sem a utilização da partitura. Para realizar a interpretação desse arranjo, os/as participantes tiveram que, minimamente, utilizar a memória e a percepção auditiva, pois essas eram suas únicas referências no momento de tocar, já que não podiam contar com o recurso da partitura.

O referido arranjo fez parte do repertório selecionado para a atividade formativa, que foi dividido em dois grupos e classificados por nós como Repertório didático e Repertório principal (ver subitem 2.3.2.1 Prática musical em conjunto, p. 64). A presença desses repertórios na intervenção estava direcionada, primeiramente, à prática musical em si e à possibilidade de possíveis superações ou melhorias na técnica da flauta doce. Porém, continham também o intuito de, a partir do exercício da reflexão e das próprias vivências de tocar as músicas, servirem como sugestões, exemplos de possibilidades pedagógicas com a flauta doce.

Contudo, não foi apenas no repertório que a prática musical esteve presente, durante a atividade formativa. Em duas das propostas pedagógicas (ver subitem 2.3.2.2 Propostas pedagógicas, p. 66) também foi possível vivenciar o fazer musical com a flauta doce e ainda, de maneira não convencional. Na interpretação do arranjo da canção *Calix Bento*³², os/as participantes puderam experimentar a utilização da flauta doce desmontada, servindo como acompanhamento percussivo. Já em *Passeio no parque*³³, o fazer musical esteve presente através de pequenos motivos melódicos, que podiam ser tocados isoladamente, simultaneamente ou sobrepostos. Um trecho do 6º diário de campo descreve o momento em que a pesquisadora apresentou a proposta de *Passeio no parque* aos/as participantes:

Falei para Luciane que ela poderia começar e ela me perguntou se os motivos melódicos de cada brinquedo estavam na fórmula de compasso 2/4. Expliquei que a proposta não era fazer uma regência tradicional, com os movimentos-padrão da regência, nem pensar em fórmulas de compasso. O objetivo era fazer soar “brinquedos” de um parque, com maior ou menor intensidade ou até mesmo parando de soar, conforme ela se aproximasse ou se afastasse deles. Pedi para imaginarmos estar trabalhando com um grupo que não reconhecesse os movimentos tradicionais da regência, para pensarmos em movimentos que fizessem as pessoas entenderem que deveriam começar a tocar ou parar de tocar, tocar com mais ou menos intensidade, mais lento ou mais rápido (6º Diário).

Como mostra o trecho apresentado anteriormente, a prática musical, nesse caso, não estava servindo apenas ao fazer musical, mas oferecendo também uma oportunidade de pensar e vivenciar uma proposta pedagógica, ou seja, não se tratava só de memorizar os motivos melódicos e tocar as notas certas, mas de pensar todo um contexto e tentar trazer para a música essas ideias. Durante a atividade formativa, os

³² Arranjo de Viviane Beineke.

³³ Composição de Andreia Veber.

momentos em que a prática musical esteve presente, seja em primeiro plano ou tendo outras questões ligadas a ela, com maior destaque, vêm ao encontro do que diz Bellochio (2003), em relação à formação do/a educador/a musical:

No caso específico da educação musical, a formação e a prática musical do professor precisam ser constantemente realizadas junto à sua formação pedagógica. Trata-se do saber disciplinar correspondente ao campo da música e do saber pedagógico da educação sendo vividos e contextualizados por meio de experiências variadas. O educador musical precisa fazer/pensar música e ter condições de repensá-la com base em situações experienciadas e internalizadas no cotidiano de sua prática educativa (BELLOCHIO, 2003, p. 20).

Acreditamos que a prática musical realizada na atividade formativa tenha possibilitado isso de que nos fala Bellochio (2003), saber musical e saber pedagógico vividos através de experiências variadas. E essas experiências, mesmo que não tenham sido vividas pelos/as participantes no cotidiano de suas práticas educativas, serviram para que eles/elas pudessem repensar o fazer musical com a flauta doce a partir de vivências práticas.

Outra contribuição que consideramos que a prática musical tenha dado para a formação dos/as participantes é a oportunidade de rever ou atualizar “conteúdos”, conhecimentos que eles/elas já possuíam. Para participar da atividade formativa, como já dissemos, era necessário tocar flauta doce e ler notação musical, em um nível que possibilitasse a interpretação de repertório considerado de nível intermediário. Portanto, se poderia imaginar que, na realização de tais atividades – tocar arranjos para flauta doce lendo partitura – não haveria nenhuma novidade. Contudo, como bem nos lembra Freire (1997a):

[...] ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 1997a, p. 19).

No contexto da atividade formativa, apesar da pesquisadora ter estado no papel de mediadora das propostas, todos/as ali se encontraram, ora no lugar de ensinante, ora no lugar de aluno/a. Isso aconteceu, pois, todos/as aprenderam uns/as com os/as outros/as, pesquisadora com participantes, participantes com participantes, participantes com pesquisadora. Dessa maneira, acreditamos que o ensinar e o aprender

tenham se dado conforme descreveu Freire (1997a) na citação anterior. Podemos constatar isso, por exemplo, através dos comentários de algumas participantes, que citaram a prática musical como a principal facilidade que tiveram na atividade formativa:

Facilidades: Tocar em grupo (Patrícia, Questionário final).

Tive facilidades em tocar as partituras mais simples e também nos quartetos que foram tocados em mais de um encontro (Cristal, Questionário final).

Tive facilidade em tocar o repertório de um modo geral [...] (Lúcia, Questionário final).

Esses comentários demonstram que o tocar e a leitura da notação musical eram conhecimentos que as participantes já possuíam e que, portanto, ao se depararem com propostas que exigiam pô-los em prática, estavam “reconhecendo um conhecimento antes aprendido”, como diz Freire (1997a). E mesmo sem estarem no seu contexto educacional, onde eles/elas são os/as ensinantes “oficiais” e, os/as demais, seus/as alunos/as, foi possível aprender ao ensinar através do reconhecimento de conhecimentos já adquiridos, ao auxiliar na dificuldade de um/a colega, por exemplo.

Ricardo ficou observando a partitura e disse: “Nossa, como essa música é difícil! Assim, tecnicamente ela não é difícil, mas ela é difícil de juntar”. Lúcia completou dizendo: “Mas juntar seis vozes, né” e Ricardo continuou: “Se fosse seis vozes em bloquinho, lindo! Mas não é”. Eu falei para elas e ele que como eu assisto aos vídeos dos encontros várias vezes em casa, a evolução que tivemos nessa música era notória. Lúcia comentou que nas primeiras vezes que tocamos, muita gente nem reconheceu a música e perguntava “que música dos Beatles é essa?” (8º Diário).

O trecho anterior retrata o que viemos discutindo nas últimas linhas. O que os/as participantes fizeram ao tocar esse arranjo³⁴ para seis flautas doces é o que já sabiam: tocar flauta doce e ler uma partitura. Mas as dificuldades impostas pelo arranjo provocaram essa revisão dos conhecimentos, tanto da pesquisadora quanto dos/as participantes. E tanto nessa, como em outras músicas onde surgiram dificuldades, eles/elas tiveram a oportunidade de pensar e pôr em prática estratégias para que essas dificuldades fossem superadas, principalmente nas relações com os/as colegas, pois houve muitas situações de auxílio mútuo entre todos/as.

³⁴ And I love her (John Lennon/Paul McCartney – Arr. Paul Leenhouts).

Acreditamos que o objetivo, idealizado na elaboração da atividade formativa, de com a prática musical “[...] criar um espaço no qual ‘a pessoa na pessoa do educador’ pudesse ser reconhecida e mobilizada”, como nos ensina Ostetto (2010, p. 48), pode ser considerado como mais uma contribuição para a formação dos/as participantes. A prática musical não teve o intuito de apenas ampliar o repertório dos/as participantes ou fornecer material musical para que pudessem reproduzi-los com seus/as alunos/as. Queríamos que eles/elas pudessem encontrar o prazer em tocar flauta doce e enquanto educadores/as musicais tivessem um espaço para mobilizarem o seu lado artístico. Nos trechos que seguem temos dois exemplos do que estamos falando aqui:

Na primeira vez que tentamos, a percussão entra no momento errado e eu interrompo, relembro a eles/elas o momento da entrada e recomeçamos. Na segunda vez conseguimos avançar um pouco mais. Acertamos a entrada da percussão e ao ouvir o resultado do conjunto, Jabuticabinha sorri e demonstra na sua expressão facial um aparente contentamento e prazer em estar tocando (5º Diário).

Ricardo disse: “Nossa, a gente tinha que montar um grupo de flauta doce pra tocar essa música. Nossa, cara, muito boa essa música” e Lúcia, levantando a flauta com as duas mãos, disse: “Sim, sim!” (8º Diário).

Esse prazer e contentamento demonstrado por Jabuticabinha e Ricardo são essenciais para o fazer musical e, portanto, é essencial também que o/a educador/a musical os encontre, pois só assim poderá contagiar os/as seus/as alunos/as e possibilitar experiências para que eles/elas os encontre também. Em outro momento, dessa vez em resposta ao Questionário final, Lúcia e Cláudia igualmente expressam terem encontrado prazer em fazer música na atividade formativa:

[...] é sempre bom tocar [...] tocar junto, principalmente. [...] a gente fez música junto e foi muito bom [...] é difícil ter um grupo assim, pra tocar esse tipo de arranjo... e é uma coisa única (Cláudia, 8º Diário).

[...] foi bem motivador a gente poder tocar junto [...] eu gostei, eu achei que aumentou bastante o meu repertório (Lúcia, 8º Diário).

Os comentários das participantes demonstram como o fato da prática musical ter sido prazerosa marcou a experiência delas na intervenção. Cláudia cita ainda a raridade de oportunidades como essa, de poder tocar flauta doce em grupo e especialmente com repertório que utiliza as principais flautas da família das flautas doces. Oportunizar um espaço onde o lado musical e artístico do/a educador/a musical pudesse ser provocado, posto em uso, foi um dos intuitos da prática musical que

propomos e que sem dúvida contribuiu, juntamente com os demais aspectos já citados, para a formação dos/as participantes.

3.1.4 Dificuldades nas aprendizagens musicais

Através das dificuldades apresentadas pelos/as participantes durante a atividade formativa, em relação às especificidades da flauta doce e do trabalho com esse instrumento, ficou evidenciado alguns dos principais aspectos necessários para tocá-la, bem como outros, que dependendo do contexto e do tipo de trabalho realizado, podem estar presentes. As situações que serão aqui apresentadas demonstram, através dos dados empíricos, a complexidade do instrumento, desconstruindo a falsa ideia de que, por ser barato, portátil e permitir emissão de som imediata não necessita de técnica, estudo e que é um instrumento inferior aos demais.

Como mencionado no capítulo 1 (subitem 1.3 Contextualizando a problemática: caminhos da flauta doce na educação musical, p. 33), a flauta doce é um instrumento que, devido à sua construção simples, quando soprada, permite uma resposta sonora imediata. Isso cria a ilusão de que, para tocar, basta soprar e posicionar os dedos sobre os orifícios. Sem dúvida que essas ações são necessárias para fazer soar a flauta doce, porém, não são as únicas e tampouco podem ser realizadas sem nenhum critério, ou seja, sem a técnica adequada. Sobre os aspectos básicos para se tocar a flauta doce, Francisco (2016) nos diz que:

Existem 3 importantes aspectos na técnica de tocar flauta doce. O mais conhecido – e o mais fácil de desenvolver – é o dedilhado, e dentre todos, é o único visível e aparente a qualquer pessoa que assiste àquele que toca. Outro aspecto, ainda que invisível, é muito presente: a respiração e o controle do ar. Além destes há ainda um terceiro [...] Esse importante aspecto técnico, que inclusive nos permite até falar dentro do instrumento, é o movimento da nossa língua, o qual chamamos de **Articulação** (FRANCISCO, 2016, s/p).

Os três aspectos citados por Francisco (2016) – dedilhado, respiração e articulação – devem ser objetos de estudo, dedicação e atenção permanentes para quem deseja tocar e/ou ensinar flauta doce, pois por mais tempo e formação no instrumento que se tenha, dependendo do repertório a ser tocado, sempre haverá necessidade de rever, adequar ou melhorar um – ou mais – dos aspectos citados. Nas situações apresentadas a seguir veremos dois aspectos que apareceram nas dificuldades dos/as participantes durante a atividade formativa:

Cristal comentou ainda sobre o seu primeiro contato com a flauta doce, que foi na graduação em educação musical, que cursou na modalidade à distância e que sua maior dificuldade no instrumento é a articulação. Comentou sobre como foi cobrada durante o seu curso por esse aspecto, mas que ainda não resolveu essa dificuldade técnica (2º Diário).

Jabuticabinha pergunta: “como é mi bemol?” Eu, Luciane e Patrícia fazemos a posição da nota e erguemos as flautas, mostrando para ela a digitação (6º Diário).

Como vimos, Cristal teve dificuldade em relação à articulação e Jabuticabinha em relação ao dedilhado. A situação que ocorreu com Jabuticabinha foi mais frequente durante a atividade, tendo acontecido também com outros/as participantes. As dificuldades relativas à articulação, apesar de serem verbalizadas pelos/as participantes com menor frequência, também apareceram em outros momentos, em forma de dúvida sobre qual articulação mais adequada para usar em determinada música.

Entre os/as participantes, como já mencionado, tivemos educadores/as em formação e já atuantes, com trajetórias distintas com a flauta doce (ver Quadro 1. Perfil dos/as participantes, p. 57). Isso demonstra que, mesmo tendo estudado flauta doce durante a formação inicial – alguns/as deles/as tiveram contato também antes da graduação – ou já estarem atuando como professores/as desse instrumento, a continuidade do estudo, ou seja, da formação é necessária, pois as especificidades da flauta doce são muitas e complexas.

Até o momento, tratamos das dificuldades relativas aos três aspectos principais da técnica da flauta doce, como descreveu Francisco (2016). Contudo, conforme mencionamos no início dessa unidade de análise, há outras questões que se impõem ao trabalho de quem utiliza a flauta doce, dependendo do contexto e do que estiver sendo proposto. No caso da nossa atividade formativa, a leitura de partitura e a sincronização das vozes, nos arranjos mais complexos, se impuseram como obstáculos a serem superados pelos/as participantes junto com a pesquisadora. Especialmente no arranjo da música *And I love her*, tivemos a seguinte situação:

Tocamos várias vezes, apenas o trecho que estava dando problema. Nos intervalos, os/as participantes observavam a partitura, faziam a leitura rítmica (com a sílaba “tá”), tentando identificar os pontos exatos onde estávamos errando e compreender o ritmo correto. Depois de repetir o ciclo tocar, parar, ler o ritmo algumas vezes e ainda não conseguirmos um bom resultado, Ricardo sugere fazermos

apenas a leitura rítmica, juntos/as, para internalizar o ritmo e depois tocar (7º Diário).

A dificuldade em questão é mais específica e pode ou não estar presente nos trabalhos com flauta doce. É possível fazer trabalhos com flauta doce, inclusive em grupo e com arranjos com mais de uma voz sem a utilização da partitura. Nesse caso, a dificuldade imposta pela leitura, obviamente, não existiria. Contudo, para executar arranjos mais complexos e com muitas vozes, sem o recurso da partitura, o trabalho se torna mais dificultoso. Portanto, nos contextos em que haja a proposta ou necessidade de utilizar tais arranjos, devemos considerar as dificuldades mencionadas e a busca por alternativas para superá-las.

Na situação exposta anteriormente, a alternativa que encontramos para superar a dificuldade, proposta por Ricardo, foi a leitura apenas do ritmo, para depois tocarmos. Esse arranjo sem dúvida foi o que nos deu mais trabalho, sendo inclusive mencionado por Lúcia, quando questionada sobre as suas dificuldades na atividade formativa: “[...] tocar a 6 vozes foi difícil de sincronizar (Lúcia, *Questionário final*)”.

Além das dificuldades, relativas ao tocar flauta doce, expostas até aqui, é possível encontrarmos outras, pois, como nos diz Francisco, “Ensinar articulação, controle do ar, boa postura e buscar um som bonito são as coisas mais básicas possíveis para quem deseja usar a flauta doce como instrumento musicalizador” (FRANCISCO, 2015a, s/p). Essa outra dificuldade também se refere a propostas específicas, que utilizem dois ou mais membros da família das flautas doces.

Trata-se da troca de uma flauta para outra, bem como da leitura da notação musical para cada uma delas. Grosso modo, fisicamente o que muda de uma flauta para outra é o tamanho, que irá implicar em uma disposição das mãos do/a flautista com os dedos mais afastados um do outro, quanto maior for a flauta. O dedilhado mantém-se o mesmo em todas as flautas. O que irá mudar é a nota emitida, dependendo da afinação da flauta³⁵. Em relação à leitura, a escrita para as flautas soprano, contralto e tenor é feita na clave de sol e para a flauta baixo, na clave de fá.

Durante a atividade formativa, a dificuldade em trocar de flauta foi a mais frequente e verbalizada pelos/as participantes. Tivemos como proposta a utilização do quarteto principal por acreditarmos que o mesmo oferece diversas possibilidades ao fazer musical, devido aos timbres de cada flauta e a extensão alcançada por elas como

³⁵ Dos quatro membros mais conhecidos e utilizados da família das flautas doces, tem-se afinação em dó (soprano e tenor) e afinação em fá (contralto e baixo).

um todo. Dessa maneira, tornou-se necessário aos/as participantes enfrentarem essa dificuldade de estar tocando uma flauta e passar a tocar outra.

No momento da definição das vozes, alguns/as participantes demonstraram certo receio em trocar a flauta soprano pela contralto. Ricardo disse: “Acho que eu posso fazer contralto. Sair da zona de conforto”. Jabuticabinha disse: “Ah, acho que eu não posso fazer contralto. Ou eu toco soprano ou eu toco contralto. Comecei com a soprano, então...”. Cléa, pegando a sua flauta contralto, disse: “Deixa eu ver como tá a minha leitura de contralto” (3º Diário).

A situação exposta foi recorrente durante a atividade formativa. A nossa intenção era que todos/as os/as participantes experimentassem tocar as quatro flautas, porém, eles/elas tinham liberdade para escolherem qual flauta tocar. Sendo assim, diversas situações aconteceram, a saber: alguns/as participantes não apresentaram resistência em tocar todas as flautas, trocando com facilidade e até mesmo assumindo o lugar de algum/a colega em outra voz, quando este/a se ausentava; houve também os casos daqueles/as que não quiseram trocar e permaneceram quase todo o tempo com a flauta soprano, mudando apenas para contralto ou tenor e ainda aqueles/as que apresentaram alguma resistência no início, mas que no decorrer dos encontros e conforme as necessidades foram aparecendo, aceitaram tocar outras flautas.

Após um tempo fazendo a leitura da sua voz, Jabuticabinha reclama da dificuldade de ler na clave de sol. Eu falo para ela tocar a flauta baixo, que lê na clave de fá. Ela demonstra não gostar da ideia e eu, para encoraja-la, digo que é a mesma coisa, que ela só vai afastar os dedos um pouco mais. Ela pergunta se a digitação na baixo é a mesma da contralto e eu digo que sim. Jabuticabinha parece pensativa, mas continua na contralto (6º Diário).

Esse foi o caso de Jabuticabinha, que no início da atividade demonstrou resistência em tocar outra flauta além da soprano, mas que, no encontro do trecho do diário exposto anteriormente, acabou aceitando tocar a flauta baixo. No Questionário final, quando perguntado das dificuldades que teve, Jabuticabinha responde o seguinte: “[...] e também [tive dificuldade na] leitura na troca da flauta soprano para a contralto ou baixo durante a prática” (Jabuticabinha, Questionário final). Apesar de ter sentido a dificuldade, Jabuticabinha procurou superá-la no momento em que aceitou trocar de flauta.

Algumas dificuldades mencionadas até o momento, bem como outras diferentes dessas, foram indicadas por outras participantes, como Patrícia:

“*Dificuldades: Tocar sem partituras por falta de costume, leitura a primeira vista, fazer solo e tocar todas as flautas doce [...]*” (Patrícia, *Questionário final*). E Cristal:

A minha maior dificuldade foi tocar sem utilizar partituras e também perder o receio em tocar em um grupo desconhecido. O jogo de percepção musical apesar de eu ter dificuldades em realizá-lo, houve a participação do grupo e assim, não houve um constrangimento em não conseguir realizar (Cristal, Questionário final).

Tanto na fala de Patrícia quanto na de Cristal podemos perceber uma dificuldade em relação à exposição. No caso da atividade formativa, elas tiveram dificuldade em se expor perante os/as colegas, tenham sido eles/elas conhecidos antes ou durante a intervenção. Podemos trazer essa dificuldade também para o ensino da flauta doce, pois o/a professor/a, nesse contexto, se expõe diante dos/as alunos/as, o que torna necessário a superação dessa dificuldade, para que possa tocar e ensinar com desenvoltura.

A partir das dificuldades expostas pelos/as participantes, foi possível perceber as especificidades da flauta doce e como a sua superação ou permanência podem implicar no trabalho a ser desenvolvido com esse instrumento. Nas propostas da atividade formativa, essas dificuldades vieram à tona, demonstrando a necessidade da permanência do estudo da flauta doce para aqueles/as que atuam ou que pretendem atuar com esse instrumento em suas práticas docentes.

3.1.5 Contribuições diretas das aprendizagens

Nessa unidade de análise, reunimos aprendizagens que ocorreram durante a atividade formativa, que acreditamos terem contribuído de forma direta para a formação dos/as participantes, tendo inclusive, algumas delas, sido desdobradas por eles /elas em seus contextos de atuação. As demais aprendizagens, já mencionadas até o momento e as que serão ainda, no decorrer desse trabalho, tem um caráter de contribuição a médio e longo prazo. Portanto, trataremos aqui daquelas que, segundo a nossa concepção e o anúncio dos/as próprios/as participantes, trouxeram uma contribuição mais imediata.

A primeira situação apresentada, que demonstra uma contribuição direta, aconteceu durante o terceiro encontro, no momento de debate do texto *A evolução do repertório* (um dos itens do capítulo 1 do livro *A flauta doce no século XX: o exemplo*

do Brasil) de Barros (2010). Durante o debate, Daniele disse ter uma dúvida e compartilhou-a com os/as demais que ali estavam:

A dúvida dela [Daniele] era sobre o termo “ruído branco”, que aparecia naquele trecho do texto. Eu falei para ela que o ruído branco era aquele som “chiado”, que ouvimos, por exemplo, quando trocamos de estação no rádio. Daniele perguntou se era possível reproduzir esse som na flauta doce e eu disse que sim. Luciane perguntou se esse efeito tinha sido utilizado na música que ouvimos na apreciação [Daído, de Paul Leenhouts]. Eu disse que não recordava e que poderíamos ouvir novamente e prestar atenção nesse detalhe. Jabuticabinha disse que tinha ouvido efeitos diferentes na música. Cláudia levantou a possibilidade de que o possível “ruído branco” que ouvimos ter sido da caixa de som. Hélcio perguntou como fazia o ruído branco na flauta doce. Eu respondi que não sabia. Ricardo perguntou se no livro [BARROS, 2010] falava sobre as técnicas estendidas da flauta doce e eu disse que sim. Falei aos/as participantes que em um dos capítulos a autora citava e descrevia diversas técnicas contemporâneas (ou estendidas) da flauta doce, inclusive o ruído branco. Procurei no livro essa parte e li para eles o nome de algumas técnicas citadas pela autora e em seguida, li a descrição da técnica para executar o ruído branco na flauta doce [...] (3º Diário).

O “ruído branco” produzido na flauta doce é considerado um efeito, que faz parte das técnicas estendidas, utilizadas na música contemporânea. A partir da dúvida de Daniele, outros/as participantes demonstraram desconhecimento em relação a esse efeito e à possibilidade do mesmo ser reproduzido na flauta doce. Como disse Lúcia, “Particularmente no que diz respeito a ruídos brancos, não conhecia nada” (Lúcia, *Questionário final*). A seguir, temos a definição de Barros (2010):

Esse efeito, cuja origem se encontra na música eletrônica, é familiar para os flautistas doces. Trata-se de um som constituído de um vasto espectro de frequências, sem a predominância de nenhuma altura precisa. Os flautistas doces produzem ruídos brancos quando cobrem o bisel do instrumento a fim de desobstruir o canal. Existe uma outra maneira de produzir o “ruído branco”: fechar todos os orifícios – incluindo o pavilhão – e soprar até obter um som apitado. Existe ainda uma terceira técnica: o músico segura a flauta numa posição transversal e então sopra através dos orifícios (BARROS, 2010, p. 35).

Acreditamos que ter tido acesso a essa informação contribuiu para a formação dos/as participantes de forma direta, pois é um conhecimento adquirido, sobre uma técnica estendida, que eles/elas podem utilizar imediatamente, de acordo com suas necessidades. E ainda que eles/elas não tenham a necessidade de utilizá-lo,

minimamente, essa informação serviu para ampliar o seu conhecimento sobre o instrumento com o qual trabalham ou pretendem trabalhar.

Em outra situação, os/as participantes também tiveram acesso a uma possibilidade da flauta doce que desconheciam. Podemos considerar essa possibilidade como uma apropriação de outra técnica estendida da flauta doce, que foi apresentada na atividade formativa através do arranjo da canção *Calix Bento*, da educadora Viviane Beineke:

Falo para todos/as os/as participantes que utilizaremos dois timbres com as cabeças das flautas: percutindo o orifício de encaixe do corpo da flauta na palma da mão, com a janela da flauta fechada (pelo dedo indicador) e com a janela da flauta aberta [...] Demonstro para eles/elas os dois timbres, tocando e eles/elas repetem (5º Diário).

Para os/as que desconheciam essa possibilidade, de utilização da flauta desmontada como instrumento de percussão, foi possível ampliar o seu repertório de fazer musical com a flauta doce e, novamente, uma vez tendo tido acesso, poderão fazer uso quando e se necessário. Em sua fala, Daniele revela a contribuição que essa aprendizagem ofereceu para ela:

Nunca havia pensado antes em utilizar partes da flauta para a extração de diferentes sonoridades, tão pouco sua utilização para possibilidades de percussão. Esses novos aprendizados me mostraram caminhos mais criativos e livres no fazer musical com a flauta doce (Daniele, Questionário final).

Em um exercício proposto durante a atividade formativa, surge outra contribuição direta. Dessa vez, não havia desconhecimento dos/as participantes, mas falta de prática. Ao realizar tal exercício, acreditamos ter despertado neles/as essa possibilidade e a necessidade de mantê-la sempre pronta para uso.

[...] completei dizendo que ainda assim, considerei produtivo aquele encontro, pois praticamos bastante o “tocar em grupo” e o tocar sem partitura, que eu considerei um bom exercício. Quando disse isso, Ricardo concordou, dizendo “eu também acho” e Lúcia fez sinal de “sim” com a cabeça, sorrindo. Eu olhei para ela e perguntei “foi?” e ela sorriu largamente. Eu disse, “pela cara da Lúcia acho que foi mesmo”. Sorrímos mais, eu e ela. Ricardo disse “acho que é um exercício importante” e Lúcia completou “que a gente esquece de fazer, né?”. Eu disse que nós ficamos dependentes da partitura e Daniele e Cristal concordaram, fazendo movimento positivo com a cabeça (4º Diário).

Em contextos de ensino e aprendizagem da flauta doce, não é sempre que poderemos contar com o recurso da partitura, considerando que, como professores/as, poderemos nos deparar com uma turma que não lê notação musical – o que, por sinal, é muito comum em alguns contextos, como o da escola regular, por exemplo – e com a qual temos que realizar o trabalho, ou seja, ensinar a tocar flauta doce. Nessa situação, para que o/a professor/a consiga realizar um bom trabalho, é necessário que ele/ela também não seja dependente da partitura. Portanto, o exercício de tocar sem partitura lembrou os/as participantes de que é possível fazer música sem uma partitura à sua frente e de que, como estamos muito habituados/as a só tocar lendo, é importante praticarmos o oposto.

Na unidade de análise anterior (ver 3.1.4 Dificuldades nas aprendizagens musicais) falamos sobre algumas especificidades da flauta doce, sobretudo dos três principais aspectos da sua técnica. Sem dúvida, são aprendizagens muito importantes, contudo, não são as únicas necessárias para o ensino desse instrumento. Como já mencionado ao longo desse trabalho em vários momentos, o/a educador/a musical necessita dos conhecimentos musicais e dos pedagógicos na mesma proporção.

Conhecer a técnica correta, saber utilizá-la, tocar todas as flautas e sair de uma para outra com desenvoltura não garantem, por si só, o ensino. Ao se deparar com uma turma – seja de crianças, jovens ou adultos – ou um/a aluno/a, o/a educador/a musical que tem a flauta doce como seu principal instrumento precisa saber o que fazer com todo o conhecimento musical que possui.

Pensando nisso, realizamos na atividade formativa algumas propostas pedagógicas (ver subitem 2.3.2.2 Propostas pedagógicas), com o intuito de compartilhar possibilidades, sugestões, ideias para o ensino de flauta doce com os/as participantes. Uma das propostas, no entanto, obteve mais destaque entre eles/elas, sendo inclusive desdobrada em outro contexto, como mostra o trecho a seguir:

Ao término da minha fala, perguntei se alguém gostaria de falar algo sobre as propostas e Daniele relatou uma experiência muito interessante. Ela contou que utilizou a proposta da brincadeira “Qual é a música?” com os/as alunos/as do projeto de flautas doces onde leciona. Ela diz que falou da proposta para o outro professor que leciona junto com ela no projeto e ele gostou da ideia. Fizeram com os/as alunos/as, com algumas adaptações da proposta que fizemos na atividade formativa. Daniele e o professor utilizaram trechos de músicas do repertório do grupo e alguns trechos de músicas que, apesar de não estarem no repertório, são bastante conhecidas dos/as alunos/as. Ela relatou que os/as alunos/as ficaram muito surpresos/as

e entusiasmados quando começavam a ler o trecho das músicas e as reconheciam e também que em alguns momentos não conseguiram reconhecer a música por não terem realizado a leitura correta e então o professor tocou para eles/elas e assim reconheceram. Daniele falou e demonstrou através de expressões ter ficado muito animada e satisfeita com a vivência dessa brincadeira com seus/as alunos/as (6º Diário).

A proposta da brincadeira “*Qual é a música?*” é uma estratégia de ensino, que possibilita a prática da flauta doce, da leitura de partitura e da percepção auditiva de uma maneira lúdica e divertida. Pelo relato de Daniele, a proposta obteve resultados positivos quando realizada em outro contexto que não o da atividade formativa, deixando os/as seus/as alunos/as entusiasmados/as e proporcionando uma experiência prazerosa. A própria Daniele fala da contribuição das propostas pedagógicas para a sua atuação como professora de flauta doce:

[...] apliquei algumas propostas apresentadas no minicurso e pretendo aplicar outras como alternativas para dificuldades que possuo em minha prática docente (Daniele, Questionário final).

Ricardo, através do seu relato, também expressou como a proposta “*Qual é a música?*” o impactou e qual a influência que a mesma terá na sua atuação:

Apreendi a desenvolver jogos musicais, com aquelas tirinhas com trechos de músicas, do qual foi dividido em dois grupos; um teria que acertar qual era música que estava sendo tocada pelo outro grupo, e o outro tinha que tirar de ouvido, isso foi muito bom, pois não havia pensado em fazer algo parecido com os alunos usando a flauta doce (Ricardo, Questionário final).

As falas dos/as participantes demonstram mais uma contribuição direta das aprendizagens que ocorreram na atividade formativa, pois algumas estratégias de ensino propostas foram imediatamente replicadas em seus contextos de atuação. Nesse sentido, a intervenção realizada através da pesquisa-ação, que inicialmente pretendeu provocar a tomada de consciência dos/as participantes (THIOLLENT, 2002), podemos considerar que promoveu pequenas transformações por intermédio das contribuições diretas.

3.2 Processos educativos gerais

Essa segunda categoria surgiu do agrupamento das unidades de registro que contemplam os demais processos educativos que emergiram durante a intervenção. Sendo assim, a denominamos de *Processos educativos gerais*. Evidentemente que, pelo fato da intervenção ser destinada a atividades com e sobre a flauta doce, nas unidades dessa categoria aparecerão situações com esse instrumento. No entanto, o nosso foco, na análise dessas unidades, será nos processos educativos que surgiram como consequência das situações que tiveram, de alguma forma, como causa a flauta doce.

Sendo assim, temos como unidades dessa categoria: *Relações dialógicas; Trocas de saberes entre os/as participantes; Modos de mediar aprendizagens; Reflexões sobre o fazer docente e Significados do silêncio*. Em *Relações dialógicas* analisamos situações e falas dos/as participantes que revelam a presença do diálogo no ensinar e aprender que se deu durante os encontros.

Na unidade *Trocas de saberes entre os/as participantes* tivemos como foco de análise os momentos em que os/as participantes aprenderam e ensinaram, ou seja, se educaram, entre eles/elas, sem a interferência da pesquisadora. Alguns excertos também irão demonstrar como os/as próprios/as participantes verbalizaram a sua percepção sobre a coletividade.

Já na unidade *Modos de mediar aprendizagens*, trazemos algumas situações que exemplificam as formas pelas quais a pesquisadora optou para mediar as aprendizagens com os/as participantes. Refletimos sobre a aproximação dessas situações com alguns pressupostos do educador Paulo Freire, como a autonomia, a humildade, a generosidade, o companheirismo, o respeito, todos essenciais para uma educação que se pretende *dialógica, humanizadora e libertadora*.

Em *Reflexões sobre o fazer docente* são expostos momentos em que houve reflexões sobre o ensino, sobretudo da flauta doce. Analisamos a importância desses momentos e como os mesmos podem contribuir para a formação dos/as participantes. As falas dos/as participantes também aparecem para demonstrar a percepção que estes/as tiveram acerca da reflexão sobre a prática.

A última unidade, *Significados do silêncio*, surge devido a recorrência do silêncio, da maior parte dos/as participantes, nos momentos dedicados ao debate dos textos indicados para leitura. A nosso ver, esse fato não pode ser negado, nem omitido, do contrário, para nós esse silêncio fala. Sendo assim, analisamos essa situação

procurando não encontrar justificativas, mas sim compreender o que ela pode revelar e a aprendizagem que implica. Da mesma forma como na categoria anterior, as unidades descritas serão analisadas uma a uma.

3.2.1 Relações dialógicas

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (FREIRE, 2007, p. 136).

Como exposto na introdução do presente trabalho, essa pesquisa e a sua intervenção foram desenvolvidas com base em alguns pressupostos teórico-metodológicos, a saber, do educador Paulo Freire e da Linha de Pesquisa Práticas sociais e processos educativos – da qual fazemos parte – que por sua vez, também se apoiam em conceitos do referido educador.

Um desses principais pressupostos é a perspectiva *dialógica*, que procuramos estender e manter nas relações entre todos/as os/as envolvidos/as com a pesquisa. Nesse sentido, durante a intervenção, diversas situações puderam demonstrar a abertura, dos/as participantes e da pesquisadora, para ensinar e aprender através do diálogo. Os trechos dos diários e do Questionário final que traremos a seguir demonstrarão o que entendemos por relações dialógicas.

A situação exposta no excerto a seguir ocorreu em uma atividade de prática musical da intervenção, onde os/as participantes, a pesquisadora e a profa. Ilza tocavam a música *Butterflies*. A pesquisadora havia proposto, após a música ter sido tocada da maneira “convencional”, que a mesma fosse tocada dividindo-se pequenos trechos por cada dupla. Dessa forma, a música seria tocada inteira, sendo que cada dupla tocaria apenas um trecho, equivalente a dois compassos (ver partitura nos apêndices). Após algumas tentativas de realizar o proposto, uma participante fez a seguinte contribuição:

Valéria sugeriu que quando o/a próximo/a participante começasse a tocar, que o anterior não parrasse de imediato, pois a nota do final da frase desse/a primeiro/a, coincidia com a entrada do/a próximo/a. Houve um pequeno momento de dúvidas e esclarecimentos até que todo/as entendessem a proposta de Valéria. Após algumas explicações e re-explicações, Cléa diz: “Vamos tentar, só vai saber tentando” e a profa. Ilza: “Se vocês ouvirem a música...” Cléa interrompe dizendo:

“É... também acho que vai sair”. Profa. Ilza: “... vai dar certo. Assim fica muito matemático.” Depois que todos/as haviam compreendido, tocamos mais uma vez, de acordo com a sugestão de Valéria (1º Diário).

Esse momento revela a interação e envolvimento de todos/as ali, que só foi possível devido a abertura das pessoas para aceitar sugestões, novas propostas como também para pensar e sugerir soluções para que o grupo alcançasse um objetivo. Primeiramente, o grupo se mostrou disposto e aberto, aceitando a sugestão da pesquisadora de tocarem a música de forma diferente. Em seguida, percebendo as dificuldades encontradas, a participante Valéria pensa em uma solução, sugere e mais uma vez o grupo acata e surgem também as contribuições de Cléa e da profa. Ilza.

A situação exposta, no nosso entendimento, exemplifica a ideia de que “Colocar-se, a si e seu conhecimento, à disposição, faz parte da convivência dialógica” (OLIVEIRA et al., 2014b, p. 135). Outras situações, porém de naturezas distintas dessa primeira, ilustram como se deram as relações dialógicas no decorrer da intervenção. Ressaltamos que dentro dessa perspectiva também havia a intenção de abrir espaço para que os/as participantes, uma vez que estavam fazendo parte de uma atividade formativa, pudessem ter oportunidades de experimentar tomadas de decisões pedagógicas e que essas experiências pudessem contribuir para as suas atuações docentes.

Nos trechos a seguir, são expostas situações que demonstram essas oportunidades de tomada de decisão e que também revelam as relações dialógicas, pois todas prescindem da consideração às vontades, opiniões e limitações dos/as participantes, ou seja, há um diálogo entre a proposta da pesquisadora e a reação dos/as participantes a esta. Na situação que segue, passaríamos a tocar *Trot to the town on a Pinto Pony*. Nas músicas tocadas antes dessa, todas duetos para flautas doces soprano, a escolha das vozes que cada um/a tocaria se deu pela ordem que estávamos sentados/as no semicírculo, alternando a primeira e a segunda voz. Na nova música, entrou a flauta doce contralto. Esperávamos então, que independente da escolha da voz de cada um/a, sentássemos respeitando a ordem primeira e segunda voz. Porém, deu-se essa configuração:

Os/as participantes escolheram livremente qual voz iriam tocar e essa escolha não seguiu a forma de organização que estávamos fazendo nas outras músicas, ou seja, a alternância das vozes um e dois. Permanecemos sentados/as nos mesmos lugares e cada um/a tocando a voz que mais se sentiu à vontade (3º Diário).

A pesquisadora, em todos os momentos de prática musical, deixava claro aos/as participantes que podiam optar por tocar a flauta que se sentissem mais à vontade, nas músicas em que eram utilizadas outras flautas da família das flautas doces, além da soprano. Na situação exposta anteriormente, cada participante fez a sua opção, em relação à voz que iria tocar, mas não se sentaram de modo a manter a sequência das vozes um e dois. Nesse momento a pesquisadora respeitou a decisão dos/as participantes de permanecerem sentados/as nos mesmos lugares, considerando que isso não iria prejudicar a prática musical e que o mais importante, a escolha de qual flauta tocar, eles/elas tinham feito. A possibilidade dessa escolha foi apontada por uma das participantes como algo relevante:

[...] poder escolher a flauta em que estava mais confortável em tocar facilitou muito os encontros (Cristal, Questionário final).

Em outra situação, dessa vez numa atividade de proposta pedagógica, temos exemplo de relação dialógica. A proposta era *Qual é a música?* e a pesquisadora tinha distribuído as filipetas, com os trechos das músicas para serem tocadas, aos dois grupos. Ao indagarem sobre como deveriam se organizar para a realização da proposta, os/as participantes tiveram autonomia para solucionarem a questão:

Eles/elas perguntaram quem do grupo deveria tocar os trechos. Eu disse que a escolha era livre, que podiam se organizar da forma que quisessem: um/a só integrante toca, todos/as tocam juntos/as, cada um/a toca um trecho. Os/as participantes optaram por cada um/a tocar um trecho. Falei que a ordem dos trechos a serem tocados também era uma decisão de cada grupo (3º Diário).

Nesse caso, os/as participantes tiveram liberdade e puderam exercitar a tomada de decisão, um saber importante, a nosso ver, para educadores/as em formação ou mesmo já atuantes, pois a todo momento precisa ser colocado em prática na atividade docente. Da mesma forma, o diálogo se mostra presente. A pesquisadora trouxe a proposta, mas essa não foi imposta aos/as participantes. Todos/as, em diálogo, puderam discutir e encontrar a maneira mais adequada, para aquele grupo, de realizar a atividade.

Em mais um trecho, é ilustrada uma situação que foi muito recorrente durante os encontros da intervenção: a escolha do repertório. É certo que havia um repertório pré-determinado, que entendemos como necessário, pois uma educação, por ser dialógica, não se exime de ser diretiva. Contudo, em vários momentos, a escolha de

qual música seria tocada, dentre aquelas previstas, foi partilhada com os/as participantes:

Perguntei ao grupo se queriam passar para outra música ou se gostariam de prosseguir nessa. Elas e ele optaram por continuar fazendo “Qui nem giló” (4º Diário).

Os exemplos aqui apresentados, das relações dialógicas que se deram durante a intervenção, procuraram demonstrar como a perspectiva dialógica, adotada na presente pesquisa, ocorreu na práxis. Ressaltamos que a participação dos sujeitos nas tomadas de decisão relativas às atividades não se trata de licenciosidade da proposta de ensino, muito menos de ausência de diretividade. Do contrário, por corroborarmos com o pensamento de Freire (2007), de que “não há docência sem discência”, construímos e realizamos a intervenção com o intuito de “[...] viver experiência *junto* com outras pessoas e produzir conhecimento científico nessa convivência” (OLIVEIRA et al., 2014b, p. 130 – grifo dos/as autores/as). A intervenção também esteve pautada no saber apontado por Freire (2007):

[...] um primeiro saber inicialmente apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 2007, p. 47 – grifos do autor).

A intervenção proposta almejava a ampliação da perspectiva dos/as participantes do uso da flauta doce na educação musical, mas não por isso continha a ideia de transferência de conhecimentos aos sujeitos participantes. Dessa maneira, as atividades pretendiam a participação e colaboração de todos/as os/as presentes e procuraram, sempre que possível, atender às demandas expostas pelos/as participantes. Algumas participantes verbalizaram terem tido a percepção da perspectiva dialógica pretendida pela intervenção, o que comprova que a mesma ocorreu e teve êxito no seu intuito:

Foi democrático... eu senti que... que a prática era de todos nós... eu senti esse espaço que você se propôs a dar pra gente, não foi só da boca pra fora (Lúcia, 8º Diário).

O curso foi conduzido de forma aberta e dinâmica, permitindo que todos pudessem contribuir e mostrar o seu ponto de vista [...] (Cristal, Questionário final).

Foi conduzido com muita propriedade e seriedade, sempre aberto às questões e demandas do grupo [...] (Cláudia, Questionário final).

Diante dos comentários das três participantes, esperamos termos conseguido nos aproximar do que diz Freire (2007):

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da *construção* do conhecimento, criticando a sua *extensão*, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos (FREIRE, 2007, p. 47-48 – grifos do autor).

Foi nesse sentido que procuramos agir, ao propor como intervenção da presente pesquisa a atividade formativa, não apenas teorizando sobre relações dialógicas, diálogo, mas agindo de maneira aberta, de forma a permiti-lo. Nesse caso, podemos dizer que houve mais a prática do conceito do que a teorização do mesmo, pois, por razões diversas – que serão ainda discutidas no decorrer das análises - as discussões, de ordem mais teórica, não ocorreram como inicialmente planejado. Todavia, diante dos exemplos expostos, acreditamos ter alcançado, na prática, o objetivo de estabelecer relações dialógicas.

3.2.2 Trocas de saberes entre os/as participantes

Durante a atividade formativa, foram muito frequentes situações onde ocorreram trocas de saberes entre os/as participantes, sem a intervenção da pesquisadora. Essas trocas se deram em forma de auxílio a dificuldades, diálogos sobre assuntos pertinentes à atividade, solução de dúvidas e tudo isso em meio a momentos diversos, como por exemplo, na chegada, enquanto todos/as se preparavam para iniciar as atividades, durante a prática musical, as propostas pedagógicas, o debate dos textos.

De certa forma, já esperávamos que isso acontecesse, pois um dos objetivos da atividade formativa era justamente ser um espaço onde todos/as pudessem aprender com todos/as, objetivo esse que está de acordo com os pressupostos da Linha de Pesquisa na qual esta pesquisa está vinculada, já explicitados na introdução desse trabalho.

Porém, como nos lembra Brandão (2014, p. 14), “Somente é humano o que é imprevisível”. Por isso que, apesar de esperarmos que acontecessem as trocas, não

podíamos prever como e quais aconteceriam. E elas aconteceram, imprevisivelmente diversas, ricas e frequentes. García (1999) nos ajuda nessa análise ao trazer que:

A inter-relação entre as pessoas promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e que se formam (GARCÍA, 1999, p. 21).

Os recortes dos diários de campo que apresentaremos a seguir demonstram situações onde ocorreu a inter-relação entre pessoas de que nos fala García (1999). Foi devido à interação entre participantes que surgiu a troca de saberes, onde cada um/a pode dar a sua contribuição, ora ajudando com o seu conhecimento ora sendo ajudado/a pelo conhecimento de algum/a colega/a. Nos trechos a seguir temos duas situações:

Enquanto isso, Jabuticabinha perguntava a Cléa: “Quando é ligado faz tu-ru tu-ru?”, referindo-se ao tipo de articulação adequada para o trecho em que apareciam notas ligadas e prosseguiu tocando um determinado trecho da música (1º Diário).

O grupo 2 decidiu sentar-se de costas para o grupo 1, para que esses não vissem as notas que eles estavam tocando para compor o seu trecho. Os dois grupos ficaram trabalhando coletivamente, sugerindo e experimentando melodias que tocavam em suas flautas (3º Diário).

Na primeira situação apresentada, Jabuticabinha, ao surgir uma dúvida sobre articulação, pergunta a Cléa, que estava sentada ao seu lado no momento. Esse recorte exemplifica uma situação que foi muito comum, tendo acontecido diversas outras vezes, com outros/as participantes e sobre outros assuntos. Tal situação, de perguntar ao/a colega do lado, pode ter sido facilitada por alguns possíveis fatores, entre eles, a autonomia dos/as participantes em relação a quem estava conduzindo a atividade (no caso, a pesquisadora), o que por sua vez denota a não hierarquia, a horizontalidade na relação entre pesquisadora e participantes e à própria disposição de todos/as na sala, que foi sempre no formato de semicírculo. Cabe ressaltar que, em vários momentos como esse descrito, a pesquisadora optou por não interferir, para que as inter-relações e as trocas entre os/as participantes pudessem fluir naturalmente.

A segunda situação ocorreu na segunda parte da proposta pedagógica “*Qual é a música?*”, onde cada grupo deveria criar um motivo melódico para que o grupo adversário o reproduzisse, tendo como referência apenas a percepção auditiva. No momento da criação, cada grupo trabalhou com a colaboração entre seus pares. Em ambos os grupos, alguns/as participantes deram mais sugestões que outros/as para a

composição, mesmo assim, todos/as opinaram e contribuíram para a pequena composição coletiva. Essa atividade permitiu que todos/as compartilhassem os seus conhecimentos para o alcance de um objetivo comum, seja no momento da criação, na execução para o outro grupo ou na percepção e reprodução da melodia do grupo adversário.

Nos recortes apresentados a seguir aparecem situações de trocas de saberes que ocorreram durante a prática do arranjo de *The pink panter theme*. Essa música, especificamente, ofereceu diversas oportunidades para as inter-relações entre todos/as, pois a proposta era que ela fosse tocada sem a utilização da partitura. Dessa forma, sem o recurso da partitura, a referência passou a ser o outro. Todo o arranjo, vozes das flautas soprano, contralto, tenor e baixo, foi passado para os/as participantes, pela pesquisadora, por imitação, o que configurou a seguinte situação:

Quando acabo de passar uma voz e vou para outra, a anterior segue praticando a sua parte e em cada naipe, naturalmente, um/a participante assume o papel de “líder”, orientando o(s)/a(s) colega(s) (5º Diário).

O surgimento de um/a “chefe de naipe” aconteceu de maneira imediata e espontânea, sem que houvesse alguma menção a essa função e sem que alguém mencionasse a sua necessidade. O referido arranjo foi trabalhado em vários encontros e sempre havia a necessidade de relembrar cada voz, pois estávamos contando apenas com a memória. Nesses momentos, os auxílios e os “socorros” foram muito necessários. Nos recortes a seguir temos alguns desses momentos descritos:

Ricardo, que naquele momento praticava a sua parte sozinho, dirigiu-se à colega [Cristal] dizendo para ela praticar, primeiramente, apenas a passagem de uma nota para outra, no caso, a passagem que ela demonstrava mais dificuldade (4º Diário).

Ricardo começa a tocar a parte da contralto e Cléa e Jabuticabinha estão inclinadas em direção a ele, observando as notas que ele está tocando. Ele para de tocar e me pergunta: “começa com dó sustenido, né?”. Eu repondo que sim, pego minha flauta contralto e vou até ele. Enquanto isso Daniele segue passando a voz da soprano, em pequenos trechos, para Cláudia e Helder. Jabuticabinha para de tocar e fala para Ricardo, incisiva: “mais devagar, por favor”. Eu vou até elas e digo que as frases que elas vão tocar são cromáticas, uma ascendente e outra descendente. Ricardo, após tocar um trecho da frase, senta-se mais para frente na cadeira, curva o corpo e inclina-se na direção de Cléa e Jabuticabinha. Ele diz para elas: “ó, dó sustenido” e toca a nota. De pé, em frente a elas, eu falo nota a nota da frase e vou tocando. Elas vão repetindo. Ricardo levanta e

sentam-se mais perto delas, na cadeira que estava vazia, à esquerda de Cléa. Eu sigo passando nota a nota para elas, que vão repetindo o nome das notas e tocando em seguida. Ricardo pergunta: “mi natural, né, chega no mi natural?” e eu digo que sim. Daniele canta os trechos e em seguida toca na flauta. Cláudia e Helder repetem. Helder para de tocar e abre um pouco a sua flauta. Ele volta a por a flauta na boca e pede desculpa a Daniele, que volta no trecho que havia tocado quando ele arrumava sua flauta. Numa nota em que Helder apresenta dificuldade para fazer a posição certa, Daniele inclina-se para ele e demonstra a posição na sua flauta, dizendo “assim, ó”. Ela segue tocando mais trechos, sempre falando os nomes das notas e em seguida tocando. Daniele então para e propõe para Cláudia e Helder, para tocarem do início até o trecho que haviam alcançado. Cláudia e Helder concordam e elas e ele tocam juntos/as (5º Diário).

Como podemos ver, no primeiro recorte (referente ao 4º Diário), Ricardo, ao perceber a dificuldade de Cristal, dá uma sugestão à colega para que ela consiga superá-la. Em mais uma oportunidade oferecida pelo arranjo, que não continha apenas o desafio da memorização, já que estava sendo tocado sem a partitura, mas também da execução das melodias de cada voz, o participante pôde compartilhar uma estratégia para a superação de uma dificuldade técnica com a colega.

Já no segundo recorte (referente ao 5º Diário), vemos várias situações que ocorreram simultaneamente, que em alguns momentos envolveu também a pesquisadora, mas que sobretudo mostram as trocas de saberes, as inter-relações e os auxílios mútuos entre os/as participantes. Fica claro qual dos/as participantes assumiu a liderança em cada um dos naipes que aparecem nesse trecho do diário, sendo flauta soprano [Daniele, Cláudia e Helder] e flauta contralto [Ricardo, Jabuticabinha e Cléa].

No último recorte que se refere ao arranjo *The pink panter theme*, apresentado a seguir, podemos ver como as trocas ocorreram também através de outras linguagens que não a falada. Cabe aqui ressaltar que na prática musical esse é um fato bastante comum, pois a música, como uma forma de expressão, que pode também ser considerada como uma linguagem, comunica, expressa e aqueles/as que se utilizam dela se “falam” através de gestos, olhares e de intenções expressas na própria música.

Como estavam sem partitura, quando erravam, alguns/as participantes procuravam observar outro/a colega que estivesse tocando a mesma voz que a sua. Os olhares corriam no movimento das mãos do/a colega ao lado, tentando identificar a nota que estavam tocando, para se encontrarem dentro da música e voltarem a tocar (5º Diário).

No caso descrito nesse trecho do 5º diário os/as participantes se comunicaram enquanto tocavam e aqueles/as que tiveram alguma dificuldade procuraram apoio no/a colega de naipe, mesmo sem expressar isso verbalmente. Essa espécie de solidariedade com o outro aconteceu nos dois sentidos, tanto na direção de quem precisava de ajuda e solicitava, quanto na direção de quem, percebendo a necessidade do outro, oferecia auxílio compartilhando o seu saber. Essa segunda situação está descrita no recorte do 8º diário, apresentado a seguir, onde, no momento, estávamos trabalhando com o arranjo de *And I love her*:

Ricardo mostrava a Cláudia um trecho em que as vozes que estavam tocando, tenor 2 e baixo, tinham o mesmo ritmo. Ela e ele fizeram a leitura do ritmo e ele explica para ela que naquele trecho eles estavam juntos (8º Diário).

Nessa situação, Ricardo espontaneamente sugere uma estratégia para melhorar a execução do arranjo, a partir da observação de que as vozes que ele e Cláudia estavam tocando tinham pontos em comum e que poderiam ser resolvidos se os dois tocassem juntos. Como já dissemos, situações semelhantes a essa foram frequentes durante a atividade formativa, sendo esse fato inclusive sido percebido pelos/as participantes, como podemos ver nessa fala de Cristal: “[...] acho que essa acolhida do grupo rodou tão bem... né, que... um ajudava o outro... eu fiquei com uns anjos aí um bom tempo (risos)” (Cristal, 8º Diário). Essa colaboração, tanto entre participantes quanto entre participantes e pesquisador/a é fundamental em propostas que envolvam pesquisa e formação de professores/as, como aponta Mizukami et al. (2002):

A construção contínua dos saberes não ocorre de forma isolada. Ela deve se dar na parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional. Os desafios devem ser vencidos coletivamente, com cada participante do processo educativo apoiando os colegas e apoiando-se neles. Nesse processo, cada um oferece o que sabe e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes das suas, adquire outras formas de ver o mundo, de se ver nele e de compreender seu papel no exercício profissional (MIZUKAMI et al., 2002, p. 43).

O que as autoras (MIZUKAMI et al., 2002) nos trazem, esteve presente na atividade formativa devido a alguns fatores, a saber: os desafios vencidos coletivamente, com apoio mútuo - como foi mostrado nos recortes de diários apresentados anteriormente - foram possíveis graças a disponibilidade das pessoas envolvidas, em compartilhar, trocar os seus saberes; a construção coletiva dos saberes

pôde acontecer somente através da contribuição de todos/as, sejam os/as educadores/as em formação ou os/as atuantes, pois cada um/a “ofereceu o que sabia” e daí podemos concluir que ter tido um grupo misto, em relação aos níveis de desenvolvimento profissional, não prejudicou ou dificultou o processo, do contrário, todos/as saíram ganhando.

Em resposta ao Questionário final, algumas participantes relataram como as trocas colaboraram para as aprendizagens construídas e para os seus processos de desenvolvimento durante a formação. Algumas trazem também como enxergaram as suas contribuições para o grupo, além daquilo que puderam aprender com os outros. É o que podemos ver nas falas a seguir:

Penso que nas trocas aprendemos e ensinamos muito uns com os outros (Cláudia, Questionário final).

Gostei muito das conversas paralelas também. Sempre aprendemos mais com pessoas dispostas à trocas. A flauta foi só um detalhe para a aprendizagem que aconteceu (Jabuticabinha, Questionário final).

Estar junto de colegas atuantes da mesma área contribuiu demasiadamente em minhas reflexões e práticas, abrindo possibilidades antes não pensadas (Daniele, Questionário final).

[...] aprendi com os colegas sobre suas experiências pedagógicas em diversos espaços educativos (Cláudia, Questionário final).

Acredito que posso ter ensinado a partir dos relatos pessoais que compartilhei com todos ao dizer sobre meus alunos e as aulas de flauta doce que leciono (Jabuticabinha, Questionário final).

Creio que pude contribuir de certa forma com meus relatos sobre [o] projeto social em que leciono há três anos e com algumas questões que coloquei, muitas vezes relacionadas com dificuldades encontradas neste trabalho. Isso despertou na turma reflexões sobre possíveis "saídas" para a resolução de tais problemas. Um exemplo disso, seria o dia em que expus minha dificuldade em fazer com que meus alunos deixassem de lado sua resistência para com a leitura da partitura. Quando disse isso, todos começaram a pensar e a dar sugestões sobre o assunto (Daniele, Questionário final).

Os comentários de Cláudia, Jabuticabinha e Daniele revelam que houve, na atividade formativa, aquilo que foi exposto por Mizukami et al. (2002): construção conjunta de conhecimento, apoio nos/as colegas, cada um/a contribuindo com o seu saber e dessa forma, colaborando para a ampliação da vivência e da visão de mundo de todos/as os/as presentes. Assim como García (1999),

[...] pensamos que a formação de professores é um conceito que se deve referir tanto aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como àqueles docentes que já têm alguns anos de ensino [...] A formação de professores deverá levar a uma aquisição (no caso dos professores em formação) ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes implicados nas tarefas de formação (GARCÍA, 1999, p. 26-27).

Nesse sentido, acreditamos que a atividade formativa proposta tenha cumprido o seu papel, pois proporcionou aprendizagens para os/as educadores/as em formação e para os/as que já atuam, através das trocas de saberes entre eles/elas, que se colocaram disponíveis a *estar com*, a contribuir da forma que lhes cabiam. Na convivência entre sujeitos em diferentes níveis profissionais, quem ainda estava em formação pôde aprender com as experiências dos/as que já atuam e esses, por sua vez, puderam aprender ao ouvir as experiências de outros/as colegas e também com as questões levantadas pelos/as mais inexperientes, a partir da tentativa de encontrar estratégias e solucionar dúvidas.

3.2.3 Modos de mediar aprendizagens

A atividade formativa, desde a sua elaboração, esteve embasada em pressupostos teórico-metodológicos (ver Introdução) que permearam a construção da proposta, os conteúdos (textos), as dinâmicas dos encontros e a condução da atividade como um todo. Tais pressupostos guiaram não só a atividade formativa, mas também fazem parte da nossa visão de mundo e da maneira como compreendemos e buscamos realizar a prática docente e a pesquisa.

É na obra do educador Paulo Freire que encontramos os principais pressupostos nos quais nos embasamos e que têm servido como direcionamento do caminho que almejamos seguir, bem como de confirmação dos modos de agir em que acreditamos, para que uma educação *dialógica, humanizadora e libertadora* se dê na prática.

Dessa maneira, ao analisarmos os diários de campo – uma das fontes de registro dos dados coletados durante a pesquisa – percebemos uma série de situações, relacionadas à mediação de aprendizagens, em consonância com as ideias freirianas – de amorosidade, de autonomia, de respeito, de confiança, de humildade, de generosidade entre outras. Essas situações demonstram o “discurso” de uma educação que se pretende *dialógica, humanizadora e libertadora*, de acordo com Freire (1997a;

1997b; 2007 e 2009), sendo vivido e vivenciado na prática, na mediação feita pela pesquisadora com os/as participantes.

Ao apresentarmos as situações vivenciadas durante a atividade formativa e as analisarmos à luz dos referenciais freirianos, não pretendemos estabelecer uma cartilha, um manual de instruções ou algo semelhante para educadores/as, tampouco temos a presunção de dizer como as coisas devem ser feitas. Apenas temos o intuito de apresentar e analisar - uma vez que essas situações aconteceram de fato e fizeram parte do nosso objeto de estudo - alguns modos de mediar aprendizagens, que sem dúvida não são os únicos, nem os melhores ou os piores. Sendo assim, de acordo com Freire (2007), temos que:

O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico (FREIRE, 2007, p. 92).

Foi nesse “clima” que buscamos estabelecer as relações, entre pesquisadora e participantes, no espaço propiciado pela atividade formativa. A pesquisadora esteve no papel de mediadora das atividades, porém, sempre houve a preocupação com a autonomia dos/as participantes, com a abertura de espaço para que pudessem participar ativamente do processo.

Perguntei como elas/eles gostariam de se dividir para executar as músicas, que eram todas duetos. Dei duas sugestões para a organização: metade do semicírculo tocar a primeira voz e a outra metade tocar a segunda voz ou fazer duplas, ficando as vozes alternadas, primeira voz, segunda voz, primeira voz e assim sucessivamente (1º Diário).

Assim como se deu na escolha de qual flauta tocar e de qual voz, em cada música, outros aspectos, como a organização dos/as participantes para executar as músicas também contaram com a participação deles/as para que fossem decididos. A dinâmica e a ordem das atividades e/ou das músicas do repertório são outros desses aspectos que contaram com a opinião, demanda ou necessidade dos/as participantes:

[...] sugeri que passássemos para outra música. Daniele pediu entusiasmada: “Qui nem giló, Qui nem giló!”. Aceitamos a sugestão e partimos para “Qui nem giló”, dessa vez tocando com a partitura (4º Diário).

Apesar de termos tido por base autores/as que pensam a educação por caminhos semelhantes aos que estamos apresentando aqui, as mediações expostas não foram calculadas, muito menos previstas. Elas ocorreram de maneira espontânea – talvez pelo fato de já termos incorporado os conceitos e pressupostos estudados – o que acreditamos ser um caminho coerente, pois uma vez que as propostas estavam sendo realizadas com os/as participantes, nada mais natural do que eles/elas participarem das decisões.

Freire (2007) nos traz que tão importante quanto a competência para ensinar é a maneira de fazê-lo. Para o autor, essa maneira deve ser coerente com aquilo que o/a educador/a fala, ou seja, se como educador/a falo em diálogo, humildade, generosidade, amorosidade tudo isso deve estar presente em minhas atitudes com os/as educandos/as.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 2007, p. 103).

Durante a atividade formativa, o discurso, a teoria de tais conceitos não estiveram presentes de maneira consistente e frequente, devido a fatores que ainda serão apresentados e discutidos nesse capítulo. Contudo, os modos como a pesquisadora mediou as aprendizagens revelam a coerência entre o que baseou a proposta - mesmo que não tenha sido dito - e o que foi realizado. Nos trechos de diários apresentados a seguir podemos ver, em três situações distintas, mais exemplos do que viemos discutindo até então:

Daniele praticava a sua parte e me perguntou, em tom de afirmação, se na segunda vez a melodia tinha uma parte diferente. Eu disse que sim e toquei, demonstrando para ela que repetiu (4º Diário).

Num certo trecho da música, em que a melodia principal está ora com a tenor e ora com a contralto, a soprano toca apenas nos acentos da melodia. Falei isso para Cristal e cantei a parte para ela. Disse também que se ela estiver com a melodia da música na cabeça fica mais fácil para saber o momento de tocar (4º Diário).

Quando Luciane deu a entrada para Patrícia e Hércio, que estavam fazendo a parte do realejo, tocarem, percebi que Patrícia estava tocando algo diferente do que eu havia passado. Aproximei-me dela e passei a tocar ao seu lado o motivo melódico correto. Também percebendo, durante a execução, que Daniele, que estava sozinha fazendo a parte da roda gigante, em alguns momentos estava sem fôlego para continuar, uma vez que esse motivo melódico era circular, deixando quase nenhum espaço para respirar, aproximei-me e passei a tocar junto com ela, assim poderíamos revezar quando faltasse ar para uma ou outra (6º Diário).

Nas três situações podemos ver os modos pelos quais a pesquisadora optou para mediar as aprendizagens com os/as participantes. O primeiro trecho refere-se a um momento em que estávamos trabalhando com a música *The pink panter theme*, que como já mencionado, foi ensinada aos/as participantes por imitação. Na ocasião descrita, Daniele estava lembrando a voz da soprano, que por sinal era a voz que estava com a melodia principal da música e buscou apoio na pesquisadora para confirmar a sua suspeita. A pesquisadora, por sua vez, age como modelo e referência para Daniele.

No segundo trecho, a música trabalhada era *Qui nem giló* e no momento, a pesquisadora vai tocar a voz da soprano junto com Cristal, que estava sozinha. Percebendo a dificuldade da participante com o ritmo de uma parte específica da música, a pesquisadora sugere uma alternativa para que Cristal supere a sua dificuldade. Já no terceiro trecho, o momento era da realização da proposta pedagógica *Passeio no parque*, onde mais uma vez a pesquisadora serve de referência para uma participante que esquece o motivo melódico que ficou responsável por tocar e presta auxílio a outra que apresenta dificuldade em executar a sua parte.

Sua ação [do educador humanista], identificando-se, desde logo com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes (FREIRE, 1997b, p. 62).

Em toda a atividade formativa esteve presente a busca por esse tipo de ação, exposta por Freire (1997b). A consideração de que todos/as, pesquisadora e participantes, estavam naquele espaço com o objetivo comum de construir conhecimento e, portanto, humanizarem-se, possibilitou que não houvesse entrega, transferência, doação de saberes de um/a para outros/as, mas sim companheirismo num

processo educativo que só se fez autêntico e significativo devido ao entendimento de que todos/as ali eram agentes do mesmo. Esse companheirismo e compreensão de todos/as como um grupo, sem a separação hierárquica entre “quem ensina” e “quem aprende” pode ser melhor compreendido nessas duas situações:

Luciane me mostrava a partitura da voz da baixo e eu comentei que a parte dela era legal de tocar, pois ela fazia o “Baião”, me referindo a célula rítmica característica desse estilo musical, que estava presente na maior parte da voz da flauta baixo. Nesse momento, Cláudia que observava, fez uma expressão de surpresa e comentou com Cristal: “Ah, eu não tava prestando atenção na baixo. Vou prestar atenção agora” (8º Diário).

[...] Cláudia comenta com Cristal que Daniele estava fazendo a parte da soprano e Cristal diz que eu também tinha feito. Cláudia olha para mim e pergunta se ela vai ficar sozinha. Eu pergunto se ela quer que eu toque com ela e ela responde com a cabeça, fazendo sinal positivo. Eu tiro a flauta baixo e vou pegar a soprano. Patrícia ri e Cláudia olha para Luciane e diz: “Desculpa aí”. Todas riem (8º Diário).

As situações anteriores mostram pesquisadora e participantes convivendo e fazendo música como um grupo coeso, onde esta primeira, quando se faz necessário, assume o papel de modelo ou mediadora das aprendizagens. No primeiro momento, a partir de um comentário desprezioso, que poderia ter sido feito por qualquer um/a dos/as membros, a pesquisadora chama a atenção para um detalhe de uma das vozes do arranjo, que pode servir para torná-la mais interessante (Luciane, que estava tocando essa voz, no momento tinha feito alguma reclamação em relação a ela) e para melhorar a execução, se dado o devido destaque para o detalhe mencionado. No segundo momento, a pesquisadora, que inicialmente iria tocar a flauta baixo, junto com Luciane, atendendo a um pedido de Cláudia, que estava insegura em tocar a voz da soprano sozinha, prontamente troca de flauta para lhe fazer companhia.

Essas situações demonstram modos de mediar aprendizagens que estão de acordo com os pressupostos freirianos que viemos abordando. E mais uma vez de acordo com Freire (2007), conscientes que somos do nosso inacabamento, não pretendemos dizer que, em relação à educação que humaniza, tudo sabemos, nada mais temos a aprender e que nunca falhamos. É justamente por ter essa consciência que nos encontramos permanentemente em busca do nosso *ser mais*, que inclui a busca pela humanização das relações educador/a-educando/a.

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso

ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que “falo” desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido (FREIRE, 2007, p. 95).

Foi nesse sentido, por meio das mediações das aprendizagens, que teve como meta o compartilhar de saberes da pesquisadora com os/as participantes, no intuito de superar, com eles/elas, as dificuldades, limites e saberes de “experiência feitos” que “falamos” mais eficazmente, na atividade formativa, sobre a educação *humanizadora e libertadora*. Desse modo, esperamos ter sido, ao menos, uma referência de tentativa de aproximação da concretude dos conceitos freirianos.

3.2.4 Reflexões sobre o fazer docente

O caráter reflexivo da prática docente, já abordado em outros momentos no presente trabalho, esteve presente na atividade formativa. Outra vez, podemos dizer que esse foi um dos resultados entre os quais esperávamos que aparecesse, devido à própria proposta de intervenção, que contava com momentos destinados a esse fim: o debate dos textos indicados para leitura. De acordo com a concepção de formação de professores/as que corroboramos e que, portanto, nos apoiou para o desenvolvimento tanto da presente pesquisa quanto da elaboração da proposta de intervenção, a reflexão crítica sobre a prática é condição para o fazer docente. Como diz Freire, “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2007, p. 38).

Foi sobretudo durante e a partir dos debates dos textos que surgiram as reflexões dos/as participantes sobre o fazer docente, principalmente o seu próprio. Houve também em diálogos que entremearam a prática musical e em respostas ao Questionário final, como veremos adiante. Sobre a importância fundamental da reflexão para a prática e desta no contexto da formação de professores/as, Freire (1997a) nos fala o seguinte:

À medida que marchamos no contexto teórico dos grupos de formação, na iluminação da prática e na descoberta dos equívocos e erros, vamos também, necessariamente, ampliando o horizonte do conhecimento científico sem o qual não nos “armamos” para superar

os equívocos cometidos e percebidos. Este necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos fez refletir sobre a prática tende a aumentar seu espectro. O esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa igualmente ser desvelado. Esta é a dinâmica do processo de pensar a prática. É por isso que pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor (FREIRE, 1997a, p. 75).

É possível perceber essa dinâmica apontada por Freire (1997a) em dois momentos da atividade formativa e como o exercício de pensar a prática pode ampliar a nossa capacidade de refletir e nos levar a buscar melhorá-la. No primeiro momento destacado, Cláudia revela em sua fala que a reflexão sobre um ponto desvelou outro:

Cláudia iniciou os comentários sobre o texto de Ostetto (2010), dizendo que tinha gostado muito e destacou que a autora fala da importância da formação do professor e complementou dizendo: “que é isso que a gente tá fazendo aqui”. Cláudia seguiu dizendo que achou muito bonito a forma como a autora fala da necessidade do encantamento e de como aquilo que nós professores temos dificuldade em ensinar está ligado ao que talvez tenha sido mais ausente na nossa formação e cita como exemplo, a criação (musical), mencionando uma discussão que tivemos na atividade formativa em um dos encontros anteriores. Ela falou de como considera necessário que o encantamento esteja presente nas aulas de artes e nas aulas de música, mas também nas aulas de todas as outras matérias, para que o aprendizado seja significativo. Cláudia volta a mencionar, a partir do que disse a autora do texto, demonstrando corroborar com essas ideias, a importância dos/as professores/as buscarem a formação continuada (5º Diário).

Vemos que, ao refletir sobre uma dificuldade do/a professor/a, Cláudia encontra outra questão, uma provável falha na formação desse/a profissional e logo em seguida encontra uma saída para o “problema”, ao relacionar essas questões com a necessidade e importância da formação continuada. A fala de Cláudia emergiu a partir da leitura de um dos textos (OSTETTO, 2010) propostos pela atividade formativa, que tiveram como um dos intuitos provocar e estimular as nossas reflexões. Contudo, nem todas as exposições das reflexões aconteceram de maneira totalmente espontânea.

Em um dos encontros, com a intenção de instigar a fala dos/as participantes, a pesquisadora promoveu uma dinâmica no momento de debate do texto, que consistiu na distribuição de recortes do mesmo, onde cada um/a deveria ler em voz alta o trecho retirado e em seguida, tecer algum comentário sobre o conteúdo escrito. Durante a dinâmica, aconteceu a seguinte situação:

Depois de ler, Jabuticabinha fica alguns segundos olhando para o papel, em silêncio e depois diz o seguinte: “É... é uma coisa da vida praticamente essa frase. É, tipo, essa ideia de que... você é... o que você come, praticamente. O que você pensa, o que você age e tal. A partir das suas ações você vai transformando. E aí é pra você... ter a conscientização de que alunos, professores e que... esse... esse... essa troca que existe entre o aluno e o professor... a gente saber que a gente tá... que a gente é um ser inacabado, a gente tá sempre em transformação... eu vou aprender com o aluno, o aluno vai aprender comigo... e a partir desse momento de trocas, da aula... é... é um rolê mais orgânico assim, que a gente vai se transformando... ou não... e é sempre inacabada... essa transformação”. Logo assim que Jabuticabinha conclui a sua fala, Daniele também faz um comentário: “E é uma coisa que... é... envolve... reflexão o tempo inteiro, assim. Você pensa na aula que você vai dar, aí cê chega... aí durante a aula cê tá pensando ‘será que eles tão... atingindo os objetivos que eu gostaria, será que tá dando certo, será que não tá’. No meio da aula de repente você muda, você faz outra coisa, ‘ah, não isso aqui vai dá mais certo’. Aí depois que cê sai da aula, cê para e pensa... ‘acho que... tal coisa que eu ia fazer depois, vou mudar’. E aí cê vai mudando, assim. Não é uma coisa fixa, né... às vezes dá certo, às vezes não e... e nesse processo você vai aprendendo também” (6º Diário).

A partir da dinâmica proposta, Jabuticabinha e Daniele compartilharam com o grupo as suas reflexões sobre o fazer docente, uma revelando a noção de que ensinar e aprender se dão simultaneamente e outra que a reflexão acontece antes, durante e após a prática. Esses momentos trazem contribuições muito significativas, ao demonstrarem que os/as participantes se encontravam num processo reflexivo e que, ao compartilharem isso com os/as demais, os/as estimularam a novas reflexões.

Como havíamos comentado, as reflexões sobre o fazer docente aconteceram não somente nos momentos de debate dos textos, como no caso das duas falas que iremos apresentar, que foram feitas uma durante diálogos que surgiram em meio à prática musical e outra no Questionário final. Essas duas falas revelam as contribuições das reflexões feitas durante a atividade formativa, já percebidas pelos/as participantes. Segundo García (1999):

A formação de professores, tanto inicial como permanente, deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática (Vilar Ângulo, 1988e, 1992a) de modo a que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a acção (Marcelo, 1991d) (GARCÍA, 1999, p. 29).

Ao unir, num mesmo espaço, educadores/as que tinham como ponto em comum a necessidade e/ou o interesse em utilizar a flauta doce, esperávamos que as

reflexões, como parte inconteste do processo de formação, ao serem realizadas e compartilhadas, pudessem contribuir para a prática docente de todos/as os/as presentes. Esse resultado pode ser confirmado através do relato dos/as próprios/as participantes:

Hélcio comentou que iniciou como professor de flauta doce num projeto social para crianças de oito a catorze anos. Entre outras situações, comentou que alguns/as alunos/as tocavam com a posição das mãos trocadas – mão direita em cima e mão esquerda embaixo – e que ele, ao corrigir os/as alunos/as, lembrou-se da conversa que tivemos no encontro anterior da atividade formativa, justamente sobre esse tema e no meio de sua fala disse: “foi bom”, ressaltando que o assunto debatido no grupo tinha sido importante para a sua atuação como professor (2º Diário).

[...] também com as discussões dos textos sobre o ensino de flauta compartilhamos e trocamos nossas experiências com nossas aulas e algumas possíveis saídas para algumas dificuldades que costuma acontecer no ensino coletivo da flauta doce que ajudarão quem pretende trabalhar com este tipo de ensino (Patrícia, Questionário final).

Hélcio e Patrícia, em seus relatos, revelam o que foi dito por García (1999) anteriormente, teoria e prática integradas orientando a ação. A prática docente de Hélcio confirmou um assunto debatido na teoria, a partir das reflexões do grupo sobre o ensino de flauta doce. Já Patrícia destaca que os textos e conversas do grupo ajudaram a apontar caminhos para a superação de dificuldades que podem estar presentes na atuação do/a professor/a de flauta doce. Essas reflexões dos/as participantes, feitas durante a atividade formativa, demonstram que a sua proposta está de acordo com o que diz Candau (1996):

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAUI, 1996, p. 150).

Apesar do curto espaço de tempo em que a atividade formativa foi realizada - o que caracterizou um trabalho intenso, devido à quantidade de atividades desenvolvidas - todo o proposto teve como intuito a participação crítica e reflexiva dos/as envolvidos/as e não uma mera transferência de informações prontas para serem consumidas. Dessa maneira, apesar de terem ocorrido menos do que o esperado, tivemos momentos significativos de manifestação das reflexões críticas, que podem ter contribuído para a construção permanente da identidade pessoal e profissional dos/as

participantes, como disse Candau (1996). Podemos observar isso no comentário feito por Daniele em uma de suas respostas ao Questionário final:

Para nossa prática docente, é necessário que desenvolvamos, cada vez mais, um olhar multidirecional, não mirando apenas a prática pedagógica, ou a prática do instrumento em si. Todos estes conteúdos, ou seja, a execução do instrumento, escolha de repertório, textos para reflexão e discussão, apreciação de peças, metodologias diversas, enfim, tudo isso é necessário para uma prática docente de qualidade, seja em meio à sala de aula, no contexto de um projeto social, ou até mesmo no ambiente de uma escola de música (Daniele, Questionário final).

Em seu comentário, Daniele demonstra como as atividades propostas pela intervenção compõem a sua visão sobre o que ela chama de “prática docente de qualidade”. Com isso, é possível compreender que as experiências vivenciadas por Daniele na atividade formativa auxiliaram na “(re) construção” da sua identidade como educadora musical. O fato desse trabalho reflexivo sobre a prática acontecer por meio da interação entre sujeitos, outro aspecto citado por Candau (1996), também ocorreu:

Durante a conversa sobre ideias pedagógicas para aquele repertório, Daniele comentou da dificuldade que tem com o grupo de flautas doces no qual ela é professora, que se trata de um projeto composto por alunos/as de escola pública. Daniele relatou que os/as participantes do seu grupo não gostam de ler partitura e portanto, não desenvolvem a leitura da notação musical, tendo sempre que recorrer a algum/a colega ou à percepção auditiva para conseguirem memorizar e tocar as músicas do repertório do grupo. Ao colocar o seu problema, ela também nos pediu sugestões para solucioná-lo. A partir da colocação de Daniele sobre a resistência dos/as seus/as alunos/as em ler partitura, surgiu um extenso e rico diálogo entre os/as participantes sobre a função da partitura, seus facilitadores e complicadores, o “tirar de ouvido”, expressividade, criação, estratégias de ensino da flauta doce com e sem o recurso da partitura, como fazer, porque fazer, porque não fazer (2º Diário).

A riqueza do diálogo, citada nesse recorte do 2º diário, deve-se ao fato de Daniele ter feito uma reflexão sobre a sua própria prática e ao compartilhá-la com os/as colegas, ter gerado outras mais, que partindo de uma dificuldade, se desdobraram em temas importantes para o/a educador/a que trabalha com a flauta doce. Esse momento, assim como os demais apresentados nessa unidade de análise, demonstra a potencialidade das atividades de formação continuada como espaços privilegiados para o desenvolvimento das reflexões críticas sobre o fazer docente, que quando feitas entre seus pares podem trazer contribuições ainda mais significativas para as suas formações.

3.2.5 Significados do silêncio

Conforme já descrito anteriormente (ver Capítulo 2, subitem 2.3.2.3 Leituras e debates de textos), a atividade formativa contou com momentos exclusivamente dedicados à reflexão e discussão sobre a flauta doce e seu ensino, a educação musical e a formação de professores/as – temas dos textos indicados para leitura. Diante de toda a discussão sobre a formação de professores/as realizada no presente trabalho, que a considera como um processo permanente, crítico e reflexivo, não é difícil concluir que era esperado, para a atividade de Leituras e debates de textos, a mesma construção coletiva de conhecimento que tivemos nas outras atividades.

Contudo, na maior parte dos encontros, no momento de realização dessa atividade, não foi isso que aconteceu. Com algumas exceções, de falas dos/as participantes, o que houve com maior frequência foram as falas da pesquisadora, de uma participante em particular e o silêncio. Esse silêncio foi uma presença constante e por isso não vamos ignorá-lo, do contrário, nessa unidade de análise faremos uma tentativa de busca dos seus significados. Como nos diz Freire (2007):

Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito” (FREIRE, 2007, p. 97 – grifo do autor).

A partir das possibilidades e das limitações, nossas e daquelas impostas pelo próprio contexto, buscaremos compreender os significados do silêncio, de antemão considerando a complexidade dessa tarefa, pois se já não é fácil compreender aquilo que o espaço pedagógico “fala”, compreender o que ele “cala” tem um grau ainda maior de dificuldade. Para tanto, traremos a descrição de alguns momentos em que o silêncio, sobretudo dos/as participantes, se fez presente, como podemos ver no seguinte trecho:

Depois de falar por algum tempo - enquanto os/as participantes ouviam e observavam, alguns/as com olhares e expressões mais atentas e outros/as com expressão corporal que demonstrava desinteresse, como o modo de sentar e bocejos, por exemplo – perguntei se alguém gostaria de fazer algum comentário sobre o texto (3º Diário).

A situação descrita ocorreu no terceiro encontro da atividade formativa, onde o silêncio foi quebrado apenas pelas falas da pesquisadora e alguns comentários de uma ou outra participante. Para iniciar os debates e introduzir o tema proposto pelo

texto da semana, a pesquisadora fazia a primeira fala e em seguida deixava a palavra aberta para quem quisesse fazer algum comentário ou alguma pergunta. Porém, com exceção de uma participante, que em todos os encontros em que esteve presente, participou dos debates, os/as demais permaneceram, na maior parte do tempo, em silêncio.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1997b, p. 78).

Freire (1997b) nos traz essa ideia de que, para transformar o mundo é preciso pronunciar-lo e essa pronúncia só é feita através da palavra. Na atividade formativa, tínhamos a proposta de realizar debates a partir de temas presentes nos textos, contudo, esses temas não eram estranhos ou distantes da formação e/ou da realidade dos/as participantes, ainda que pudesse não haver muita intimidade com alguns deles. Portanto, a ausência da leitura ou do domínio dos conteúdos, por si só, não seriam elementos suficientes para a ausência da palavra. E sem a palavra não há pronúncia nem transformação do mundo.

Após a leitura desse trecho, as participantes e o participante ficaram em silêncio. Alguns segundos depois, algumas se entreolharam e sorriram, mas nenhum comentário foi feito. Eu fiz uma rápida contextualização do texto e como ninguém se manifestou, sugeri que seguissemos com as leituras e os comentários, caso alguém tivesse algo para expressar e se sentisse à vontade para tal (6º Diário).

Essa situação ocorreu durante a dinâmica proposta pela pesquisadora - já descrita em uma unidade de análise anterior - justamente para estimular a fala dos/as participantes durante os debates³⁶. No momento descrito nesse trecho, uma participante retira um dos recortes do texto e faz a leitura. Pela proposta da dinâmica, quem realizou a leitura deveria fazer um comentário, prioritariamente e os/as demais, caso desejassem. Mas, como vimos no trecho, os comentários sobre o recorte lido não vieram de nenhuma parte.

³⁶ Na unidade de análise 3.2.4 Reflexões sobre o fazer docente (p. 116), é descrita outra situação que ocorreu durante a referida dinâmica, onde as participantes Jabuticabinha e Daniele fizeram comentários a partir do recorte lido. Já a situação descrita agora, refere-se a outro momento da mesma dinâmica.

Sobre o conceito de silêncio para Paulo Freire, Redin (2010) diz que “O direito de dizer sua palavra e o direito de silenciar são fundamentais no processo de humanização” (REDIN, 2010, p. 371). Sem dúvida, corroboramos com essa afirmação, tanto que a escolha dos/as participantes em se manter em silêncio sempre foi respeitada, não havendo insistência ou exigência de que falassem. No entanto, prosseguindo na sua interpretação sobre o pensamento de Freire, Redin (2010) complementa: “A solidão, o silêncio, só tem sentido se parte de comunhão e reenvia à comunhão para dizer sua palavra com os outros e o mundo” (REDIN, 2010, p. 372).

Deixei a palavra aberta para quem quisesse fazer mais algum comentário sobre o texto de Aguilar (2008) e como não houve manifestações, falei que então poderíamos passar para o texto de Ostetto (2010) (5º Diário).

Apenas nesse encontro (5º) especificamente houve dois textos para debate, pois o texto de Ostetto (2010), previsto para o encontro anterior (4º), não foi debatido devido à permanência dos/as participantes e da pesquisadora na atividade de prática musical. Por e-mail, uma participante que esteve ausente no 4º encontro perguntou se não haveria outra oportunidade para discutir o texto de Ostetto (2010). A partir da sua colocação, a pesquisadora sugeriu que no 5º encontro fossem discutidos os textos de Aguilar (2008) e Ostetto (2010). Todavia, esse foi mais um momento de debate com poucos posicionamentos e colocações de um/a ou outro/a participante e silêncio da maior parte do grupo. Essa ausência de reflexão-ação tem ligação direta com a formação, como nos mostra García (1999):

[...] o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos. Isto não quer dizer, já antes o afirmámos, que a formação seja necessariamente autónoma. É através da interformação que os sujeitos – neste caso professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional (GARCÍA, 1999, p. 22).

A atividade formativa foi proposta, elaborada a partir de uma firme base conceitual, considerou, em suas ações, pressupostos teórico-metodológicos coerentes com o seu posicionamento em relação à pesquisa e à formação de professores/as. Os/as participantes se inscreveram, receberam material, estiveram presente nos encontros. Porém, como disse García (1999), formação tem a ver com vontade, o ser é responsável pela sua própria formação. Paraphrasing Paulo Freire, ninguém forma ninguém, nem

ninguém se forma sozinho/a, de nada adianta textos, cursos, professores/as se a pessoa não contribui para a sua formação.

[...] não houve debate, pois nenhum/a dos/as participantes presentes haviam realizado a leitura (7º Diário).

Esse é o exemplo da instância última de que fala García (1999). A leitura do texto, nesse caso, era a parte que cabia aos/as participantes para ativarem o seu processo formativo. Sem a leitura – apesar de já termos visto que apenas ela ou sua ausência não poderiam realizar ou arruinar todo o processo – as reflexões, as discussões ficaram, sem dúvida, mais pobres. Em relação à ausência da leitura dos textos, alguns/as participantes justificaram que a mesma aconteceu por falta de tempo:

Eu leio tanta coisa que eu não gosto... e o que eu gosto eu não consigo (Hélcio, 7º Diário).

Infelizmente não tive tempo de ler os textos e isso para mim foi a dificuldade [...] (Ricardo, Questionário final).

A dificuldade que tive está relacionada à minha falta de tempo pra poder ler todos os textos indicados [...] (Jabuticabinha, Questionário final).

Mesmo compreendendo que essa falta de tempo é totalmente possível, vemos isso não como uma justificativa, mas como um problema. Os/as participantes da atividade formativa são educadores/as musicais em formação ou atuantes e o fato de não terem tempo para se dedicarem a essa formação ou buscar atualizá-la, dedicação essa que se dá através do estudo, é preocupante, além de ser uma pista para reavaliarmos uma série de questões, que não caberiam ser discutidas aqui. Como diz García (1999):

[...] falamos de formação de professores, e não apenas de treino, já que se defende como princípio que os sujeitos adultos devem contribuir para o processo da sua própria formação a partir das representações e competências que já possuem (Ranjard, 1989) (GARCÍA, 1999, p. 20).

No momento dos debates os/as participantes eram convidados/as a se colocarem, suas dúvidas, suas reflexões, suas impressões, suas experiências, ainda que não tivessem realizado a leitura dos textos. Acreditamos que a participação de todos/as poderia contribuir sobremaneira para a formação de cada um/a ali presente. De acordo com as contribuições dos autores (FREIRE, 2007 e 1997b e GARCÍA, 1999), podemos entender que o silêncio é um direito, mas que, no contexto da formação de

professores/as ele pode impedir a pronúncia e a transformação do mundo e que não é no silêncio que professores/as contribuem e demonstram vontade com sua própria formação.

Em relação aos significados, aparentemente, poderíamos inferir que o silêncio durante os debates foi causado pela ausência da leitura dos textos. Contudo, a nosso ver, essa evidência apenas não é suficiente para responder questão tão complexa. Nem esse poderia ser nosso objetivo, encontrar uma única resposta, fechada e encerrada em si mesma. Sendo a formação um processo contínuo, permanente, a atividade formativa foi apenas um momento, uma experiência na vida dos/as participantes e da pesquisadora, que com seus silêncios e ruídos certamente desvelou processos educativos que não permanecerão estagnados, mas sim continuarão a se transformar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi motivada e teve seu desenvolvimento sustentado por três pilares fundamentais, todos com o mesmo grau de importância, na minha perspectiva: a necessidade da formação permanente – sobretudo àquela relativa à flauta doce; o ensejo de realização de uma pesquisa que obtivesse como resultado contribuições práticas para os/as envolvidos/as e a observação da estreita relação entre a formação docente e o ensino de flauta doce.

A partir desses três pilares surgiram a problemática, a questão de pesquisa e os objetivos, que no decorrer do trabalho e das investigações, foram agregando conceitos-chave, pressupostos, aportes teóricos e caminho metodológico. Dessa confluência, surgiu a proposta da atividade formativa *Flauta doce e educação musical: vivências e reflexões*, objeto de estudo da presente pesquisa.

Conforme discutido a partir dos/as autores/as com os/as quais dialogamos, a formação docente é um processo permanente, que perpassa toda a vida dos/as professores/as, não se esgotando na formação inicial. E nesse processo, toda ela deve ser crítica e reflexiva e não uma espécie de treino, capacitação ou transferência de conteúdos que deverão posteriormente ser aplicados nos/as alunos/as.

Vimos também que a formação do/a educador/a musical possui especificidades que devem ser observadas e consideradas na formação desse/a profissional, sendo duas delas discutidas no presente trabalho: a necessidade dos conhecimentos musicais e pedagógicos, de forma integrada e a diversidade de contextos educacionais onde o/a educador/a musical pode atuar.

Uma análise dos caminhos da flauta doce na educação musical apresentou alguns acontecimentos e indícios que podem demonstrar como esse instrumento se tornou tão amplamente adotado no contexto pedagógico, com destaque para a realidade brasileira. O campo das pesquisas acadêmicas, desenvolvidas no Brasil, que se dedicam a investigações que contemplam a interface entre a flauta doce e a educação musical pôde ser parcialmente conhecido, através da apresentação das sete pesquisas, selecionadas na revisão de literatura especificamente para esse trabalho.

A questão que buscamos responder com a presente pesquisa foi a seguinte: Se e como a intervenção proposta pode contribuir para a formação docente dos/as participantes, através da ampliação da perspectiva de uso pedagógico da flauta doce? A primeira resposta para essa pergunta é: sim, a intervenção contribuiu para a

formação docente dos/as participantes. Como se deu essa contribuição, comentaremos adiante.

Antes disso, retomemos os objetivos: geral - identificar e compreender processos educativos decorrentes da intervenção proposta; se e como os mesmos podem contribuir para a formação dos/das educadores/as participantes; específico - criar um espaço para a realização de vivências que intencionam promover a ampliação da perspectiva dos/das participantes, do uso da flauta doce na educação musical. Podemos dizer que os objetivos foram alcançados: identificamos e buscamos compreender os processos educativos desencadeados e criamos um espaço onde as referidas vivências puderam ser realizadas.

A segunda resposta à questão de pesquisa – como a intervenção pode contribuir para a formação docente dos/as participantes? - foi respondida no capítulo 3, na apresentação e análise dos dados. Os processos educativos identificados foram organizados em duas categorias, cada uma contendo cinco unidades de análise, totalizando dez unidades no geral. As análises demonstraram que os resultados foram além do esperado, pois os processos educativos não se restringiram à ampliação da perspectiva do uso pedagógico da flauta doce.

Os dados coletados puderam demonstrar, por exemplo, como a flauta doce pode estar presente na atuação dos/as educadores/as, se por necessidade ou por interesse e a diversidade de espaços e públicos onde esse instrumento está inserido, o que conseqüentemente demonstra a mesma diversidade em relação à atuação do/a educador/a musical.

As contribuições para a formação docente dos/as participantes, que foram além daquelas relativas à flauta doce, puderam ser observadas nas unidades *Relações dialógicas*, *Trocas de saberes entre os/as participantes*, *Modos de mediar aprendizagens* e *Significados do silêncio*. As situações apresentadas nessas unidades demonstraram contribuições que não foram esperadas e outras que não eram o foco central da atividade formativa, que surgiram a partir das relações entre as pessoas, das interações, do modo como o processo de aprendizagem foi conduzido.

Em relação à ampliação da perspectiva do uso pedagógico da flauta doce, consideramos que os processos educativos observados puderam inclusive justificar a necessidade da mesma. Como mencionamos na Introdução, não vemos a dicotomia, muitas vezes imposta, do uso da flauta doce como *meio* ou como *fim*. O que entendemos

é que, no contexto da educação musical, os objetivos para com o instrumento, seja ele qual for, são diferentes daqueles do contexto do músico instrumentista.

Portanto, para essa situação específica, do ensino/aprendizagem de um instrumento em contextos que não têm como objetivo a formação de um instrumentista, de um músico profissional, entendemos que, pelo menos no caso da flauta doce, há a necessidade de ampliação das possibilidades, dos modos de ensinar. Por isso nos referimos ao uso pedagógico, para diferenciar do outro já citado.

Como as situações durante a atividade formativa demonstraram, só ter o conhecimento da técnica do instrumento, tocar as principais flautas da família, ler partitura, conhecer um vasto repertório não garantem o ensino. São muitas as tramas implicadas no ensino e aprendizagem, nas relações educador/a-educando/a, compostas pela imprevisibilidade inerente a todo ser humano, que necessitam de outros estudos e conhecimentos além dos musicais. Esse é o trabalho por excelência do/a educador/a musical e é tudo isso que deve estar contemplado em sua formação.

Nas demais unidades, *Aprendizagens com a flauta doce na formação continuada*, *Contribuições da prática musical para a formação dos/as participantes*, *Dificuldades nas aprendizagens musicais*, *Contribuições diretas das aprendizagens* e *Reflexões sobre o fazer docente*, pudemos ver detalhadamente como se deu essa ampliação do uso da flauta doce que mencionamos.

Além de conhecimentos sobre a técnica do instrumento, repertório, estratégias de ensino, apreciação de grupos e intérpretes solo, os/as participantes, através da própria estrutura e do que foi compartilhado na atividade formativa, puderam ter exemplos de estruturação de uma aula com flauta doce, de como utilizá-la de maneiras diversas e de como trabalhar em grupo.

No entanto, nem tudo o que foi planejado saiu como esperávamos. Podemos citar as atividades de apreciação musical e de debates, a duração – tanto de cada encontro como da atividade como um todo – a frequência flutuante e os atrasos dos/as participantes como os principais pontos a serem revistos, no caso de realizações de propostas futuras.

A maior parte das atividades de apreciação musical não teve a escuta crítica e atenta por parte de alguns/a participantes, que demonstraram dificuldade em manterem-se concentrados nesses momentos. O debate dos textos, conforme descrito na unidade *Significados do silêncio*, também teve seus entraves, que parece ter sido

causado pela ausência da leitura dos textos. Essa ausência, por sua vez, de acordo com o relato de alguns/as participantes, ocorreu devido à falta de tempo.

Após o término da intervenção, avaliamos que o tempo destinado à sua realização foi escasso, devido à quantidade de atividades propostas. Cada encontro foi planejado para ter duração de duas horas, sendo oito encontros no total, que ocorreram semanalmente. Percebemos que o tempo reduzido pode, inclusive, ter prejudicado o andamento de algumas atividades, entre as quais destacamos a apreciação musical, que por ter sido a última atividade de cada encontro - com exceção do último - esta contava quase sempre com a pressão do tempo para finalização dos encontros. Outras atividades poderiam ter tido um tempo de dedicação maior, como as propostas pedagógicas e a prática musical e outras ainda, poderiam ser reduzidas, como a leitura e debate de textos.

Acreditamos que os pontos mencionados podem ser resolvidos ou melhorados e que servem também como uma espécie de diagnóstico, demonstrando o que é mais ausente ou mais urgente na formação dos/as educadores/as musicais. O que tivemos mais dificuldade em realizar conforme acreditávamos ser a maneira que poderia contribuir mais para a formação dos/as participantes, talvez seja um indicativo do que precisa ser observado e conduzido com mais cuidado. Nesse caso, a apreciação e as leituras.

A primeira talvez possa ser melhor aproveitada com um tempo disponível maior, sem pressa e com alguns pontos previamente estabelecidos para serem observados, de forma a guiar a escuta. Já a segunda, uma possível resolução seria a leitura conjunta e sem dúvida, igualmente, com mais tempo disponibilizado, para conseguir um maior aprofundamento em cada tema.

Em relação ao tempo, pensamos que esse seja o ponto mais simples de ser solucionado ou melhorado. A equação é simples: muitas atividades, mais tempo. Quanto à frequência flutuante e aos atrasos, até o momento não encontramos uma sugestão para saná-los, visto que essa é uma questão que depende quase que exclusivamente da outra ponta necessária para que a atividade formativa aconteça, os/as participantes.

Sendo assim, a partir dos resultados da presente pesquisa - obtidos através da observação e da análise das situações ocorridas durante os encontros da atividade formativa e ainda dos comentários dos/as participantes aos dois questionários e do seu próprio desenvolvimento - considerando principalmente as etapas de

elaboração, proposição e condução da atividade formativa – acreditamos que a mesma apresenta, como contribuições específicas, uma concepção de ensino da flauta doce e uma concepção de formação de educadores/as musicais.

Podemos considerar a concepção de ensino de flauta doce no que tange a:

- Conteúdos – repertório diversificado (dentro do tempo disponível e das possibilidades e limitações dos/as participantes), contemplando diferentes estilos e formações musicais; apreciação musical, apresentando a *performance* com flauta doce em diferentes contextos musicais; leituras de referencial teórico sobre a flauta doce e seu ensino;
- Metodologias – ensino de repertório por imitação, com objetivo de exercitar a autonomia da partitura; utilização do quarteto de flautas doces (soprano, contralto, tenor e baixo), utilização de jogos e brincadeiras com a flauta doce; utilização da flauta doce no fazer musical de forma não-convencional (como instrumento de percussão e na criação de paisagens sonoras, por exemplo).

Em relação à concepção de formação de educadores/as musicais, temos que a mesma considere uma proposta:

- Ampla, contemplando música e educação, bem como as interfaces entre as duas áreas, através de atividades que combinem teoria e prática;
- Com direcionamento e aberta ao diálogo, permitindo a mobilização e motivação dos/as educadores/as;
- Sem pretensão de solucionar problemas, mas apontar caminhos.

Diante de todas as considerações feitas no presente trabalho, dos processos educativos desvelados, da demonstração de como a formação dos/as educadores/as pode influenciar no ensino da flauta doce, acreditamos que a presente pesquisa aponta alguns indicativos:

- A necessidade de propostas, destinadas ao/a educador/a musical que tem ou vê a flauta doce como uma possibilidade para a sua atuação docente, que contemplem os vários aspectos que permitem um conhecimento amplo do instrumento e de suas possibilidades artísticas e pedagógicas;

- A criação de mais ações de formação continuada, em parceria com a universidade, integrando ensino, pesquisa e extensão;
- O estabelecimento de ações desse tipo com duração permanente, para possibilitar uma constante avaliação e aprimoramento das mesmas, bem como o acompanhamento e apoio aos/as educadores/as em formação e em exercício;
- A criação de projetos de extensão que permitam, além do compartilhamento dos conhecimentos construídos na universidade com a comunidade externa, o exercício da docência dos/as licenciandos/as e licenciados/as, através da condução das atividades como bolsistas, estagiários/as, pesquisadores/as, entre outros/as.

Dessa maneira, esperamos ter contribuído com a produção acadêmico-científica das áreas da Educação e da Educação Musical e, igualmente, com o debate sobre formação de professores/as, formação do/a educador/a musical e ensino da flauta doce. A nosso ver, as três referidas temáticas possuem estreita ligação e merecem ser ainda muito mais investigadas pelos/as pesquisadores/as da área que se interessem pelo assunto. No mais, esperamos que a atividade formativa possa inspirar novas ações nesse sentido e contribuir com reflexões para formadores/as e educadores/as em geral.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Revista da ABEM. Disponível em: <
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem>>
 Acesso em: 25 fev. 2016.
- BARBIER, Rene. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Dibio. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BARROS, Daniele Cruz. **A flauta doce no século XX: o exemplo do Brasil**. Recife: Editora da UFPE, 2010.
- BASTOS, Fabio da Purificação de. Pronunciar o mundo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev amp. 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 333-334.
- BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: Hentschke, Liane; Del Ben, Luciana. (Org.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 83-100.
- _____. A educação musical e a aula de instrumento: uma visão crítica sobre o ensino da flauta doce. **Expressão**. Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM, Ano 1, nº1/2, 1997. p. 25-32. Disponível em: <
http://pages.udesc.br/~c7apice/txt/txt_sala.php?titulo=A%20educa%20E3o%20music%20al%20e%20a%20aula%20de%20instrumento:%20uma%20vis%20E3o%20cr%20EDtica%20sobre%20o%20ensino%20da%20flauta%20doce&mostra=titulo> Acesso em: jun. 2016.
- _____. **Canções do Mundo para Tocar: cinco músicas folclóricas para grupo instrumental**. v. 1. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.
- _____. **Canções do Mundo para Tocar: cinco músicas folclóricas para grupo instrumental**. v. 2. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.
- BEINEKE, Viviane ; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de . **Lenga la Lenga: jogos de mãos e copos**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006. v. 1. 48p.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, 17-24, mar. 2003.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONA, Melita. Carl Orff : Um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: IbpeX, 2011. p.125-156.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Prefácio: Perguntas, pesquisas. Para quem? Para quê? In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana Rodrigues de (Orgs). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 11-18.

CALLEGARI, Paula Andrade. A produção científica focalizada na flauta doce: um mapeamento de publicações brasileiras. XXII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. In: **Anais do...** João Pessoa, 2012.

_____. A produção científica brasileira sobre a flauta doce e a tradução para o português de tratados históricos. XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. In: **Anais do...** Natal, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de M. Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CAPES. **Banco de Teses e Dissertações**. Disponível em: <
<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>> Acesso em: jul. 2016.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 29-32, mar. 2003.

DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 104-130.

_____. **Metodologia da investigação em educação**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2005.

DUSSEL, Enrique. **Introducción a la filosofía de la liberación**. 5. ed. Bogotá: Editorial Nueva América, 1995.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema**. 2011. 301 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v. 13, n. 21, dezembro 2002. p. 5-41.

FRANCISCO, Gustavo de. **Flauta doce nas escolas**. Flautadocebr, 2015a. Disponível em: <
<http://quintaessentia.com.br/flauta-doce-nas-escolas/>> Acesso em: 03 dez. 2015.

_____. **Terei aulas de flauta doce na escola! Que legal... será?** Flautadocebr, 2015b. Disponível em: <
<http://quintaessentia.com.br/terei-aulas-de-flauta-doce-na-escola-que-legal-sera/>> Acesso em: 03 dez. 2015.

_____. **Articulação** – Podemos falar dentro da flauta? Flautadocebr, 2016. Disponível em: < <http://quintaessentia.com.br/articulacao/>> Acesso em: 07 dez. 2016.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber livro editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIXEDAS, Claudia Maradei. **Caminhos criativos no ensino da flauta doce**. 2015. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, 2015.

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante: propostas e projetos. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 15-50.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações**. Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br/vufind/>> Acesso em: jul. 2016.

IVO, Laís Figueiroa. **Entre o ensino e a performance**: as múltiplas atuações da flauta doce. São Carlos, 2012. 81f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Artes e Comunicação, São Carlos, 2012.

_____. **A prática em conjunto de flauta doce**: contribuições para um aprendizado significativo. São Carlos, 2013. 67f. Monografia (Iniciação Científica) - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Artes e Comunicação, São Carlos, 2013.

LANDER, Nicholas S. **A história da flauta doce**. Traduzido por Romero Damião. 2000. Disponível em: < <http://musicaeadoracao.com.br/25185/a-historia-da-flauta-doce/>> Acesso em: mai. 2016.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 51-81.

MACIEL, Caroline. **Projeto Social Doces Flautistas**: relato de experiência – a prática docente e a aprendizagem de alguns conceitos Freireanos. São Carlos, 2015. 107f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Artes e Comunicação, São Carlos, 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. Formação de Professores: Concepção e Problemática Atual. In: _____. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 11-46.

MOREIRA, Lúcia Regina de Sousa. Representações sociais: caminhos para a compreensão da apreciação musical? I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música e XV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO. In: **Anais do...** Rio de Janeiro, 2010.

NÓBREGA, Janaina L. **Música contemporânea**: aprendizagem das técnicas estendidas da flauta doce. Uberlândia, 2012. 134f. Monografia (Graduação em Música) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

OLIVEIRA, Maria Waldenez et. al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs). **Processos Educativos em Práticas Sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014a, p. 29-46.

_____. Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (Orgs). **Processos Educativos em Práticas Sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014b, p. 113-142.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Para encantar é preciso encantar-se**: danças circulares na formação de professores. Caderno Cedes. Campinas, v. 30, n. 80, p. 40-55, jan-abr 2010.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.

PORTELA, Viviane Elias. **Projeto flauta na educação musical**: um estudo com entrevistas em São João do Polêsine – RS. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 13, 83-92, set. 2005.

REDIN, Euclides. Silêncio. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 371-373.

SILVA, Ana Paula Neves. **Trajetórias sobre a prática pedagógica com flauta doce**: um estudo com licenciados da UFSCar. São Carlos, 2013. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical) - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Artes e Comunicação, São Carlos, 2013.

SOUZA, Zelmielen Adornes de. **Construindo a docência com a flauta doce**: o pensamento de professores de música. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2012.

STORI, Regina. A flauta doce no ensino superior: um relato de experiência. **Anais do I simpósio acadêmico de flauta doce**. Curitiba: EMBAP, 2008. Disponível em: <<http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/simposio/flauta/Regina.pdf>> Acesso em: jun. 2016.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. **Cadernos de Estudo**: Educação Musical, São Paulo, Atravez, n. 4/5, p. 7-14, 1994.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Núcleo de Performance e Práticas Interpretativas em Música. **Banco de Dados – Flauta doce**. Disponível em: <http://www.nupim.iarte.ufu.br/banco_dados_fdoce> Acesso em: jul. 2016.

WAZLAWICK, Patrícia; et. al. Educação estética e processos de ensinar e aprender na formação continuada de professores em música. **Revista da ABEM**, v. 21, n. 30, 2013.

WEICHSELBAUM, Anete Susana. **Flauta doce em um curso de licenciatura em música**: entre as demandas da prática musical e das propostas pedagógicas do instrumento voltadas ao Ensino Básico. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

ZITKOSKI, Jaime José. Ser mais. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 369-371.

REFERÊNCIAS UTILIZADAS NA INTERVENÇÃO

AGUILAR, Patricia Michelini. Sobre o processo de articulação para a prática tradicional da flauta doce. In: _____. **Fala flauta**: um estudo sobre as articulações indicadas por Silvestro Ganassi (1535) e Bartolomeo Bismantova (1677) e sua aplicabilidade a intérpretes brasileiros de flauta doce. Campinas, SP: [s.n.], 2008. p. 20-37. Disponível em: <

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000436819>> Acesso em: 24 fev. 2016.

BARROS, Daniele Cruz (Org.). **Caderno de música pernambucana para flauta doce**. v. 1. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. 67 p.

_____. A flauta doce no século XX. In: _____. **A flauta doce no século XX: o exemplo do Brasil**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 19-24.

BEINEKE, Viviane; VEBER, Andreia. Variações sobre um passeio no parque. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.

BRASILIANA. **Cataventos**. Germany: Edition Ter Fontane, 2010.

CUERVO, Luciane da Costa; PEDRINI, Juliana Rigon. Flauteando e Criando: experiências e reflexões sobre criatividade na aula de música. **Música na educação básica**, v. 2, p. 48-61, 2010. Disponível em: <
<http://www.ufrgs.br/musicalidade/midiateca/praticas-musicais-vocais-e-instrumentais/praticas-instrumentais/flauteando-e-criando/view>> Acesso em: 24 fev. 2016.

FRANCISCO, Gustavo de. **Flauta doce nas escolas: críticas e soluções**. Disponível em: <
<http://quintaessentia.com.br/flauta-doce-nas-escolas/>> Acesso em: 25 nov. 2015.

FREIRE, Paulo. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos avançados**. v.15 n.42. São Paulo maio/ago. 2001. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 24 fev. 2016.

NARITA, Flávia Motoyama. Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal. **Revista da ABEM**: Londrina. v.23 n.35 p. 62-75 jul.dez 2015. Disponível em: <
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/553/453>> Acesso em: 02 mar. 2016.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Para encantar é preciso encantar-se: danças circulares na formação de professores. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 30, n. 80, jan-abr 2010. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a04.pdf>> Acesso em: 24 fev. 2016.

THE ASSOCIATED BOARD OF THE ROYAL SCHOOLS OF MUSIC. **Recorder – ensemble pieces – bronze**. England: ABRSM Publishing, 2005.

VELLOSO, Cristal Angelica. **Sopro Novo Yamaha**: caderno de prática de conjunto (quarteto de flautas doces). São Paulo: Irmãos Vitale, 2008. 160 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS

APÊNDICE C – CRONOGRAMA INTERVENÇÃO

APÊNDICE D – PARTITURAS “QUAL É A MÚSICA?”

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa, provisoriamente intitulada *Formação continuada em flauta doce: uma reflexão sobre os processos educativos decorrentes de um curso de formação e suas possíveis contribuições para a formação do educador musical*, tendo como pesquisadora responsável a mestrandia Laís Figueiroa Ivo e orientação da Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly.

Essa pesquisa tem como objetivo identificar os processos educativos decorrentes da atividade formativa *Flauta doce e Educação musical: vivências e reflexões* e compreender se os mesmos podem contribuir para a formação permanente dos (as) seus (suas) participantes. Os procedimentos utilizados serão a observação participante, a aplicação de questionários no início e no término do curso e o registro dos encontros, em vídeo e em diários de campo. Poderão ser feitas entrevistas ao final da coleta de dados, para complementar a compreensão das questões observadas e registradas nos diários de campo e estas poderão ser gravadas e/ou filmadas.

Você foi selecionado (a) para essa pesquisa por fazer parte da atividade formativa, onde se dará a investigação, e sua participação não é obrigatória. A sua participação consistirá em realizar as atividades propostas na atividade formativa, responder aos questionários, um no início e outro no término da atividade e conceder entrevista, caso a mesma seja solicitada.

Poderá haver risco de desconforto e/ou constrangimento em situações de aulas, conversas ou entrevistas, porém, caso isso seja sinalizado, a atividade será interrompida imediatamente. A sua participação na pesquisa poderá ampliar a sua perspectiva de uso, musical e pedagógico, da flauta doce, podendo a mesma contribuir para a sua formação de educador (a) musical.

Os resultados dessa pesquisa serão divulgados em artigos científicos e dissertação de mestrado, contudo, seu nome será alterado e os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. A sua participação não acarretará em gastos de qualquer natureza. Contudo, caso você venha a ter alguma despesa, por menor que seja, será ressarcido (a). A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

São Carlos, _____ de _____ de 2016.

Nome do (a) participante _____

Assinatura do (a) participante

Laís Figueiroa Ivo
(pesquisadora responsável)

APÊNDICE B

Atividade formativa "Flauta doce e Educação Musical: vivências e reflexões"

Ficha de inscrição

***Obrigatório**

1. **Nome ***

2. **Idade ***

3. **Ocupação ***

4. **E-mail ***

5. **Marque abaixo qual o seu nível de contato com as flautas doces: ***

Marcar apenas uma oval por linha.

	Domino	Toco um pouco	Já experimentei	Nunca toquei
Soprano	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contralto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. **Marque abaixo qual o seu nível de contato com a leitura da notação musical (partitura): ***

Marcar apenas uma oval.

- Domino
- Leio um pouco
- Leio com dificuldade
- Não sei ler partitura

7. **Marque abaixo qual o seu vínculo profissional com a flauta doce: ***

Marcar apenas uma oval.

- Utilizo a flauta doce em minhas aulas de música
- Pretendo utilizar a flauta doce em minhas aulas de música

8. Conte-nos um pouco sobre a sua trajetória com a flauta doce. *

9. Conte-nos um pouco sobre a sua motivação para participar da atividade formativa e quais são as suas expectativas em relação à mesma. *

10. A atividade formativa “Flauta doce e Educação Musical: vivências e reflexões” faz parte da pesquisa de mestrado de Laís Figueiroa Ivo, que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, sob a orientação da Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly. Os encontros da atividade serão registrados em áudio e vídeo e o conteúdo dessas gravações, bem como as situações vivenciadas durante o mesmo servirão de dados para a referida pesquisa e serão divulgados através da dissertação, de publicações e apresentações em eventos científicos. Os nomes verdadeiros dos (das) participantes não serão divulgados, sendo utilizados nomes fictícios. Na ocasião do primeiro encontro da atividade formativa os (as) participantes receberão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, um documento contendo todas as informações sobre a sua participação na pesquisa, no qual poderão registrar o seu aceite ou recusa em participar da mesma. *

Marcar apenas uma oval.

Declaro que li e entendi as informações prestadas nessa questão.

Questionário de Avaliação - Atividade formativa "Flauta doce e Educação Musical"

Esse questionário tem como objetivo conhecer a avaliação dos/as participantes da atividade formativa "Flauta doce e Educação Musical: vivências e reflexões" e ser mais uma ferramenta que auxilie na análise dos processos educativos ocorridos durante a referida atividade - objeto de estudo da pesquisa de mestrado ao qual a mesma está vinculada - contribuindo para elucidar possíveis pontos que não tenham ficado claros apenas com a observação da pesquisadora.

Prazo sugerido para responder ao questionário: até 12/05/2016, preferencialmente antes do último encontro da atividade formativa.

Desde já, agradecemos a colaboração de todos/as.

***Obrigatório**

1. Nome *

2. Comente o que você aprendeu na atividade formativa.

3. Comente o que você ensinou na atividade formativa.

4. Comente quais foram as suas facilidades e as suas dificuldades em participar da atividade formativa.

5. Qual a sua avaliação sobre o formato da atividade formativa e sobre os conteúdos vistos (prática da flauta doce, repertório, textos, apreciação, propostas metodológicas e discussões)?

6. Qual a sua avaliação sobre o modo como a atividade formativa foi conduzida?

7. Como você avalia a sua participação na atividade formativa?

8. Você considera que as vivências da atividade formativa contribuíram para ampliar a sua perspectiva sobre a prática e o ensino da flauta doce? Comente.

9. Você considera que a atividade formativa contribuiu para a sua formação docente? Comente.

10. **Tem algum conteúdo, vivência ou proposta que não esteve presente na atividade formativa e você sentiu falta? Comente qual e por que.**

11. **Se você tiver algum comentário, sobre a atividade formativa, a fazer, além das respostas às perguntas anteriores, conte-nos aqui.**

APÊNDICE C

Atividade formativa

FLAUTA DOCE E EDUCAÇÃO MUSICAL: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES

Responsável: Laís Figueiroa Ivo (PPGE-UFSCar)

Orientação: Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly (DAC/CECH – UFSCar)

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

1º Encontro: 17/03/2016

Repertório:

The pink panther theme (Henry Mancini – Arr. Paul Leenhouts) – SATB³⁷

And I love her (John Lennon/Paul McCartney – Arr. Paul Leenhouts) – SA¹A²T¹T²B

Qui nem Giló (Luiz Gonzaga/Humberto Teixeira – Arr. Pedro Tavares) – SATB

Cataventos V (Fernando Mattos) - SATB

Texto de estudo:

FRANCISCO, Gustavo de. **Flauta doce nas escolas**. Disponível em: <
<http://quintaessentia.com.br/flauta-doce-nas-escolas/>> Acesso em: 25 nov. 2015.

Apreciação: [J. P. Sousa - King Cotton \(vídeo\)](#)

2º Encontro: 24/03/2016

Repertório:

The pink panther theme (Henry Mancini – Arr. Paul Leenhouts) – SATB

And I love her (John Lennon/Paul McCartney – Arr. Paul Leenhouts) – SA¹A²T¹T²B

Qui nem Giló (Luiz Gonzaga/Humberto Teixeira – Arr. Pedro Tavares) – SATB

Cataventos V (Fernando Mattos) - SATB

Texto de estudo:

FREIRE, Paulo. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. **Estudos avançados**. v.15 n.42. São Paulo maio/ago. 2001. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 24 fev. 2016.

Apreciação: Um a zero (Pixinguinha/Benedito Lacerda) – Quinta Essentia Quarteto (áudio)

3º Encontro: 31/03/2016

³⁷ S – sopano; A – alto (contralto); T – tenor; B – baixo.

Repertório:

The pink panther theme (Henry Mancini – Arr. Paul Leenhouts) – SATB
 And I love her (John Lennon/Paul McCartney – Arr. Paul Leenhouts) – SA¹A²T¹T²B
 Qui nem Giló (Luiz Gonzaga/Humberto Teixeira – Arr. Pedro Tavares) – SATB
 Cataventos V (Fernando Mattos) - SATB

Texto de estudo:

BARROS, Daniele Cruz. A flauta doce no século XX. In: _____. **A flauta doce no século XX: o exemplo do Brasil.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010. p. 19-23.

Apreciação: [Daido \(Paul Leenhouts\) – Eva Jornet \(vídeo\)](#)

4º Encontro: 07/04/2016

Repertório:

The pink panther theme (Henry Mancini – Arr. Paul Leenhouts) – SATB
 And I love her (John Lennon/Paul McCartney – Arr. Paul Leenhouts) – SA¹A²T¹T²B
 Qui nem Giló (Luiz Gonzaga/Humberto Teixeira – Arr. Pedro Tavares) – SATB
 Cataventos V (Fernando Mattos) - SATB

Texto de estudo:

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Para encantar é preciso encantar-se:** danças circulares na formação de professores. Caderno Cedes. Campinas, v. 30, n. 80, jan-abr 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a04.pdf>> Acesso em: 24 fev. 2016.

Apreciação: [Teaser espetáculo La indiana amulatada – Opus 5 \(vídeo\)](#)

5º Encontro: 14/04/2016

Repertório:

The pink panther theme (Henry Mancini – Arr. Paul Leenhouts) – SATB
 And I love her (John Lennon/Paul McCartney – Arr. Paul Leenhouts) – SA¹A²T¹T²B
 Qui nem Giló (Luiz Gonzaga/Humberto Teixeira – Arr. Pedro Tavares) – SATB
 Cataventos V (Fernando Mattos) - SATB

Texto de estudo:

AGUILAR, Patricia Michelini. Sobre o processo de articulação para a prática tradicional da flauta doce. In: _____. **Fala flauta:** um estudo sobre as articulações indicadas por Silvestro Ganassi (1535) e Bartolomeo Bismantova (1677) e sua aplicabilidade a intérpretes brasileiros de flauta doce. Campinas, SP: [s.n.], 2008. p. 20-37. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000436819>> Acesso em: 24 fev. 2016.

Apreciação: [The earle of essex galiard \(John Downland\) – The Royal Wind Music \(video\)](#)

6º Encontro: 28/04/2016

Repertório:

The pink panther theme (Henry Mancini – Arr. Paul Leenhouts) – SATB
 And I love her (John Lennon/Paul McCartney – Arr. Paul Leenhouts) – SA¹A²T¹T²B
 Qui nem Giló (Luiz Gonzaga/Humberto Teixeira – Arr. Pedro Tavares) – SATB
 Cataventos V (Fernando Mattos) - SATB

Texto de estudo:

NARITA, Flávia Motoyama. Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal. **Revista da ABEM**: Londrina. v.23 n.35 p. 62-75 jul.dez 2015. Disponível em: < <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/553/453>> Acesso em: 02 mar. 2016.

Apreciação: [When shall the sun shine \(Paul Leenhouts\) – La dolce fiamma \(vídeo\)](#)

7º Encontro: 05/05/2016

Repertório:

The pink panther theme (Henry Mancini – Arr. Paul Leenhouts) – SATB
 And I love her (John Lennon/Paul McCartney – Arr. Paul Leenhouts) – SA¹A²T¹T²B
 Qui nem Giló (Luiz Gonzaga/Humberto Teixeira – Arr. Pedro Tavares) – SATB
 Cataventos V (Fernando Mattos) - SATB

Texto de estudo:

CUERVO, L. C. ; PEDRINI, J. R. . Flauteando e Criando: reflexões e experiências sobre criatividade na aula de música. **MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**, v. 2, p. 48-61, 2010. Disponível em: < <http://www.ufrgs.br/musicalidade/midiateca/praticas-musicais-vocais-e-instrumentais/praticas-instrumentais/flauteando-e-criando/view>> Acesso em: 24 fev 2016.

Apreciação: Pequena suíte brasileira (Dimitri Cervo) – Luciane Cuervo (áudio)

8º Encontro: 12/05/2016

Repertório:

The pink panther theme (Henry Mancini – Arr. Paul Leenhouts) – SATB
 And I love her (John Lennon/Paul McCartney – Arr. Paul Leenhouts) – SA¹A²T¹T²B
 Qui nem Giló (Luiz Gonzaga/Humberto Teixeira – Arr. Pedro Tavares) – SATB
 Cataventos V (Fernando Mattos) - SATB

Texto de estudo: Questionário de avaliação do Minicurso

Apreciação: Estampie Belicha (anônimo) – Grupo Anima (áudio)

APÊNDICE D

32 And I love her (John Lennon/Paul McCartney)
soprano

Musical notation for the soprano part of 'And I love her' in 4/4 time, starting at measure 32. The melody is in G major and consists of a series of eighth and quarter notes.

28 Assum preto (Luiz Gonzaga/Humberto Teixeira)
soprano

Musical notation for the soprano part of 'Assum preto' in 2/4 time, starting at measure 28. The melody is in D major and features a mix of quarter and eighth notes.

52 Carinhoso (Pixinguinha)
soprano

Musical notation for the soprano part of 'Carinhoso' in 3/4 time, starting at measure 52. The melody is in G major and includes a prominent dotted quarter note.

44 Cirandeiro (domínio público)
soprano

Musical notation for the soprano part of 'Cirandeiro' in 2/4 time, starting at measure 44. The melody is in G major and consists of a simple, rhythmic line.

41 Garota de Ipanema (Tom Jobim e Vinícius de Moraes)
soprano

Musical notation for the soprano part of 'Garota de Ipanema' in 3/4 time, starting at measure 41. The melody is in F major and has a characteristic bossa nova feel.

48 João e Maria (Chico Buarque/Sivuca)
alto

Musical notation for the alto part of 'João e Maria' in 3/8 time, starting at measure 48. The melody is in G major and is characterized by its syncopated rhythm.

O leãozinho (Caetano Veloso)
Alto

Musical notation for the alto part of 'O leãozinho' in 4/4 time. The melody is in G major and features a complex, rhythmic pattern with many beamed notes.

18 Meu limão, meu limoeiro (domínio público)
soprano

Musical notation for the soprano part of 'Meu limão, meu limoeiro' in 4/4 time, starting at measure 18. The melody is in G major and has a simple, folk-like character.

Hino à alegria (L.V. Beethoven)
soprano


Musical notation for the soprano part of 'Hino à alegria' in 4/4 time. The melody is in D major and is a well-known, simple tune.

13 Peixe vivo (domínio público)
soprano

Musical notation for the soprano part of 'Peixe vivo' in 3/4 time, starting at measure 13. The melody is in G major and has a lively, rhythmic quality.

9 Suite dos pescadores (Dorival Caymmi)

Alto



Musical notation for the Alto part of 'Suite dos pescadores' by Dorival Caymmi. The piece is in 4/4 time and D major. The notation shows a melodic line starting with a quarter rest, followed by eighth and quarter notes.

5 Sítio do pica-pau-amarelo (Gilberto Gil)

soprano



Musical notation for the soprano part of 'Sítio do pica-pau-amarelo' by Gilberto Gil. The piece is in 3/4 time and D major. The notation shows a melodic line with eighth and quarter notes, ending with a fermata.

22 Terezinha de Jesus (domínio público)


soprano



Musical notation for the soprano part of 'Terezinha de Jesus' (domínio público). The piece is in 3/4 time and B minor. The notation shows a melodic line with quarter and eighth notes.

Vassourinhas (M. da Rocha/ J. Baptista)

soprano



Musical notation for the soprano part of 'Vassourinhas' by M. da Rocha/ J. Baptista. The piece is in 2/4 time and D major. The notation shows a melodic line with quarter and eighth notes.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

ANEXO B - PARTITURAS

ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Formação continuada em flauta doce: uma reflexão sobre os processos educativos decorrentes de um curso de formação e suas possíveis contribuições para a formação do educador musical

Pesquisador: Laís Figueiroa Ivo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 46435015.5.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.225.794

Apresentação do Projeto:

Projeto interessante com objetivos bem especificados e que deverá ampliar a perspectiva dos/das participantes, de uso, musical e pedagógico, da flauta doce, podendo o estudo contribuir para a formação dos/as educadores/as que utilizam a flauta doce. Os objetivos estão bem definidos. O curso já deve ter sido iniciado, mas a coleta de dados deverá acontecer após a aprovação do comitê. Dessa forma esse assessor não vê nenhuma impossibilidade em sua realização

Objetivo da Pesquisa:

Adequados e bem definidos

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Bem definidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa que visa com os seus resultados ampliar a perspectiva dos/das participantes, de uso, musical e pedagógico, da flauta doce, podendo o estudo contribuir para a formação dos/as educadores/as que utilizam a flauta doce.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.225.794

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_LaisFigueiroalvo.pdf	12/06/2015 12:18:41		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/06/2015 12:19:15		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoCEP.pdf	12/06/2015 12:17:08		Aceito
Outros	declaração instituição.pdf	12/06/2015 15:40:33		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_487770.pdf	12/06/2015 15:45:54		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 14 de Setembro de 2015

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO B

Butterflies



Doris da Costa

Gracefully ♩ = c.102

★ bronze descant/soprano 1

★ bronze descant/soprano 2

The musical score is written for two soprano descant instruments, labeled 1 and 2. It is in 3/4 time and marked 'Gracefully' with a tempo of approximately 102 beats per minute. The score consists of five systems of two staves each. The first system starts with a mezzo-forte (mf) dynamic. The second system continues with mf. The third system features a piano (p) dynamic. The fourth system returns to mezzo-forte (mf). The fifth system concludes the piece with a final cadence. The notation includes various rhythmic values such as eighth and sixteenth notes, rests, and slurs.

Just Thinking...



Brian Bonsor

Moderato ♩ = c.92

1 *mf legato*

2 *mf legato*

5 *mf legato*

mf legato

9 *mf legato*

mf legato

13 *rit. molto*

rit. molto

Trot to the Town on a Pinto Pony

Sally Adam

Briskly ♩ = c.144

★ bronze descant/soprano 1

★ bronze treble/alto 2

f

5

9

14

19

23

The musical score is written for two parts: 'bronze descant/soprano' (part 1) and 'bronze treble/alto' (part 2). The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The tempo is marked 'Briskly' with a quarter note equal to approximately 144 beats per minute. The score consists of six systems of two staves each. The first system starts with a forte (*f*) dynamic. The music features a mix of eighth and quarter notes, with some rests and ties. The descant part (part 1) often has rests while the main part (part 2) plays. The piece concludes with a double bar line at the end of the sixth system.

The Chinese Dragon Dreams



Sally Adams

Moderato ♩ = c.120

1 ✱ bronze descant/soprano

2 ✱ copper group B descant/soprano

p

4

8

12

Gavotte



David Gordon

Dancing $\text{♩} = c.126$

1
 ✱ bronze
 descant/soprano *f*

2
 ✱ bronze
 descant/soprano *f*

3
 ✱ silver
 treble/alto *f*

4

1.

8b

2.

12

Cataventos V

Enquanto isso Béla, o pai de Béla, fazia música para crianças

Fernando Mattos, 1997

Sopran - Alt - Tenor - Bass

Allegretto $\text{♩} = 120$

f

mf

mf

mf

11

21

31 ⁸

42 ⁸

53 ⁸

p *mf* *f* *f*

p *mf* *f* *f*

p *mf* *f* *f*

p *mf* *f* *f*

Qui Nem Giló

Baião

Luiz Gonzaga/Humberto Teixeira
Arr.: Pedro Tavares

♩ = 110



Chords: B^b C7 F F[#] G m7(b5) C⁷ C7 F

Soprano

Contralto

Tenor

Baixo

Triângulo

Zabumba

5 F F6 F F G 9/F

S

C

T

B

5

Trgl

Zb

Qui Nem Giló

8 C F/A B^b C7 F D/F#

Soprano (S), Alto (C), Tenor (T), Bass (B), Trgl, Zb

11 Gm7 C7 Dm C/E Gm7(b5) C⁷ C7

1. 2.

Soprano (S), Alto (C), Tenor (T), Bass (B), Trgl, Zb

Qui Nem Giló

20 F/A F7 B^b/D C7 F

Soprano (S), Alto (C), Tenor (T), Bass (B), Trombone (Zb), Trumpet (Trgl)

23 B^b C7 F
Fine *D.S. al Fine*

Soprano (S), Alto (C), Tenor (T), Bass (B), Trombone (Zb), Trumpet (Trgl)

And I love her

1964

John Lennon / Paul McCartney

8

S
A1
A2
T1
T2
B

I give her all my love. that's all I

8

do and if you saw my love you'd love her too and I love her

15

She gives me ev'ry- thing and ten-der-ly the kiss my

The Beatles : And I love her

2

22

lo ver brings she brings to me and I love her. A love like ours could ne-ver die

30

as long as I have you near me, near me Bright are the stars that shine

38

dark is the sky I know this love of mine will ne-ver die and I love her

The Beatles : And I love her

3

45



A love like ours could ne- ver die as long as I have you near me,

53



near me. Bright are the stars that shine dark is the sky. I know this love of mine

60



will ne- ver die and I love her and I

The Beatles : And I love her

4

64

love her, yeah and I love her

The musical score consists of six staves. The top two staves are for the piano accompaniment, with the right hand playing chords and the left hand playing a bass line. The third staff is the vocal line, with lyrics written below it. The bottom two staves are for the piano accompaniment, with the right hand playing chords and the left hand playing a bass line. The score is in 3/4 time and features a vocal line and a piano accompaniment. The lyrics are: 'love her, yeah and I love her'.

THE PINK PANTHER THEME

Henry Mancini

Arrangement: Paul Leenhouts

“Mysterioso e Sluipendo”

$\text{♩} = \text{♩}$

Triangel etc.

This system contains the first eight measures of the score. It features four staves: a vocal line with a melodic line and a five-measure rest at the beginning; a piano line with a complex harmonic accompaniment; a triangle line with a rhythmic pattern; and a bass line. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 4/4. The tempo/mood is indicated as "Mysterioso e Sluipendo".

This system contains measures 9 through 14. The piano part features a prominent melodic line with slurs and accents. The bass line continues the harmonic support. Dynamic markings include *sub. p* (subito piano) in the piano and bass staves.

This system contains measures 15 through 19. It features a triplet of eighth notes in the vocal line at the start of measure 15. The piano part has a triplet of eighth notes in measure 17. The bass line has a triplet of eighth notes in measure 19. Dynamic markings include *ff* (fortissimo) in the piano and bass staves.

This system contains measures 20 through 24. It features a triplet of eighth notes in the vocal line at the start of measure 20. The piano part has a triplet of eighth notes in measure 22. The bass line has a triplet of eighth notes in measure 24. Dynamic markings include *sfz* (sforzando) in the piano and bass staves.

Calix Bento

Tradicional de Minas Gerais
Arranjo: Viviane Beineke

Movido ♩ = 92

Flauta Soprano

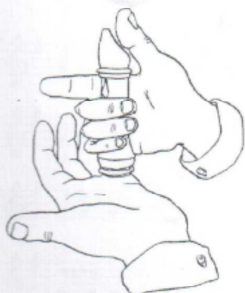
Cabeça da Flauta S.

Cabeça da Flauta C.

Cabeça da Flauta T.

1.

2.



Como tocar:

No acompanhamento são usadas as cabeças de flautas soprano, contralto e tenor.

A peça explora sonoridades obtidas percutindo o orifício da cabeça da flauta doce na palma da mão. Para variar a altura do som, a janela da flauta é tapada e destapada, resultando em um som mais grave e agudo, respectivamente.

PASSEIO NO PARQUE (Andreia Veber)

Realejo

Grupo 1: Flautas doces (soprano/contralto) ou xilofones (soprano)



Carrossel

Grupo 2: Flautas doces (soprano) ou jogo de sinos



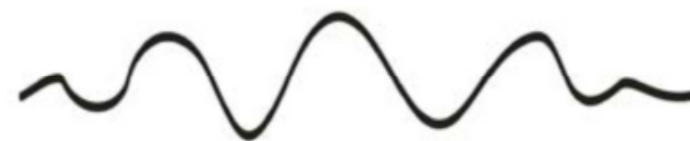
Roda Gigante

Grupo 3. Flautas doces (soprano ou tenor)



Trem fantasma

Grupo 4: Cabeça da flauta doce e vozes



Montanha Russa

Grupo 5: Percussão e vozes



Burburinho

Grupo 6: Vozes