

Matheus Henrique da Fonsêca Barros
Maura Penna
Klesia Garcia Andrade
(Organizadores)

Pesquisa-ação e educação musical

Desvendando possibilidades

2ª Edição Revista e Ampliada



EDITORA
IFSertãoPE

Pesquisa-ação e educação musical: desvendando possibilidades

Presidente da República
Luis Inácio Lula da Silva
Ministro da Educação
Camilo Sobreira de Santana
Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Marcelo Bregagnoli



INSTITUTO FEDERAL
Sertão Pernambucano

Reitor do IFSERTAOPÉ

Jean Carlos Coelho de Alencar

Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação

Francisco de Assis de Lima Gama

Coordenadora da Editora IFSERTAOPÉ

Jane Oliveira Perez

Conselho Editorial

Francisco de Assis de Lima Gama
Jane Oliveira Perez
Anne Rose Rodrigues Barboza
Tatiane Lemos Alves
André Ricardo Lucas Vieira
Andrea Nunes Moreira de Carvalho
Cheila Nataly Galindo Bedor
Domingos Diletieri Carvalho
Eriverton da Silva Rodrigues
Fabiana Soares Cariri Lopes

Fabício Oliveira da Silva
Hudson do Vale de Oliveira
José Ribamar Lopes Batista Júnior
Leilyane Conceição de Souza Coelho
Luciano Pereira dos Santos Junior
Paulo Gustavo Serafim de Carvalho
Rachel Perez Palha
Rafael Santos de Aquino
Ricardo Tavares Martins
Rosemary Barbosa de Melo

Projeto gráfico

Lucas Shimada Rodrigues
Marcelo Nakasse – Estúdio Naki

Revisão de Texto

Marcelo Coutinho de Oliveira

Linha editorial: Técnico-científica
Disponível para *download* em:
<https://releia.ifsertao-pe.edu.br>

Acesso: <https://ifsertaope.edu.br/livros/>



EDITORA
IFSertãoPE

Contato

Rua Aristarco Lopes, 240 - Centro
CEP: 56302-100 | Petrolina/PE – Brasil
E-mail: editora@ifsertaope.edu.br

Matheus Henrique da Fonsêca Barros

Maura Penna

Klesia Garcia Andrade

(Organizadores)

Pesquisa-ação e educação musical

Desvendando possibilidades

2ª Edição Revista e Ampliada



©2025 E-BOOK

Os capítulos, materiais publicados, a revisão textual e normativas (ABNT),
são de inteira responsabilidade de seus autores.

Direito autoral do texto © 2025 Os autores

Direito autoral da edição © 2025 Editora IFSertãoPE

Publicação de acesso aberto por Editora IFSertãoPE.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P474 Pesquisa-ação e educação musical: desvendando possibilidades / Matheus Henrique da Fonsêca Barros; Maura Penna e Klesia Garcia Andrade (organizadores) – 2ª ed. - Petrolina : Editora IFSertaoPE, 2025.
284 p. ; il; PDF

(ISBN): 978-65-89380-43-6

1. Pesquisa-ação. 2. Educação musical. 3. Formação de professores. 4. Metodologia educacional. 5. Prática pedagógica. I. Barros, Matheus Henrique da Fonsêca . II. Penna, Maura. III. Andrade, Klesia Garcia. IV. Título.

CDD 780.7

Ficha Catalográfica Elaborada pela Bibliotecária Ana Christina Bezerra CRB4-2311

SUMÁRIO

Prefácio	9
<i>Silvia Sobreira</i>	

Introdução	10
<i>Matheus Henrique da Fonsêca Barros</i>	
<i>Maura Penna</i>	
<i>Klesia Garcia Andrade</i>	

Primeira parte - Bases teórico-metodológicas

Capítulo 1 – Aspectos históricos e estruturantes da pesquisa-ação	16
<i>Klesia Garcia Andrade</i>	
<i>Matheus Henrique da Fonsêca Barros</i>	

Capítulo 2 – A pesquisa-ação não é para amadores: reflexões sobre concepções e práticas na educação musical	42
<i>Maura Penna</i>	

Segunda parte - Pesquisas-ação em educação musical

Capítulo 3 – Possibilidades da gravação em áudio e vídeo em aulas de bateria: uma pesquisa-ação	68
<i>Bruno Torres Araujo de Melo</i>	

Capítulo 4 – Práticas educativo-musicais e desenvolvimento das inteligências múltiplas na primeira infância	96
<i>Daniel Mariano</i>	

Capítulo 5 – Cantando e criando em conjunto: uma pesquisa-ação na prática coral	136
<i>Klesia Garcia Andrade</i>	

Capítulo 6 – Educação Musical na escola básica: uma pesquisa-ação em turmas multisseriadas no campo.....	176
<i>Eliane Ribeiro Mendes</i>	

Capítulo 7 – Pesquisa-ação e Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): construindo caminhos para a formação inicial do professor de Música.....	207
<i>Matheus Henrique da Fonsêca Barros</i>	

Capítulo 8 – Ensino online de violão para pessoas cegas: uma pesquisa-ação na extensão da UFPB.....	241
<i>Luiz Fernando Navarro Costa</i>	

Dados dos Autores.....	276
-------------------------------	------------

PREFÁCIO

Foi com imenso prazer que recebi o convite para fazer uma breve apresentação deste livro, que considero de importância fundamental para as pesquisas da área da música. A pesquisa-ação tem se mostrado como um modelo bastante promissor em pesquisas da área da educação, inclusive na educação musical. Embora existam publicações que apresentem as contribuições dessa metodologia na área da educação, como a coletânea organizada em 2006 por Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Santoro Franco¹, ainda não tínhamos algo similar na nossa área de educação musical.

Uma das dúvidas frequentes entre pesquisadores é relativa aos critérios de validade dos resultados obtidos na pesquisa-ação. Posso afirmar, por minha prática na orientação docente, que os pesquisadores iniciantes não conseguem discernir exatamente a diferença entre seus relatos de experiência e a apresentação de uma pesquisa-ação. Neste sentido, penso que este livro ajuda a esclarecer tais dúvidas, pois, além dos capítulos da primeira parte, que explicitam os principais pressupostos deste tipo de pesquisa, a segunda parte do livro traz exemplos de seis pesquisas realizadas a partir desta proposta, o que facilita a compreensão do que se deve esperar em pesquisas dentro desse modelo.

A meu ver, a grande vantagem da pesquisa-ação decorre de sua aproximação com a prática docente, pois uma das críticas feitas às pesquisas educativas é que elas nem sempre ajudam o

¹ PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs). *Pesquisa em educação*. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Edições Loyola, 2006. 3 v.

pesquisador a compreender e aprimorar sua própria docência. Também se critica o fato de os resultados de grande parte das pesquisas não contribuírem para a melhoria da qualidade do ensino. Isso parece ser bastante incoerente para todos nós que estamos acostumados a estudar referenciais teóricos que indicam a importância da reflexão na docência e a centralidade da figura do professor, que deve ser um profissional autônomo, crítico e capaz de gerar novos conhecimentos.

Os textos aqui reunidos atestam a profícua produção do Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação, coordenado pela professora Maura Penna. O leitor poderá conferir, nos textos, a sintonia entre os distintos capítulos, bem como a coerência da proposta do Grupo, cuja produção revela a habilidade de pesquisar a própria prática.

Não me estenderei mais, para que o leitor possa, o mais rápido possível, adentrar nesta cuidadosa produção. Boa leitura!

Rio de Janeiro / Unirio, janeiro de 2025
Silvia Sobreira

INTRODUÇÃO

Um projeto coletivo em torno da pesquisa-ação

Esta coletânea surgiu do processo de orientação de pós-graduandos em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialmente da parceria entre a orientadora e dois de seus (ex)orientandos de doutorado, que agora assinam esta segunda edição revista e ampliada. A especificidade é que todos os autores desenvolveram pesquisas-ação educacionais, com sua característica essencial de articular a ação pedagógica (intervenção) à produção de conhecimento acadêmico-científico. Embora esta não seja a única abordagem de pesquisa com a qual trabalhamos, acreditamos que a pesquisa-ação tem maior possibilidade de contribuir para as práticas pedagógicas concretas na área de Educação Musical. Isso porque a pesquisa-ação realiza uma ação educacional proposta para um contexto concreto, mas o conhecimento e as indicações geradas a partir de sua especificidade podem ser reapropriados e adaptados para outras realidades.

A perspectiva de ampliar as discussões acerca desta abordagem, compartilhando pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da UFPB, através de uma obra digital para download gratuito editada por uma instituição pública, animou o grupo neste projeto coletivo. Neste sentido, agradecemos à Editora do IFSertãoPE pela oportunidade de publicação da primeira edição desta obra, permitindo socializar e divulgar nossas reflexões. Apresentamos agora, a segunda edição ampliada e revisada, com a inclusão de mais dois capítulos que apresentam pesquisa-ação com outras temáticas, evidenciando a diversidade possível de sua aplicação.

Para esta nova edição, contamos novamente com a parceria da Editora do IFSertãoPE, além de subsídio do PROAP/CAPES, através do apoio do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco (PPGMúsica/UFPE).

O projeto desta publicação foi iniciado em abril de 2021. Entretanto, com os desafios surgidos com a pandemia de Covid-19, que colocou em xeque nosso cotidiano e perspectivas pessoais e profissionais, estendeu-se por mais tempo do que o inicialmente programado. Especialmente a primeira edição caracterizou-se como um projeto coletivo, pois, apesar de os organizadores terem lançado a proposta e o convite aos participantes, não assumiram sozinhos o processo de editoração. Todos os autores também atuaram como primeiros leitores dos vários capítulos, opinando sobre sua escrita e contribuindo para o aprimoramento dos textos. Para esta segunda edição, Klesia Garcia Andrade, uma das autoras da primeira edição, assumiu também a função de organizadora, contribuindo ativamente para o processo de editoração.

Trazemos aqui o resultado, agora ampliado, dessas diversas trajetórias que se entrecruzaram no PPGM da UFPB, evidenciando, como argumenta Setti (2004, p. 17), que o conhecimento científico de uma área de conhecimento “é produzido enquanto agregado coletivo e múltiplo” dos esforços individuais. Como acreditamos que a intervenção pedagógica de uma pesquisa-ação educacional precisa ser consistente, inclusive em respeito aos participantes do processo – sejam estes crianças ou adultos –, isso demanda um tempo considerável, de modo que nenhuma das pesquisas-ações aqui apresentadas foram rápidas ou reduzidas. Dessa forma, foram desenvolvidas prioritariamente no doutorado, por sua extensão de quatro anos. Como um mestrado dura 24 meses, a princípio, apenas duas das pesquisas-ação incluídas nesta coletânea foram

desenvolvidas nesse nível, mas em um momento em que ainda não era exigido que os projetos do PPGM/UFPB fossem aprovados por um comitê de ética, via Plataforma Brasil – o que não quer dizer, obviamente, que não houvesse preocupações éticas. Estas sempre estiveram presentes, sendo objeto de constante reflexão sobre a adequação de nossos procedimentos – aliás, o caráter reflexivo é outra marca essencial do conhecimento científico. Porém, quando não havia esses procedimentos formais, foi possível aos mestrandos entrar em campo já no segundo semestre do curso, tendo condições adequadas para realizar seu projeto de pesquisa no prazo regulamentar (ver Capítulos 3 e 4).

Esta coletânea está dividida em duas partes. A primeira – “Bases teórico-metodológicas” – tem um caráter epistemológico, sendo constituída por dois capítulos: (1) “Aspectos históricos e estruturantes da pesquisa-ação”, de autoria de Klesia Garcia Andrade e Matheus Barros, que traz um delineamento histórico das origens da pesquisa-ação e suas características basilares, como as etapas da espiral de ciclos autorreflexivos e demais características; (2) “A pesquisa-ação não é para amadores: reflexões sobre concepções e práticas na educação musical”, escrito por Maura Penna, apresenta reflexões sobre as contribuições e limites dessa estratégia metodológica, avaliando sua produtividade na produção de conhecimentos para a área de educação musical.

A segunda parte da coletânea – “Pesquisas-ação em educação musical” – reúne artigos que exemplificam essa abordagem em pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado e de doutorado, orientadas pela Profa. Maura Penna, organizados respeitando-se a cronologia de suas defesas no PPGM/UFPB. Assim, o Capítulo 3 – “Possibilidades da gravação em áudio e vídeo em aulas de bateria: uma pesquisa-ação” – apresenta a pesquisa de mestrado de Bruno Torres de Araújo Mello, que versou sobre algumas possibilidades

metodológicas para o ensino daquele instrumento musical com a utilização de recursos tecnológicos, junto a bateristas com formação no campo da música popular.

O Capítulo 4 – “Práticas educativo-musicais e desenvolvimento das inteligências múltiplas na primeira infância” – apresenta o estudo de mestrado de Daniel Mariano, uma pesquisa-ação com turmas da educação infantil de uma escola privada na cidade de João Pessoa – PB. A investigação objetivou capacitar as professoras a incorporarem, em suas práticas pedagógicas, atividades e reflexões relativas à educação musical e sonora, tendo como perspectiva teórica as inteligências múltiplas de Howard Gardner.

No capítulo seguinte – (5) “Cantando e criando em conjunto: uma pesquisa-ação na prática coral” –, Klesia Garcia Andrade apresenta a pesquisa-ação desenvolvida em sua tese de doutorado, com o objetivo de compreender quais dimensões da formação em música podem ser trabalhadas a partir de uma ação pedagógica que estimule a criatividade e envolva experiências de criação musical no contexto da prática de canto coral.

Na sequência, o Capítulo 6 – “Educação Musical na escola básica: uma pesquisa-ação em turmas multisseriadas no campo” – foi escrito por Eliane Ribeiro Mendes, sendo fruto de sua pesquisa de doutorado que buscou compreender e analisar processos de ensino e aprendizagem musicais adequados para trabalhar com turmas multisseriadas de escolas no campo do município de Conde – PB.

Matheus Henrique da Fonsêca Barros assina o Capítulo 7 – “Pesquisa-ação e Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): construindo caminhos para a formação inicial do professor de Música” –, no qual apresenta os percursos de sua pesquisa-ação

de doutorado, enfocando os aspectos, decisões e ponderações de caráter metodológico que precisaram ser trabalhados para adotar a ABP em turmas de uma licenciatura em música.

Por fim, no Capítulo 8 – “Ensino online de violão para pessoas cegas: uma pesquisa-ação na extensão da UFPB” –, Luiz Fernando Navarro Costa apresenta um recorte da tese de Doutorado cuja proposta de intervenção pedagógica foi ensinar, na modalidade online, violão popular para pessoas cegas.

Assim, esperamos que esta coletânea possa contribuir para o desenvolvimento e compartilhamento de saberes acerca dessa estratégia metodológica que se mostra tão importante para os processos e práticas educativo-musicais. E, para quem deseja desenvolver uma pesquisa de pós-graduação, que ela possa ajudar a compreender melhor as bases, implicações e possibilidades da pesquisa-ação. Temos esperança, ainda, de que as pesquisas-ação específicas aqui apresentadas possam, de algum modo, estimular a renovação das práticas pedagógicas em educação musical. Em qualquer dos casos, ficaremos felizes se essa obra puder trazer alguma contribuição. Nosso desejo é que sua leitura seja cercada de aprendizados, assim como foi o nosso percurso de pesquisa e elaboração deste livro!

*Matheus Henrique da Fonsêca Barros
Maura Penna
Klesia Garcia Andrade*

Referências

SETTI, Paulo André Anselmo. Ciência é o mesmo que verdade?
In: POZZEBON, Paulo Moacir Godoy (Org.). *Mínima metodológica*.
Campinas: Alínea, 2004.

The background of the entire page is a complex, abstract pattern. It features several large, overlapping concentric circles that resemble ripples in water or a top-down view of a spiral. Overlaid on these circles is a grid of thin, intersecting lines, creating a mesh-like effect. The overall color palette is grayscale, with varying shades of gray and white, giving it a technical or scientific appearance.

PARTE 1

**BASES TEÓRICO-
METODOLÓGICAS**

ASPECTOS HISTÓRICOS E ESTRUTURANTES DA PESQUISA-AÇÃO

Klesia Garcia Andrade

Matheus Henrique da Fonsêca Barros

Apresentamos, neste capítulo, os dados históricos e as características estruturantes da pesquisa-ação. Na primeira parte, delineamos a sua origem, evidenciando-a como uma metodologia de pesquisa alinhada à investigação de temas e questões que, para serem compreendidos, requerem uma postura ativa e colaborativa dos sujeitos envolvidos. A segunda parte traz os aspectos estruturantes, as ideias centrais que caracterizam um estudo com base na pesquisa-ação, as etapas da espiral de ciclos autorreflexivos e outras informações importantes para o seu desenvolvimento.

Aspectos históricos da pesquisa-ação como perspectiva metodológica

Os primórdios da pesquisa-ação

Historicamente, a pesquisa-ação emergiu como metodologia nas ciências sociais, com características intervencionistas e colaborativas. O seu desenvolvimento e a popularização do termo aconteceram por volta da década de 1940, mediante os trabalhos de Kurt Lewin, psicólogo de origem alemã, naturalizado americano durante a Segunda Guerra Mundial (Franco, 2005; Tripp, 2005; Dionne, 2007; Barbier, 2007). Barbier explica que Lewin, “professor da Universidade de Berlim, especialista em Psicologia Gestalt, fugindo do nazismo desde 1933, chegou aos

Estados Unidos, onde adotaria a nacionalidade e a mentalidade coletiva” (Barbier, 2007, p. 28).

Lewin vai desenvolver a *Action-Research*, tentando resolver problemas levantados pelo antisemitismo, pela implantação de usinas nas regiões rurais com uma mão-de-obra pouco afeita ao ritmo de trabalho das cidades do norte, como a de Harwood Manufacturing Corporation em 1939. (Barbier, 2007, p. 28).

De acordo com André (2012, p. 31), Lewin “pretendia [...] investigar as relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos”. Barbier (2007, p. 28-29) relata que, na escassez de alimentos durante a Segunda Guerra Mundial, o governo americano empregou esforços para convencer as famílias a consumirem pedaços de carne pouco apreciados e de baixo preço. Situações como essa permitiram “à pesquisa-ação apoiar-se na ação dos grupos e na necessidade de fazer com que as pessoas” participassem “na sua própria mudança de atitude ou de comportamento num sistema interativo”. Além disso, McKernan (1996, p. 9) comenta que a Segunda Guerra Mundial gerou problemas sociais que versavam sobre relações intergrupais, reconstrução social ou preconceito, que exigiam uma resposta das ciências sociais.

Em suas principais obras, Lewin estabeleceu um modelo cíclico de pesquisa, uma espiral de passos compostos por planejamento, ação, análise dos fatos sobre o resultado da ação e nova ação (Lewin, 1949; 1947a; 1947b; 1948). Dionne comenta que “a pesquisa-ação nasceu de uma vontade de eficácia. Como modificar comportamentos humanos de maneira eficaz?” (Dionne, 2007, p. 26). Para o autor, Lewin “desenvolveu um processo de mudanças que se revelou mais eficaz com a participação das pessoas à procura de soluções. Assim, ao favorecer a implicação dos

‘sujeitos’ em grupo na resolução dos problemas, ele pôde constatar modificações de comportamentos mais rápidas” (Dionne, 2007, p. 26). Deste modo, Lewin discutia a pesquisa-ação como uma forma de investigação experimental baseada no estudo de grupos com problemas (Lewin, 1946; 1948).

Apesar de a maioria dos autores indicarem Kurt Lewin como o criador da terminologia e do processo de pesquisa-ação, John Collier também é apontado como um dos pioneiros na concepção desta abordagem (Hendricks, 2019, p. 30-31). Collier propôs que as descobertas do tipo etnológico, “feitas nos EUA sobre os indígenas das reservas, fossem utilizadas no benefício de uma política favorável” a eles próprios (Lapassade, 1991)¹.

Sociólogo e Comissário para Relações Indígenas do governo dos EUA (1933-1945), John Collier (1945) descreveu, em seu ensaio “Administração indígena dos Estados Unidos como um laboratório de relações étnicas”², um sombrio modo de execução nas pesquisas com indígenas americanos, fazendo um apelo a um novo tipo de pesquisa evocada por necessidades de ação, tais como a política de reservas, currículo escolar e educação de adultos, ou ainda maneiras de utilizar os recursos nativos. Assim, apresentava uma ideia de processo de estudo integrativo, compreendendo a ação conjunta de pesquisador e participante, utilizando o termo “ação-pesquisa, pesquisa-ação” (Collier, 1945, p. 293).

No entanto, Tripp (2005, p. 445) já reconhecia a dificuldade em determinar quando e onde a pesquisa-ação teve origem, “simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria

1 LAPPASSADE, Georges. *L'ethnosociologie* [A etnossociologia]. Paris: Méridiens Klincksieck, 1991 *apud* BARBIER, 2007, p. 28.

2 *United States Indian Administration as a laboratory for ethnic relations* é o título original em língua inglesa.

prática com a finalidade de melhorá-la”. Neste sentido, o próximo tópico trata de quatro tradições distintas de pesquisa-ação e de sua articulação no campo da educação.

Aproximações da pesquisa-ação com o campo da educação

De um modo geral, é possível elencar quatro tradições distintas de pesquisa-ação (Masters, 1995; Zeichner, 2001, p. 275; Herr; Anderson, 2015, p. 29):

- Uma *tradição britânica*, que vincula a pesquisa à melhoria da prática e é orientada para a educação;
- Uma *tradição norte-americana*, que vincula a pesquisa a mudanças sociais;
- Uma *tradição australiana*, orientada para a educação, mas diferente da tradição britânica por estabelecer práticas e epistemologias próprias, visando promover equidade e justiça social nas escolas e na sociedade;
- Uma *tradição latino-americana*, inspirada nas ideias de Paulo Freire, denominada de pesquisa participativa ou pesquisa participante³, com o intuito de promover autonomia social nos participantes;

Em termos históricos, é possível destacar o movimento norte-americano *Science in Education*, no final do Século XIX e início do Século XX, como pioneiro na ideia de pesquisa-ação. O movimento incentivava a aplicação do método científico a problemas educacionais, mas também envolveu professores no processo (McKernan, 1996, p. 8; Hendricks, 2019, p. 34-35).

3 A esse respeito, ver Brandão (2006).

McKernan (1996, p. 8) identifica os trabalhos de Bain (1879)⁴, Boone (1904)⁵ e Bobbitt (1918)⁶ como os primeiros exemplos de pesquisa-ação educacional, particularmente na área de aplicação do método científico ao estudo de problemas curriculares. O autor também faz um destaque ao trabalho de B.R. Buckingham (1926)⁷, intitulado “Pesquisa para Professores”. Hendricks (2019, p. 35) aponta que Buckingham não era um defensor da pesquisa-ação. Porém, sugeria que os professores conduzissem estudos baseados na teoria como uma maneira de incluir um número maior de sujeitos de pesquisa, no contexto de salas de aula reais, a fim de fazer conhecidas suas práticas, e ainda como forma de revigorar o ensino.

O pensamento educacional experimentalista e progressista – particularmente o trabalho de John Dewey – que aplicou o método científico indutivo de resolução de problemas como uma lógica para a solução de situações específicas em áreas como estética, filosofia, psicologia e educação, é visto como fomentador para o desenvolvimento da pesquisa-ação (McKernan, 1996, p. 8). Schubert e Lopez-Schubert (1997)⁸, citados por Hendricks (2019, p. 35), indicam que Dewey viu a essência da pesquisa educacional na investigação prática dos professores. Os autores discorrem sobre a posição de Dewey de que os professores não devem simplesmente seguir as receitas dos pesquisadores com

4 BAIN, Alexander. *Education as a Science*. New York: Appleton, 1879.

5 BOONE, Richard Gause. *Science of education*. New York: Charles Scribner's, 1904.

6 BOBBIT, John Franklin. *The curriculum*. Boston: Houghton-Mifflin, 1918.

7 BUCKINGHAM, Burdette Ross. *Research for Teachers*. New York: Silver Burdett Co., 1926.

8 SCHUBERT, William H.; LOPEZ-SCHUBERT, Ann. Sources of a theory of action research in the United States of America. In: McTAGGART, Robin (ed). *Participatory action research: international contexts and consequences*. Albany: State University Press, 1997, p. 203-222.

base nas suas descobertas científicas, mas, em vez disso, devem se engajar em uma reflexão contínua sobre sua própria prática.

No início dos anos 1950, a pesquisa-ação aproxima-se efetivamente do campo da educação. Essa aproximação decorre dos trabalhos e empenho de Stephen Corey, professor do *Columbia Teachers College* (Diniz-Pereira, 2011, p. 15; Hendricks, 2019, p. 36). Norton (2009, p. 52) destaca que a pesquisa-ação foi usada nesse momento para atrair pesquisadores educacionais para enfrentar os problemas com o currículo (preconceito, relações intergrupais) percebidos no pós-guerra. Corey acreditava que a pesquisa-ação poderia mudar e melhorar significativamente a prática curricular, principalmente porque os professores usariam os resultados das investigações. A crítica está no *modus operandi* do processo: escolas cooperavam com pesquisadores externos, tornando-se clientes e disponibilizando seus alunos e professores para pesquisa, em vez de permitir que os seus próprios professores encaminhassem o estudo. Essas ações levaram a uma divisão maior entre teoria e prática (pesquisadores x professores práticos), em vez da integração que Lewin vinha propondo, fazendo com que o interesse pela pesquisa-ação caísse em declínio ao fim da década de 1950 (Norton, 2009, p. 52; McKernan, 1996, p. 10; Diniz-Pereira, 2011, p. 15).

Do fim da década de 1960 até a década de 1980, a pesquisa-ação no campo da educação foi encabeçada por três diferentes movimentos, ocorridos em países distintos, mas que guardavam relações entre si. No Reino Unido, a partir do ano de 1967, Lawrence Stenhouse e John Elliot lideraram o *Teachers as Researchers Movement* (Movimento Professores como Pesquisadores). Zeichner (2001, p. 274-275) comenta que o movimento foi encabeçado por professores, surgindo em resposta ao descontentamento dos estudantes em grande escala nas escolas secundárias britânicas.

A proposta partia de práticas educativas que modificariam os currículos através de três projetos: Projeto Currículo de Humanidades; Projeto de Ensino Ford; Projeto Interação Professor-Aluno e Qualidade da Aprendizagem. A conexão com a pesquisa-ação emergiu em decorrência do desafio imposto pelos projetos, que demandaram a reconfiguração do ambiente de sala de aula e a redefinição do papel dos professores. Tal desafio criou a necessidade de que se empreendesse um constante refinamento da prática docente. Para apoiar esse processo, os professores dialogavam com as equipes de pesquisa, sendo incentivados a se envolverem em uma investigação colaborativa e reflexiva, de modo que testavam as hipóteses da equipe de pesquisadores, modificando-as à luz de seu próprio julgamento (Hendricks, 2019, p. 42-43).

De acordo com Diniz-Pereira (2011, p. 17), durante o final dos anos 1960 e início dos 1970, um modelo de pesquisa-ação baseado nas ideias de Paulo Freire foi desenvolvido na América Latina. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2018, p. 54-57) descreve o desenvolvimento da investigação em temas geradores e sua metodologia. Assim, a pesquisa temática era vista como um processo altamente indutivo e como uma forma de ação social. Freire (2018, p. 137) defendia um processo de pesquisa em que “no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto”. Herr e Anderson (2015, p. 30) afirmam que, na pesquisa-ação inspirada em Freire, o modelo de pesquisa acadêmica é desafiado em quase todos os pontos. Os dualismos de macro/micro, teoria/prática, sujeito/objeto e pesquisa/ensino entram em colapso, instigando também muitas das premissas de modelos mais tradicionais de pesquisa-ação. Essa perspectiva corresponde à tradição latino-americana de pesquisa participante (cf. Brandão, 2006).

O fim dos anos de 1970 e o início da década de 1980 foi marcado por um movimento de pesquisa-ação educacional na Austrália. Os laços estreitos da pesquisa-ação educacional australiana com o movimento britânico de professor-pesquisador deram-se porque Stephen Kemmis, um dos principais expoentes desse período, além de outros acadêmicos australianos, trabalharam com John Elliot na *East Anglia University*. O grupo construiu um forte movimento entre os professores para o desenvolvimento do currículo escolar e para o envolvimento popular na formulação de políticas (Zeichner, 2001, p. 275-276). Dessa maneira, desenvolveram uma visão denominada *pesquisa-ação emancipatória* baseada na teoria crítica (Carr; Kemmis, 1986). Os autores articulavam uma metodologia para a pesquisa-ação educacional na forma de uma espiral de pesquisa-ação – *planejamento, ação, observação; reflexão* – que estivesse ligada à intenção de promover equidade e justiça social na educação e na sociedade (Carr; Kemmis, 1986, p. 162).

As décadas de 1990, 2000 e 2010 apresentaram uma importante consolidação da pesquisa-ação, concebida como estratégia de pesquisa no campo educacional, ao redor do mundo. Na América do Norte (EUA e Canadá), abordagens fincadas no professor como profissional reflexivo (Schon, 1983; Zeichner, 1993) e na epistemologia da prática profissional docente (Tardif, 2014) fomentaram novas possibilidades de pesquisas-ação que repensassem a prática profissional. Tal qual exposto por Hendricks (2019, p. 46-47), uma série de centros voltados para a pesquisa-ação, bem como associações e periódicos, foram criados na América Latina, África e Ásia. Rowell *et al.* (2017, p. xi) ilustram esse crescimento observando que uma pesquisa no site de buscas *Google* do termo “pesquisa-ação” resulta em 165.000.000 ocorrências em menos de meio segundo, e o banco

de dados do *Academic Search Premier*⁹ inclui mais de 16.000 referências à pesquisa-ação, atestando o seu crescimento.

Características estruturantes da pesquisa-ação

A utilização da pesquisa-ação nas mais diversas intencionalidades e o seu reconhecimento como opção viável no rol de abordagens teórico-metodológicas nas ciências humanas conduzem à reflexão sobre sua essencialidade epistemológica e suas possibilidades como práxis investigativa (Franco, 2005, p. 485).

A pesquisa-ação consiste, essencialmente, em desvelar temas cientificamente relevantes através do agrupamento de “pesquisadores, membros da situação-problema, outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado, para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas” (Thiollent, 2011, p. 7). McKernan (1996, p. 4) destaca que a pesquisa-ação visa alimentar o julgamento prático dos atores em situações problemáticas. Desta feita, os conceitos, modelos e resultados gerados são validados através da prática, na sua utilidade para uma ação profissional eficaz, hábil e inteligente. A pesquisa-ação procura chegar o mais perto possível dos questionamentos dos professores e trabalhar com suas demandas. Isso permite a aproximação da prática docente em sua profundidade e sua complexidade, abrindo caminho para uma produção de resultados que pode ser comparada com o que produzem outros procedimentos (Monceau, 2005, p. 479).

9 O *Academic Search Premier* é uma base de dados que congrega publicações notoriamente reconhecidas no campo científico.

Assim, a pesquisa-ação pode ser compreendida como “qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (Tripp, 2005, p. 445), com vistas à efetivação de mudanças para a melhoria da prática. Nesse sentido, aprende-se cada vez mais, tanto sobre a prática quanto sobre a própria investigação. Miranda e Resende (2006, p. 511) destacam que “o conceito de pesquisa-ação representa um veio privilegiado para a discussão de um dos maiores impasses enfrentados pelos educadores: a relação entre teoria e prática”. Esta aproximação da pesquisa-ação com o campo da educação é abordada por Noffke (1997, p. 333-334), que delinea algumas motivações: i) *melhoria da prática profissional docente*: o principal interesse estaria em como a pesquisa pode contribuir para melhorar a própria situação individual do professor e a vida em sala de aula, escola e comunidade; ii) *compartilhamento de conhecimentos*: os pesquisadores têm a ideia de produzir conhecimento que será útil para outras pessoas em situações semelhantes ou diversas.

Tripp (2005, p. 449) ainda explica que a pesquisa-ação é sempre deliberativa, pois quando há intervenção na prática rotineira, “está se aventurando no desconhecido, de modo que é preciso fazer julgamentos competentes a respeito daquilo que mais provavelmente aperfeiçoará a situação de maneira mais eficaz”. Thiollent e Colette (2014, p. 211) indicam que a pesquisa-ação encontra vocação particular nos processos educacionais, além de apresentar que, nessa proposta metodológica, a relação entre pesquisa (etapa de investigação) e a ação educacional pode ser de tipo sequencial. Kemmis e Wilkinson (2011) argumentam que, na área da educação, a pesquisa-ação pode ser pensada como meio de desenvolvimento profissional, melhorando currículos ou solucionando problemas em uma variedade de situações de trabalho.

Na pesquisa-ação, adota-se um encaminhamento oposto à ciência tradicional que, pela pretensão de objetividade e neutralidade do pesquisador, descreve, explica e prevê os fenômenos (Barbier, 2007, p. 53). Uma outra característica da pesquisa-ação é sua finalidade de servir como instrumento de mudança social, o que traz uma determinada distinção das demais abordagens metodológicas. “A pesquisa-ação visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discursos [...]” (Barbier, 2007, p. 106) e começa com o reconhecimento e a análise da situação a ser investigada. Essa análise tem por objetivo produzir uma visão ampliada do contexto da pesquisa, das práticas atuais e o reconhecimento dos sujeitos participantes e dos demais envolvidos.

Corroborando o exposto, Carr e Kemmis (1986, p. 162) definem a pesquisa-ação como uma forma de investigação autorreflexiva, realizada pelos participantes em situações sociais, no intuito de aprimorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, a compreensão dessas práticas e as situações nas quais elas se realizam. Os três aspectos – as práticas, o entendimento das práticas e as condições que as moldam – são inevitavelmente e incessantemente ligados entre si por laços instáveis e voláteis, moldando-se continuamente. Aprimorar as práticas significa transformar o que se faz; aprimorar a compreensão significa mudar o que é pensado e dito; aprimorar as condições da prática significa alterar o modo de relacionamento com o outro, com as coisas e circunstâncias ao redor (McTaggart; Nixon; Kemmis, 2017, p. 27).

Assim, a pesquisa-ação torna-se eficiente, pois “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática” (Tripp, 2005, p. 446). As pesquisas apresentadas neste livro tiveram como motivação as mais

diversas ideias: melhoria no ensino-aprendizagem de bateria, implementação de um processo de criação na prática coral, possibilidades metodológicas para a educação musical em classes multisseriadas de escolas rurais ou para a formação inicial do professor de música, o ensino online de violão para pessoas cegas e práticas educativo-musicais na primeira infância.

O processo investigativo na pesquisa-ação tem como marca registrada a espiral de ciclos autorreflexivos, inicialmente problematizada por Lewin (1947b). Estes ciclos organizam-se em passos/etapas de *planejamento, ação, observação e reflexão* (Kemmis; Wilkinson, 2011, p. 41; Abeles; Conway, 2009, p. 299-300). A pesquisa-ação é auto-avaliativa e cíclica, o que permite uma constante avaliação durante a prática no processo de intervenção, tornado possível pelo *feedback* obtido do monitoramento da prática, promovido por meio da avaliação dos planos de pesquisa, na medida em que se aperfeiçoa em um novo ciclo (Engel, 2000, p. 184). Ou seja, o que se alcança em cada ciclo constitui o ponto de partida para a melhoria no seguinte.

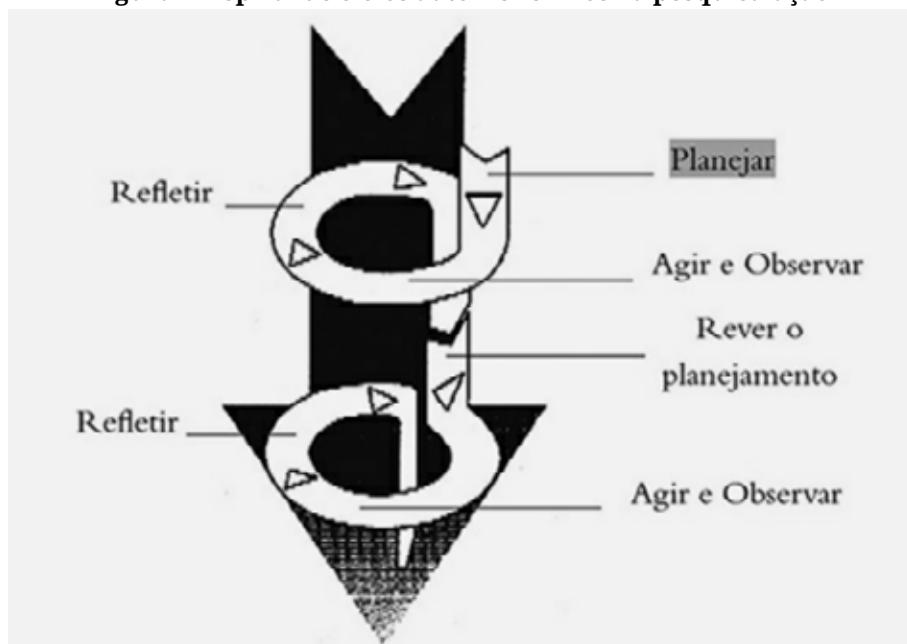
A natureza cíclica da abordagem lewiniana implica na necessidade de que os planos de ação sejam flexíveis e responsivos (McTaggart, 1997, p. 27). O alerta feito por Kemmis e Wilkinson (2011, p. 39) é de que o processo de pesquisa-ação nem sempre é tão organizado como essa espiral de ciclos sugere. Os autores afirmam que, em situações reais, o processo é muito mais fluido, aberto, sensível, corrente e repetitivo, de modo que o critério para avaliar o sucesso da pesquisa-ação é um senso definido e autêntico do participante quanto ao desenvolvimento e evolução de suas práticas, bem como as situações em que estas são exercidas. Os estágios do ciclo podem se sobrepor, e os planos iniciais podem rapidamente se tornar obsoletos à luz do aprendizado a partir da experiência. McTaggart e colaboradores (2017, p. 22) explicam

que a pesquisa-ação é mais do que um método de mudança, pois os participantes se comprometem a realizar uma ampla análise social de sua situação (explorando as condições que prefiguram suas práticas) e um autoestudo coletivo de suas práticas para determinar o que fazer para melhorar sua situação.

Por sua vez, Carr e Kemmis (1986, p. 183-185) destacam que a concepção lewiniana de um ciclo autorreflexivo demonstra uma qualidade dialética adicional da pesquisa-ação: análise retrospectiva e da ação prospectiva. No processo de pesquisa-ação, o aprimoramento de práticas, entendimentos e situações educacionais depende de uma espiral de ciclos¹⁰, onde o plano é prospectivo para a ação, construído retrospectivamente com base na reflexão. A ação é essencialmente arriscada, mas é retrospectivamente orientada por reflexões passadas sobre as bases em que o plano foi elaborado e prospectivamente orientada à observação e à reflexão futura que avaliará os problemas e efeitos da ação. A observação é retrospectiva sobre a ação que está sendo executada e prospectiva para a reflexão na qual a ação será considerada. A reflexão é retrospectiva das ações tomadas até o momento e prospectiva para um novo planejamento.

10 Os estudos por nós desenvolvidos – apresentados e discutidos na segunda parte deste livro – trazem as peculiaridades dos ciclos autorreflexivos. Nesses capítulos, serão detalhadas as atividades relacionadas ao planejamento, ação, observação e reflexão.

Figura 1- Espiral de ciclos autorreflexivos na pesquisa-ação



Fonte: Kemmis; Wilkinson (2011, p. 4).

Além da espiral de ciclos autorreflexivos, Kemmis e Wilkinson (2011, p. 41-43) salientam que a pesquisa-ação possui seis características fundamentais: a) é um processo social; b) é participativa; c) é prática e colaborativa; d) é emancipatória; e) é crítica; e, f) é reflexiva. Os resultados dos estudos orientados pela pesquisa-ação podem evidenciar mudanças reais e materiais naquilo que as pessoas fazem, em como interagem com o mundo e com os outros, em suas intenções e naquilo que valorizam.

O processo de pesquisa-ação pode ser descrito a partir dos delineamentos de Kurt Lewin (André, 2012, p. 31), que enfatiza os traços essenciais: análise, coleta de dados e conceituação do problema; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la; e repetição desse ciclo de atividades. André (2021, p. 31), fundamentada nos pensamentos de Corey, explica que a pesquisa-ação é um “processo pelo qual os práticos objetivam

estudar cientificamente seus problemas de modo a orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões”.

Dionne (2007, p. 20-21) salienta que “a pesquisa-ação é um instrumento prático de intervenção antes de ser uma forma de investigação [...], sendo principalmente um modo de ação antes de ser um método de pesquisa”. Além disso, desenvolver uma pesquisa-ação implica uma intenção de desenvolvimento, sendo ela “portadora de interrogações sobre as próprias finalidades da ação”. A busca por uma definição satisfatória sobre pesquisa-ação sugere o entendimento de que existem duas metodologias relacionadas: uma metodologia de ação e uma metodologia de pesquisa. O hífen entre as duas palavras – pesquisa e ação – colabora para tal compreensão, sendo que “o maior desafio da pesquisa-ação consiste em articular duas estratégias diferentes”, isto é, uma estratégia de pesquisa e outra de ação (Dionne, 2007, p. 55). Do mesmo modo, a definição deve considerar a ambiguidade do termo:

Como definir a pesquisa-ação? A ambiguidade do termo vem do fato de que ele abrange uma multiplicidade de práticas em que se criam aproximações entre pesquisa e ação, ou mesmo entre teoria e prática. [...] principalmente, de pesquisa no campo das ciências da realidade humana e de ação no campo da intervenção social. (Dionne, 2007, p. 25).

Por se tratar de uma estratégia investigativa que articula tanto as características de pesquisa como as de ação, os objetivos podem ser delineados nas duas categorias: objetivos de pesquisa e objetivos de ação. Algumas pesquisas apresentadas neste livro evidenciam tais características. É o caso, por exemplo, do Capítulo 5. Neste, foi organizado um conjunto de objetivos específicos direcionados para a ação/intervenção pedagógica e outro voltado

para a pesquisa/produção de conhecimento. Vale ressaltar que a organização de objetivos específicos seguindo esse pressuposto não se caracteriza como uma regra, mas como uma opção que pode viabilizar a compreensão da situação em estudo.

Além do delineamento coerente de objetivos, a definição de pesquisa-ação implica compreender o papel do pesquisador e dos participantes do estudo. Fazer pesquisa-ação requer um papel ativo dos pesquisadores no encaminhamento, acompanhamento e avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas e exige o estabelecimento de relações entre investigadores e os participantes da situação estudada, tendo essencialmente um caráter participativo. Essa estratégia possibilita um estudo dinâmico dos fenômenos investigados, envolvendo decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que podem ocorrer durante o processo de intervenção (Thiollent, 2011, p. 21-22).

Para Franco (2005, p. 490), “a imbricação entre pesquisa e ação faz com que o pesquisador, inevitavelmente, faça parte do universo pesquisado, o que, de alguma forma, anula a possibilidade de uma postura de neutralidade e de controle das circunstâncias de pesquisa”. Assim, o pesquisador “não pode se limitar ao propósito ‘positivista’ de neutralidade, nem pretender se isolar do fato social” (Dionne, 2007, p. 35). O processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação, retomado continuamente sob forma de espirais cíclicas, favorece a integração entre pesquisador e grupo, favorecendo a criação de um ambiente de familiaridade (Franco, 2005, p. 493). Ao compreender a pesquisa-ação como um processo cíclico e de colaboração entre pesquisador e demais participantes, Franco (2005) enfatiza a necessidade de tempo para a sua realização. Para a autora,

[...] uma pesquisa-ação não se realiza em curto espaço de tempo. É preciso tempo para construir a intimidade e um universo cognitivo mais próximo; para barreiras e resistências serem transformadas; para apreensão de novos fatos e valores que emergem de constantes situações de exercício do novo; para reconsiderações de seus papéis profissionais e elaboração das rupturas que emergem, para o imprevisto e o recomeço... [...] a pesquisa-ação, para bem se realizar, precisa contar com um longo tempo para sua realização plena. Não pode ser um processo aligeirado, superficial, com tempo marcado. A imprevisibilidade é um componente fundamental à prática da pesquisa-ação. Considerá-la (a imprevisibilidade) significa estar aberto para reconstruções em processo, para retomadas de princípios, para recolocação de prioridades, sempre no coletivo, por meio de acordos consensuais, amplamente negociados. A pressa é um pressuposto que não funciona na pesquisa-ação e se estiver presente conduz, quase que sempre, a atropelamentos no trato com o coletivo, passando a priorizar o produto, e tornando mais fácil a utilização de procedimentos estratégicos que vão descaracterizar a pesquisa. (Franco, 2005, p. 493).

Considerando que, para um bom desenvolvimento de uma pesquisa-ação, é fundamental o cuidado com o fator *tempo*, Carr e Kemmis (1986, p. 185) alertam que um único ciclo de *planejamento, ação, observação e reflexão* é apenas o começo; caso o processo seja interrompido, os autores entendem que não deve ser considerado como pesquisa-ação, dando-lhe o nome de pesquisa-ação interrompida¹¹. A compreensão de que o tempo é um elemento importante na condução de uma pesquisa-ação levou-nos a propor estudos organizados em etapas distintas, conforme o detalhamento de cada pesquisa na segunda parte do livro.

11 No original, o termo utilizado pelos autores é *Arrested Action-Research*.

No âmbito dos estudos de ciências sociais¹², muitas vezes os temas a serem pesquisados através da pesquisa-ação emergem do diálogo entre atores sociais e pesquisadores. É o caso, por exemplo, de moradores de uma comunidade que buscam soluções para o tratamento do lixo e, para isso, articulam diálogos envolvendo diferentes personagens – pesquisadores de diversas áreas (ciências sociais, educação, saúde etc), moradores da comunidade local, entre outros – em um processo de compreensão do problema (diagnóstico) e definição de ações para solucioná-lo (implementação do ciclo reflexivo). Orientado pela perspectiva da pesquisa-ação no campo das ciências sociais, Dionne (2007) lista objetivos característicos do método: o apoio ao desenvolvimento socioeconômico e cultural; a mudança de uma dada situação particular, levando em consideração a totalidade concreta tal como é vivida; a redução da distância entre teoria e prática; a produção de saberes que se desenvolvem na ação e pela ação realizada por grupos sociais; e a ampliação e enriquecimento do conhecimento.

No campo da educação, os temas de pesquisa-ação geralmente são originários do cotidiano pedagógico, da experiência em sala de aula e/ou das dificuldades identificadas coletivamente, levando professores à modificação da prática docente. Para André (2012, p. 31), “um exemplo clássico”, nessa vertente, é do “professor que decide fazer uma mudança na sua prática docente e a acompanha com um processo de pesquisa, ou seja, com um planejamento de intervenção, coleta sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados”.

Na mesma direção, Franco (2005, p. 485) enfatiza que o objetivo central da pesquisa-ação, no âmbito educacional, é proporcionar

12 Nas abordagens que Tripp (2005, p. 457-458) denomina de pesquisa-ação política, especialmente na perspectiva emancipatória. Ver também Thiollent (2011).

a melhoria da prática docente. Dessa maneira, a problematização do estudo parte de um professor-pesquisador que, de forma colaborativa com seus alunos ou pares da área, por exemplo, propõe uma pesquisa concomitante à ação docente. Para Tripp (2005, p. 445), “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino, e em decorrência, o aprendizado de seus alunos”.

A realização de pesquisa-ação no contexto educativo sugere que, além do tempo, outro aspecto seja considerado: a experiência da prática. O contato com o cotidiano escolar, a experiência docente e o reconhecimento de situações problemáticas podem motivar o professor a modificar a sua prática e buscar uma ação mais adequada. Nesse sentido, o professor demonstra conhecimento na área de atuação, disposição para a reflexão crítica e desenvoltura para propor outros caminhos pedagógicos, concomitantemente à sistematização dos dados pesquisados. Sendo assim, a validade da pesquisa-ação relaciona-se ao conhecimento e envolvimento do professor-pesquisador com o tema. A realização de pesquisa-ação em contextos ou áreas do conhecimento que não sejam pertencentes ao universo de atuação do professor-pesquisador pode apresentar fragilidades e resultados questionáveis. Nessa perspectiva, as investigações desenvolvidas e apresentadas neste livro estão ancoradas no conhecimento da área de atuação de cada pesquisador.

No campo da educação musical, em especial no âmbito da formação de professores de Música, a pesquisa-ação se revela como uma excelente possibilidade de metodologia de pesquisa. Bresler (2006) salienta que o ponto central da pesquisa-ação na educação musical é a interação entre prática, teoria e mudança. O pesquisador busca compreensões sobre a própria prática ou

realidade educativa, atuando em contextos que lhe são familiares. Entre as outras abordagens qualitativas, a maior diferença da pesquisa-ação é a ênfase na prática orientada como uma primeira motivação para propor o estudo. Bresler (2006, p. 18) menciona a pesquisa-ação desenvolvida por um professor que começou a questionar como seus alunos escutavam música. Para esse professor, se escutar é parte integral da execução musical e do processo de composição, a avaliação da habilidade de escuta não poderia ser isolada, considerando apenas atividades específicas de discriminação e identificação sonora. Esse exemplo ilustra a importância do conhecimento contextual e a possibilidade de que as pesquisas sejam desenvolvidas nos espaços da prática docente.

A aplicabilidade da pesquisa-ação é ressaltada por Albino e Lima (2009, p. 91), devido ao fato de trazer significados importantes e diferenciados nos processos de ensino e aprendizagem da música. A utilização da pesquisa-ação como estratégia investigativa tem possibilitado o diálogo entre a prática rotineira de ensino e as discussões teóricas, fomentando a implementação e avaliação das ações educativas. Os autores ainda afirmam que “um modelo de pesquisa que atue de forma a teorizar práticas educativas rotineiras poderia transformar gradativamente e de maneira positiva o ensino musical no país” (Albino; Lima, 2009, p. 92).

Flinders e Richardson (2006, p. 334) destacam que, no processo formativo docente na área da Música, a pesquisa-ação pode incluir estudos nos quais os professores usem sua própria sala de aula ou ensaio como um local para implementar novas estratégias de ensino; resolvam problemas específicos relacionados ao ensino; documentem suas próprias reflexões sobre o que fazem no decorrer de um dia escolar. Laprise (2017, p. 29) endossa que, por proporcionar uma reflexão sobre a prática e apoiar modificações para a ação docente, a pesquisa-ação se torna mais substancial.

Além disso, o autor destaca o empoderamento gerado ao educador musical por criar suas próprias fontes significativas de conhecimento. Por fim, Conway e Borst (2001, p. 3) apresentam a pesquisa-ação como uma excelente maneira de fazer conexões entre a pesquisa e a prática de ensino de música.

Considerações finais

As ideias apresentadas e discutidas, com base em diversos autores, possibilitam a compreensão de que a pesquisa-ação se caracteriza como um mosaico¹³ de concepções que abrange: um método ou estratégia investigativa que agrega, ao mesmo tempo, perspectivas de pesquisa e de ação; estratégia utilizada no campo das ciências sociais para a transformação e o desenvolvimento social; estratégia empregada no contexto educacional com vistas à modificação da prática docente; estratégia investigativa que requer a definição de objetivos de pesquisa e objetivos de ação; e estudo ancorado na implementação de um ciclo reflexivo que requer planejamento, ação, observação e reflexão. Conforme argumenta André (2012, p. 33), o mais importante é entender que toda pesquisa-ação envolve “sempre um plano de ação, [...] que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo”.

Neste quadro, entendemos que a pesquisa-ação educacional, ao articular a intervenção pedagógica e a produção de conhecimento, é capaz de trazer para a educação musical contribuições que ajudem a repensar e/ou renovar as práticas pedagógicas em diversos contextos. Desta forma, concordamos com Albino e

13 Termo utilizado por Franco (2005, p. 485).

Lima (2009, p. 92) sobre o potencial da pesquisa-ação para o aprimoramento das práticas da educação musical. Cada estudo apresentado na segunda parte deste livro responde a questões e contextos específicos, de modo que não podem – e nem pretendem – trazer propostas prontas ou fechadas para práticas de ensino de música. No entanto, mesmo levando em conta a característica particular de cada uma dessas pesquisas de caráter qualitativo, elas repercutem na área, na medida em que trazem reflexões e indicações que podem contribuir para práticas similares em outras situações.

Referências

ABELES, Howard F.; CONWAY, Colleen. The inquiring music teacher. In: ABELES, Harold F.; CUSTODERO, Lori A (Ed). *Critical issues in music education: contemporary theory and practice*. Oxford: Oxford University Press, 2009, p. 276-302.

ALBINO, César; LIMA, Sonia Regina Albano de. A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical. *Música Hodie*, v. 9, n. 2, p. 91-104, 2009. Disponível em: http://www.musicahodie.mus.br/9_2/index.php Acesso em: 14 maio 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Orgs.). *Pesquisa participante: o saber da partilha*. Aparecida: Ideias & Letras, 2006. p. 21-54.

BRESLER, Liora. Ethnography, phenomenology and action research in music education. *Visions of research in music education*. Princeton, v. 8, n. 1, set. 2006. Disponível em: http://www-usr.rider.edu/~vrme/v8n1/vision/Bresler_Article__VRME.pdf Acesso em: 28 mar. 2018.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. *Becoming Critical: education, knowledge and action research*. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986.

COLLIER, John. United States Indian administration as a laboratory for ethnic relations. *Social Research*, v. 12, n. 3, 1945, p. 265-303.

CONWAY, Collen. M.; BORST, James. Action Research in Music Education. *Update: Applications of Research in Music Education*, n. 19, v. 2, 2001, p. 3-8.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. IN: In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (Org). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 11-42.

DIONNE, Hugues. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Tradução: Michel Thiollent. Brasília: Liver Livro Editora, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set. dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf> Acesso em: 28 mar. 2018

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

HENDRICKS, Cher C. History of action research in education. In: METLER, Craig E. (ed.). *The Wiley handbook of action research in education*. Medford, Willey Blackwell, 2019, p. 29-52.

HERR, Kathryn; ANDERSON, Gary L. *The action research dissertation: a guide for students and faculty*. London: SAGE, 2015, 2a ed.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (Org). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 39-59

LAPRISE, Richard. Empowering the Music Educator through Action Research. *Music Educators Journal*, n. 104, v. 1, 2017, p. 28-33.

LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, n. 2, p. 34- 46, 1946

LEWIN, Kurt. Group decision and social change. In: NEWCOMB, Theodore; HARTLEY, Eugene (Eds.) *Readings in Social Psychology*. New York: Henry Holt, 1947a, p. 330-344.

LEWIN, Kurt. Frontiers in group dynamics: II. Channels of group life; social planning and action research. *Human Relations*, n. 11, p. 142-153, 1947b

LEWIN, Kurt. *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper, 1948.

MASTERS, Janet. The History of Action Research. In: HUGHES, Patrick (ed.). *Action Research Electronic Reader*. Sidney: The University of Sydney, 1995. Disponível em: <http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/Reader/rmasters.htm> Acesso em: 9 jan 2020.

McKERNAN, James. *Curriculum action research: a handbook of methods and resources for the reflective practioner*. London and New York: Routledge, 1996.

McTAGGART, Robin; NIXON, Rhonda; KEMMIS, Stephen. In: ROWELL, Lonnie D.; BRUCE, Catherine D.; SHOSH, Joseph M.; RIEL, Magaret M. (Eds.). *The Palgrave international handbook of action research*. New York: Palgrave Macmillan, 2017, p. 21-35.

McTAGGART, Robin. Guiding principles for participatory action research. In: McTAGGART, Robin (ed). *Participatory action research: international contexts and consequences*. Albany: State University Press, 1997, p. 25-44.

MIRANDA, Marília Gouveia de; RESENDE, Anita C. de Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set. dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf> Acesso em: 28 mar. 2018.

MONCEAU, Gilles. Transformar práticas para conhece-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, São Paulo, p. 467- 492. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

NOFFKE, Susan E. Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of Research in Education*, v. 22, n. 1, 1997, p. 305-343.

NORTON, Lin S. *Action research in teaching and learning: a practical guide to conducting research in universities*. London and New York: Routledge, 2009.

ROWELL, Lonnie D.; BRUCE, Catherine D.; SHOSH, Joseph M.; RIEL, Magaret M. (Eds.). *The Palgrave international handbook of action research*. New York: Palgrave Macmillan, 2017.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: how professionals think in actions*. New York: Basic Books, 1983.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena, Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*. Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, Jul-Dez, 2014

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set. dez. 2005. Disponível em: <http://goo.gl/qZ3Qrz> Acesso em: 14 abr. 2016.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, Kenneth. Education Action Research. In: REASON, Peter; BRADBURY, Hillary (orgs.). *Handbook of Action Research*. London: SAGE, 2001, p. 273-283.

A PESQUISA-AÇÃO NÃO É PARA AMADORES: REFLEXÕES SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Maura Penna

Neste capítulo, apresentamos uma reflexão sobre as contribuições e limites da pesquisa-ação, avaliando a sua produtividade na produção de conhecimentos para a área de educação musical, especificamente. Nesta medida, tomamos como base o capítulo inicial desta coletânea, que traça o percurso histórico de proposição e consolidação da pesquisa-ação, assim como seus fundamentos, desdobramentos e diversas vertentes. Cabe, portanto, lembrar que a própria ciência é uma construção cultural e humana, sendo seu caráter reflexivo uma característica fundamental. Dessa forma, o constante questionamento sobre seus objetivos e procedimentos, e a contínua vigilância sobre o rigor no encaminhamento da investigação são elementos fundamentais de qualquer pesquisa, tanto nas ciências da natureza quanto nas ciências humanas, campo em que nos situamos (Penna, 2023, p. 42-45).

A pesquisa-ação no campo da educação musical

Ao se caracterizar como uma pesquisa com intervenção, a pesquisa-ação revela certa vinculação, em sua origem, com a pesquisa experimental: planeja-se uma ação/intervenção para, a partir dela, produzir conhecimento. No entanto, distanciando-se do modelo experimental positivista – tributário das ciências da natureza e por muito tempo considerado como o (o único, o melhor, o exemplar) **método científico** – a pesquisa-ação não pretende

comprovação ou generalização, neutralidade, objetividade ou separação absoluta entre o pesquisador e seu objeto (Ghedin; Franco, 2015, p. 223). A pesquisa-ação vem propor, como mostra Barbier (2007, p. 17-18), uma mudança de paradigma, com uma aproximação entre o pesquisador e os demais participantes da pesquisa – muitas vezes considerados como colaboradores. Ela é marcada, ainda, pela flexibilidade do processo de pesquisa, que, embora tenha objetivos e procedimentos planejados, vai se delineando e se consolidando no decurso da ação/intervenção desenvolvida, inclusive em função das interações entre o pesquisador, sua equipe e os demais participantes. Esse caráter processual interliga-se diretamente ao caráter reflexivo da pesquisa-ação, que incorpora momentos de questionamento e avaliação em seus ciclos autorreflexivos (ver Capítulo 1). Nesse quadro, portanto, Tripp (2005, p. 448) considera a pesquisa-ação educacional mais intervencionista do que estritamente experimental, na medida em que atua em um ambiente social e educativo não manipulado, o que não permite, portanto, o controle de todas as variáveis capazes de influenciar os comportamentos dos participantes.

No campo da educação musical, optar pela pesquisa-ação significa desenvolver articuladamente a atuação pedagógica (ação) e a produção de conhecimento (pesquisa), com vistas à transformação da prática educativa. Preferimos falar de transformação ou mudança em lugar de melhoria, como encontramos em Tripp (2005), pois “melhoria” envolve uma questão de valor, que depende da perspectiva de análise, da ideologia, entre outros fatores. Se bem que nenhum pesquisador comprometido com a ética em pesquisa (Penna, 2023, p. 165-172) pretenderia, conscientemente, uma mudança para “piorar” a prática pedagógica; no entanto, a mudança dependerá diretamente de suas concepções sobre o ensino de música. Neste

sentido, o que é tomado como “ideal” por alguns não é sequer desejável para outros, o que pode facilmente ser exemplificado, em nossa área, pelas discussões sobre o modelo conservatorial de ensino (Penna; Sobreira, 2020).

Outro ponto relevante é a proposição da ação de mudança. Ghedin e Franco (2015, p. 212-213) apontam três conceituações distintas nas pesquisas brasileiras, conforme “a direção, o sentido e a intencionalidade” da transformação da prática proposta: (a) pesquisa-ação colaborativa, quando a ação é solicitada por um grupo ao(s) pesquisador(es); (b) pesquisa-ação crítica, quando a ação transformadora resulta dos trabalhos de “reflexão crítica coletiva” promovidos pelo pesquisador junto ao grupo; (c) pesquisa-ação estratégica, quando “a transformação for previamente planejada sem a participação dos sujeitos”.

As opções (a) e (b) atendem também à perspectiva proposta por Thiollent (2000, p. 14-19), na medida em que vem do grupo de participantes a demanda pela ação a ser conduzida pelo pesquisador – e até mesmo, como em (a), tendo sido iniciada antes de sua intervenção. Esses enfoques – e especialmente a pesquisa-ação crítica – podem levar a projetos engajados com mudanças sociais, conscientização e emancipação dos sujeitos, com claro caráter político ou mesmo militante (cf. André, 2010, p. 33; Thiollent, 2000). Por outro lado, a abordagem (c) é bem exemplificada pelo “professor que decide fazer uma mudança na sua prática docente e a acompanha com um processo de pesquisa, ou seja, com um planejamento de intervenção, coleta sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados” (André, 2010, p. 31).

Nesse caso, as práticas de pesquisa-ação apresentadas na segunda parte deste livro podem ser consideradas como

pesquisas-ações estratégicas, pois estão mais próximas dessa última abordagem na medida em que foram centradas no desenvolvimento de propostas pedagógicas e/ou metodológicas de iniciativa dos pesquisadores. No entanto, nossas práticas incorporaram diversas características tanto da pesquisa-ação colaborativa, quanto da crítica: o caráter cooperativo e de interação com os demais participantes – fossem os próprios alunos, outros professores da escola, ou demais membros da equipe –, o caráter flexível do processo desenvolvido, com base em constante reflexão e avaliação, conforme os ciclos de planejamento, implementação e avaliação, como discutido no primeiro capítulo desta coletânea. Nesse sentido, nosso foco primordial não era os resultados em si, mas antes o próprio processo desenvolvido, cujas descrição e análise levavam à produção de novos conhecimentos. A partir dessas práticas específicas de pesquisa-ação, situadas e contextualizadas, foi possível levantar indicações potencialmente úteis para práticas pedagógicas em outros contextos.

Dessa forma, entendemos que a pesquisa-ação tem o potencial de contribuir de modo bastante efetivo para a renovação das práticas de educação musical (Albino; Lima, 2009, p. 91-92). Comparativamente a outras propostas de pesquisa que ficam restritas às esferas acadêmicas, com discussões de caráter mais abstrato¹, entendemos que as pesquisas-ação podem repercutir de modo mais direto em diversos contextos educativos, apresentando possibilidades pedagógicas. Vale, portanto, ressaltar o caráter político do compromisso com a ampliação do alcance e da qualidade da educação básica brasileira – o que passa pela formação do professor –, com a democratização do acesso à arte e

1 Um exemplo pode ser encontrado na pesquisa de Amui (2013), que analisa artigos científicos com enfoque na educação musical no campo da educação básica. Com base teórica nos conceitos de linguagem de Mikhail Bakhtin e de pensamento complexo de Edgar Morin, sua rigorosa pesquisa busca identificar e analisar as concepções que fundamentam o pensamento vigente nessas publicações.

à cultura, e com a expansão de um ensino de música significativo em diferentes contextos – sejam as escolas rurais, a formação do músico popular ou atividades extracurriculares de canto coral.

Pesquisa experimental X pesquisa-ação: em jogo a “validade científica”

O modelo de pesquisa experimental, tributário das ciências da natureza, baseia-se na possibilidade de comprovar uma hipótese sob condições controladas de laboratório, em que os diversos fatores – as variáveis independentes – que possam influir sobre o fenômeno que se quer observar são controlados. Na área da medicina, esse modelo é adaptado para a pesquisa que trabalha com grupo de controle e grupo experimental. Aproveitemos o exemplo da pesquisa para desenvolvimento da vacina para a Covid-19, na etapa de teste com humanos em larga escala, desenvolvida inclusive no Brasil. Os participantes do estudo eram profissionais da saúde, atuando na linha de frente de combate à pandemia (expostos ao contágio, portanto) e foram divididos em dois grupos, sem saber em qual grupo estavam. Os participantes do grupo experimental receberam o princípio ativo da vacina e as pessoas do grupo de controle receberam uma substância sem eficácia – um placebo (UnB, 2021; Testes..., 2021). Foi observada a resistência à contaminação nos dois grupos e, no caso de efeitos colaterais indesejados, era investigada a sua relação (ou não) com a aplicação da vacina.

Esse tipo de pesquisa experimental foi adaptado à educação, visando comprovar os efeitos de uma determinada metodologia de ensino, proposta pedagógica ou ainda certos recursos ou materiais educativos. Para tanto, são comparados os desempenhos dos alunos de uma turma experimental – em que é adotada a

metodologia de ensino em questão – e de uma turma de controle – em que se segue a prática educativa usual, sem inovações ou mudanças. Revelando-se, através de testes realizados antes e depois do experimento de aplicação da metodologia de ensino, um melhor aproveitamento dos alunos da turma experimental, estaria comprovada a hipótese sobre a validade, adequação ou superioridade da metodologia objeto da pesquisa².

No entanto, há diversos fatores (variáveis) que podem influir no desempenho de uma turma, seja qual for a metodologia ou o recurso pedagógico adotado. Esses fatores vão desde as características pessoais, culturais, sociais de cada aluno e a interação entre eles, que afeta a constituição do grupo específico daquela turma em sua dinâmica, até as características pessoais, culturais, sociais do professor e o tipo de relação que consegue estabelecer com aquela determinada turma, além de suas expectativas em relação a ela; e até mesmo o horário da aula – se, no ensino fundamental, é logo depois da aula de educação física, por exemplo. Assim, são muitos os fatores que interagem no desenvolvimento de um processo educativo, além da metodologia ou do recurso pedagógico adotado, sendo praticamente impossível controlar todos esses fatores. Neste mesmo sentido, destaca-se o controle como fundamental no planejamento e desenvolvimento de uma pesquisa experimental:

O elemento mais importante do planejamento é o *controle*. O experimento é inútil a menos que o planejamento final demonstre que todos os aspectos do processo experimental foram controlados e não puderam influenciar a(s) variável(is) a não ser aquelas previstas no planejamento experimental. A preocupação suprema é saber *o que está*

2 Sobre as características básicas de pesquisas (genuinamente) experimentais, pré-experimentais ou quase-experimentais, ver Gil (1999, p. 66-69), Creswell (2007, p. 170-181) – dentre outros.

influenciando o que. Existem inúmeras complexidades, incluindo tudo, do mais óbvio (equipamento de medida preciso) até o aparentemente ridículo (cor da sala na qual foi realizado o experimento). (Madsen; Madsen Jr; Moore, 2017, p. 94 – grifos do original).

Um exemplo de uma pesquisa experimental na área de educação musical pode ser encontrado em Vieira (2017), que partiu da seguinte questão:

[...] quais os efeitos da aplicação das estratégias da aprendizagem cooperativa no Ensino de Piano em Grupo (EPG) para licenciandos em música sobre a aprendizagem da habilidade de acompanhar e harmonizar ao piano canções que possam vir a ser utilizadas em aulas do futuro educador musical? (Vieira, 2017, p. 17)

Para respondê-la, a autora realizou um experimento cujo objetivo principal foi investigar os efeitos de tais estratégias de aprendizagem no EPG, “sob a perspectiva da interdependência social em uma pesquisa experimental educacional”, durante um curso de extensão de dez semanas oferecido a licenciandos em música da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Assim, o curso de extensão teve duas turmas, uma experimental – em que foram empregadas estratégias da aprendizagem cooperativa (variável independente) – e uma turma de controle. A hipótese era que o grupo experimental obteria, no pós-teste, uma maior média na aprendizagem da habilidade de acompanhar e harmonizar ao piano melodias, canções e atividades musicais pré-selecionadas, que poderiam vir a ser utilizadas em aulas do futuro educador musical (variável dependente), do que o grupo de controle, no qual não haveria a utilização de estratégias da aprendizagem cooperativa (Vieira, 2017, p. 18).

Os testes – tanto prévios quanto ao término do experimento (curso de extensão) – avaliavam cada turma quanto à “variável dependente analisada, ou seja, a habilidade de acompanhar canções”. O pré-teste, com caráter diagnóstico, serviria de referência para mensurar o desenvolvimento da turma. Ambos os testes tinham as mesmas questões, foram quantificados e analisados, inclusive submetidos a testes estatísticos para a comprovação de sua validade – como o “teste de variância de fator único, ANOVA³, [que] indicou diferenças significativas nas médias dos grupos, com *p-value* menor que 0,05” (Vieira, 2017, p. 192). Desta forma, a hipótese acima apresentada foi comprovada: “Ambos os grupos tiveram melhora entre os testes, tendo a turma experimental um ganho percentual de +25% sobre a média da turma controle” (p. 191).

Realizada com muito rigor, inclusive quanto aos testes de avaliação de desempenho pré e pós experimento, cujos resultados foram submetidos a análises estatísticas, a pesquisa desenvolveu uma prática de EPG durante um período relativamente curto, de apenas dez semanas, como a própria autora reconhece (Vieira, 2017, p. 193).

Por sua vez, como discutido em seu capítulo metodológico, o controle das variáveis em uma experimentação nas ciências humanas é bastante complexo, sendo a interação do investigador com seu objeto de estudo uma das variáveis passíveis de controle. Assim, deve ser evitado que “quem executa a pesquisa conheça a variável independente que está sendo estudada”, de modo a evitar qualquer “tendência e influência do experimentador sobre o desempenho dos sujeitos” (Vieira, 2017, p. 113). Tais indicações,

3 A “Análise de Variância” (ANOVA) é uma fórmula estatística usada para comparar as variâncias entre as medianas (ou médias) de grupos diferentes. Diversos cenários usam ANOVA para determinar se há alguma diferença entre as medianas dos diferentes grupos.” (Tibco, s/d)

importantes para o controle da variável da interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, não foram observadas, na medida em que a própria pesquisadora foi responsável por ministrar as aulas em ambas as turmas – experimental e de controle. Considerando-se que este modelo de pesquisa se fundamenta em princípios positivistas de objetividade, neutralidade e separação entre o pesquisador e seu objeto, podemos questionar a possibilidade de, real e efetivamente, *controlar* – nos termos da citação de Madsen, Madsen Jr e Moore (2017, p. 94), acima apresentada – todos os possíveis fatores/variáveis que podem interferir em uma prática pedagógica, incluindo as expectativas da pesquisadora/professora.

Neste mesmo sentido, entendemos que não seja suficiente o esforço em igualar as duas turmas (experimental e de controle) quanto às “prováveis variáveis estranhas” de idade; gênero; habilitação na licenciatura (instrumento/canto); e semestre que está cursando (Vieira, 2017, p. 118). Fatores como motivação, personalidade, dedicação ou ainda a interação entre os alunos da turma são elementos que influem no aproveitamento do curso de extensão/experimento, e que não foram considerados como variáveis.

Desta forma, apesar do rigor do trabalho, dos testes estatísticos e da pretensão de comprovação experimental inerente ao modelo de pesquisa adotado, a autora conclui que:

Como toda pesquisa, esta também possui limitações. Uma variável estranha pode ter sido a efetividade do meu modo de ensinar e o fato de ter sido a professora das duas turmas. Além dessa, este estudo é limitado devido ao número reduzido da amostra e tempo de duração do tratamento. Ao tratar de desenvolver habilidades ao piano, 10 semanas é muito pouco tempo. A aprendizagem de um novo instrumento, independentemente se o sujeito já toca

um outro, exige um tempo de maturação, que não ocorreu. O tempo também é necessário para que perspectiva da coesão social, escolhida para conduzir à cooperação produza laços firmes. Neste sentido, o fato de que os sujeitos já participavam de uma atividade acadêmica juntos há algum tempo, facilitou a proposta. (Vieira, 2017, p. 193)

Nesta medida, portanto, não consideramos que a abordagem experimental adotada em Vieira (2017) tenha tido maior cientificidade ou maior adequação à proposta de analisar os efeitos da metodologia colaborativa de ensino de piano coletivo do que aquela que uma pesquisa-ação permitiria. Esta, por princípio, descreveria e analisaria uma prática pedagógica contextualmente situada, que poderia indicar possibilidades para o ensino de piano em grupo em outras circunstâncias, sem pretender apresentá-la como uma alternativa com validade experimentalmente comprovada. E, como a citação acima deixa claro, após tanto trabalho em busca de uma “comprovação”, os limites que a própria autora assume mostram que os resultados da pesquisa não podem ser tomados enquanto tal. Assim, a nosso ver, assumir o caráter qualitativo, flexível e colaborativo da proposta de pesquisa-ação permitiria, talvez, realizar a pesquisa de modo mais pleno e produtivo. Sem a pretensão de objetividade e neutralidade que marcam a pesquisa experimental, talvez a pesquisadora pudesse ter desenvolvido uma pesquisa-ação articulada à sua própria atuação como docente de uma licenciatura. De qualquer forma, caberia realizar um período de intervenção pedagógica com duração mais adequada para o desenvolvimento de uma prática mais significativa⁴.

4 Como pode ser constatado nos capítulos da segunda parte desta obra, que apresentam pesquisas-ação que foram realizadas sob nossa orientação, todas tiveram a duração de cerca de um semestre letivo, buscando-se uma intervenção pedagógica que não fosse pontual, mas significativa.

De todo modo, estamos conscientes de que, nessas decisões sobre pesquisa-ação ou pesquisa experimental, estão de fato em jogo concepções de ciência e de pesquisa, que não são consensuais e que se baseiam em paradigmas distintos (Penna, 2023, p. 30-34). Essas divergências manifestam-se até mesmo nos padrões linguísticos adotados na redação de um trabalho acadêmico:

Por um lado, seguindo princípios positivistas de “neutralidade” e “objetividade”, há autores que preconizam o uso de uma “linguagem impessoal” nos relatórios e textos científicos: não se pode, portanto, deixar aparecer a figura do pesquisador através do uso de pronomes de primeira pessoa (do singular ou do plural), e emprega-se, então, a voz passiva – “os dados foram coletados....” – e construções que têm como sujeito os elementos da pesquisa – “os dados mostram que...” –, como se não existissem agentes ativos (os pesquisadores) e a pesquisa se realizasse por si mesma [...] (Penna, 2023, p. 33).

Na área de educação musical, inclusive em programas de pós-graduação de referência, já é comumente aceito o uso da primeira pessoa, até mesmo da primeira pessoa do singular: *eu*. Inclusive, considero esta opção mais adequada para o texto resultante de uma pesquisa-ação, em que, em algum momento, o pesquisador precisará descrever suas opções, ações e reflexões pessoais na etapa de intervenção pedagógica. Neste quadro, questiono os trabalhos que se posicionam claramente pela abordagem qualitativa, que declaram se opor à pretensão positivista de objetividade e neutralidade, que assumem o caráter colaborativo entre o pesquisador e os participantes na pesquisa-ação, mas, na redação, adotam uma linguagem impessoal. Consideramos que a ocorrência de textos acadêmicos com tais contradições revelam a falta de conhecimentos mais aprofundados sobre os paradigmas científicos e suas origens históricas, ou uma falta de articulação

entre essas discussões teórico-abstratas e a prática de escrita, com suas implicações conceituais.

Pesquisa-ação *ou* pesquisa experimental, afinal?

Por outro lado, a falta de consciência dos pressupostos que sustentam os diferentes paradigmas científicos e as propostas de pesquisa pode, por vezes, conduzir a encaminhamentos “híbridos”, cujas bases fundamentais poderiam ser questionadas em sua consistência. É o caso, por exemplo, da pesquisa de Figueiredo (2016), que se apresenta como uma pesquisa-ação, já mesmo em seu resumo⁵. No entanto, o desenho da pesquisa tem por base um “Protocolo Experimental do Instrumento de Avaliação de Aprendizagem Musical” – apresentado no apêndice 1 (Figueiredo, 2016, p. 105-109) – bastante rígido e pré-determinado em suas medidas das respostas musicais das crianças, elaborado especificamente para a pesquisa e validado por juízes experts – quer dizer, avaliado e certificado por especialistas convidados. Tal protocolo é aplicado como pré-teste e pós-teste, após a realização de treze aulas de música para alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA), a fim de comprovar a hipótese de que a improvisação musical poderia facilitar a aprendizagem dos elementos duração e altura desses estudantes⁶. Desta forma, entendemos que este é um modelo mais próximo de pesquisa experimental, inclusive pela clara pretensão de neutralidade e

5 Vale lembrar que, inicialmente, após Lewin cunhar o termo na literatura, “pesquisa-ação” era uma designação ampla, que abrangia também a pesquisa experimental. Pelo final do século XX, as diferenças começaram a se tornar mais claras, incluindo a especificidade da “pesquisa-ação educacional”, apesar de esta também abarcar variedades distintas (Tripp, 2005, p. 445). Para maior detalhamento a respeito, ver Capítulo 1.

6 Para maior detalhamento, ver o Cap. 6 – Metodologia, especialmente o item 6.4, relativo à coleta de dados (Figueiredo, 2016, p. 70-73).

objetividade, que se manifesta ainda pelo processo adotado de validação do instrumento de avaliação de aprendizagem musical, submetido a sete professores de música licenciados em Música ou bacharéis – que atuaram como juízes experts (Figueiredo, 2016, p. 58-70).

Com desenho similar, encontramos também a dissertação de Oliveira Pinto (2020), que se apresenta como pesquisa-ação, em que a autora ministrou oito aulas de música a uma turma de 4º ano do ensino fundamental, dentro da disciplina Arte, “utilizando o choro como repertório e a apreciação musical ativa como a principal modalidade do fazer musical” (p. 12). Apesar de o instrumento de avaliação, respondido na primeira e na última aula ministrada, ser constituído por três perguntas abertas – voltadas para a percepção das sonoridades e das partes da música, além de indagar sobre a imaginação provocada (p. 69) –, ele também foi submetido à avaliação de juízes *experts* (neste caso, profissionais da área) e sujeito a um protocolo de aplicação. Na mesma direção, os dados também foram avaliados estatisticamente quanto à significância de sua frequência, como amostra pareada:

No presente estudo temos um conjunto de dados com duas amostras pareadas, isto é, cada indivíduo é avaliado antes e depois de uma intervenção. Nesse tipo de estudo o indivíduo é o seu próprio controle, e busca-se verificar a correlação entre os indivíduos após a intervenção. (Oliveira Pinto, 2020, p. 74)

Essas duas pesquisas (Figueiredo, 2016; Oliveira Pinto, 2020) propunham também uma análise qualitativa – mais clara na pesquisa de Oliveira Pinto (2020), com base na teoria

de desenvolvimento musical de Swanwick⁷, cuja influência podia ser percebida, inclusive, no questionário proposto como “instrumento de avaliação”. No entanto, em ambas as pesquisas, os “instrumentos de avaliação” eram fundamentais para uma análise de dados baseada na comparação – sujeita a testes de validade estatística – dos resultados obtidos em testes anteriores e posteriores à ação pedagógica. E a validade de tais instrumentos foi procurada junto a pares da área, a especialistas, e não com agentes diretamente envolvidos com o contexto educacional de realização da pesquisa, de modo que o caráter colaborativo e reflexivo da pesquisa-ação, que consideramos fundamental para caracterizá-la, não é encontrado.

Embora todas as pesquisas mencionadas neste item envolvam uma atuação pedagógica (aulas) como forma de intervenção, elas não apresentam um “processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela [...], aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quando da própria investigação” (Tripp, 2005, p. 445-446). Revela-se, portanto, a diferença de pressupostos que sustentam suas concepções de ciência e de pesquisa. Mesmo na pesquisa-ação estratégica, em que a proposta educativa não se origina dos participantes, mas sim do pesquisador/professor, o processo de intervenção pedagógica e da pesquisa tem um caráter flexível, decorrente da interação com os participantes, da permanente reflexão sobre os procedimentos propostos – no ciclo constante de planejar, implementar, avaliar, reajustar, conforme seja necessário para continuar a ação, e daí por diante. Tal flexibilidade, assim como o caráter interativo e colaborativo da pesquisa-ação, na relação entre o pesquisador e os

7 “Nesta pesquisa consideramos, na análise de dados, *os procedimentos estatísticos (quantitativos) que fundamentaram as inferências da análise qualitativa*, relacionando-a com o modelo espiral de Swanwick e Tillman (1986).” (Oliveira Pinto, 2020, p. 64 – grifos nossos)

sujeitos da pesquisa, não se coadunam com a rigidez e o controle pretendido por um protocolo experimental de avaliação, com testes prévios e posteriores, mesmo que estes sejam combinados, como no caso de Figueiredo (2016), a dados obtidos junto aos pais – mais uma vez através de um instrumento relativamente estático, como um questionário.

Relato de experiência: porque isso não é pesquisa-ação

Como foi visto, a pesquisa-ação educacional é um tipo de pesquisa com intervenção pedagógica que visa, através de uma atuação prática, produzir conhecimento – o que é a característica básica de qualquer pesquisa científica. Desta forma, desde o seu projeto, a pesquisa-ação parte de uma questão/problema de pesquisa e de uma revisão de literatura para situar essa questão diante da produção da área de educação musical. A partir de uma fundamentação teórica, preferencialmente, a atuação pedagógica é planejada – embora de modo flexível, pois sujeita a ajustes ao longo de sua realização –, a fim de produzir conhecimentos tanto sobre a própria prática desenvolvida quanto para a área de conhecimento, ao responder/discutir a questão/problema de pesquisa proposta.

Dessa forma, o conhecimento produzido por uma pesquisa-ação caracteriza-se como científico por seu caráter sistematizado, planejado, rigoroso e reflexivo. Por tais fatores, a pesquisa-ação diferencia-se de um relato de experiência. Este, como o próprio termo designa, consiste de um relato (descrição, narrativa) de uma experiência já realizada. Em nossa área, há um elemento em comum entre ambos: a atuação direta do autor (do relato ou da pesquisa) numa prática educativa em música. No entanto,

no relato, a experiência estava diretamente vinculada à prática pedagógica em si mesma, não tendo sido planejada, desde seu início, com a finalidade de produzir conhecimento do âmbito científico. Nesta direção, em seu texto sobre relato de experiência, Fernandes (2015, p. 112) considera-o como sendo “composto pela descrição e análise de uma prática do ensino da música desenvolvida pelo próprio autor do trabalho” em um contexto específico.

Neste quadro, Fernandes (2015, p. 112) procura diferenciar o relato de experiência tanto da pesquisa-ação quanto de um estudo de caso⁸, embora tenham todos eles características em comum, especialmente em relação às suas temporalidades: são realizados no presente (no momento contemporâneo), mas se tornam passado logo após a sua realização, inclusive quando da redação do relatório – qualquer que seja o tipo de texto resultante. Em outros termos, durante a “sua operacionalização, o imperativo é o tempo real, contemporâneo à ação investigativa”. Outro traço em comum é que “são desenvolvidos, preferencialmente, nos ambientes naturais”; ou seja, em espaços educativos existentes, e não em condições artificialmente controladas.

Mais adiante, discutindo como ultrapassar os relatos de experiência em sua “forma pura” para dar-lhes um caráter mais acadêmico e científico, o autor propõe sua articulação com a produção da área, através de uma adequada revisão bibliográfica:

O relato de experiência é [...] uma descrição de uma ação pedagógica, fundamentada teoricamente, de maneira mais informal e sem o rigor obrigatório da apresentação de

8 Assim como em nosso trabalho anterior (Penna, 2023, p. 105-106), Fernandes (2015) baseia-se na conceituação de Yin (2005) sobre estudo de caso, como voltado para um fenômeno natural (dentro de seu contexto de vida real) e contemporâneo (que está acontecendo na atualidade).

resultados de pesquisa. Tal modalidade de texto é repleto de interseções entre a prática e a teoria. (Fernandes, 2015, p. 115)

Essa articulação entre teoria e prática é um elemento em comum entre a pesquisa-ação e o relato de experiência: neste, “as descrições práticas devem enriquecer a discussão teórica, uma vez que apresenta a própria vivência profissional ou pessoal do autor”. (Fernandes, 2015, p. 114).

Também uma pesquisa-ação, apesar do vínculo direto com a prática pedagógica, pode fazer um percurso que se origina na teoria e volta a ela. Um claro exemplo pode ser encontrado em Narita (2015), que parte dos estudos de Lucy Green sobre a formação de músicos populares, tomando como base a proposta de aprendizagem musical informal dessa autora para planejar, implementar e supervisionar um módulo de educação a distância, em uma licenciatura em música. Ao analisar as aulas de música baseadas na proposta de Green, realizadas pelos licenciandos, identificou e conceituou “modos pedagógicos”, com base nas concepções de Paulo Freire – quanto ao papel do professor no processo de aprendizagem e às relações dialógicas entre alunos e professor. Assim, as discussões teóricas de Lucy Green deram base à sua proposta de intervenção pedagógica da pesquisa-ação, e a teoria pedagógica de Paulo Freire constituiu a fundamentação de sua análise, conduzindo a uma conceituação própria sobre modos pedagógicos na educação musical. Desta forma, seu trabalho trouxe “uma contribuição teórica para o campo da sociologia da educação musical com possível aplicação prática em cursos de formação de professores de música” (Narita, 2015, p. 62).

Para Fernandes (2015), um relato de experiência fundamentado – que parta de um problema/questão de pesquisa que pode ser

oriundo de questões do cotidiano educativo, situado na produção da área, apresentando uma descrição da ação pedagógica desenvolvida acompanhada de reflexão crítica – caracteriza-se como um trabalho científico e acadêmico legítimo⁹. Concordamos com este posicionamento, argumentando ainda que é importante ter consciência e assumir com clareza o que está sendo feito – em termos bem coloquiais, cabe “dar nome aos bois”. Afinal, como afirma Ludke (2009, p. 105-106), ao final do seu trabalho sobre a pesquisa do professor de educação básica:

Há várias formas de produzir conhecimento, além daquela própria da pesquisa acadêmica [...] e é necessário distinguir o conhecimento que é importante para o problema que se busca solucionar. “Para que fazemos pesquisa, para quem, para quais problemas?” [...] (Ludke, 2009, p. 105-106)

Assim, não tem sentido fantasiar um relato de experiência como pesquisa – procurando tratá-lo como um estudo de caso, pesquisa-ação ou pesquisa (auto)biográfica¹⁰ – em busca de legitimidade, pois isto só desmerece o rigor científico que uma pesquisa exige, banaliza sua produção e o uso da denominação, ao mesmo tempo em que não se reconhece a diversidade de maneiras de produzir conhecimento.

9 Cabe ressaltar que encontros e congressos tanto da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) quanto da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) aceitam trabalhos resultantes de relatos de experiência. Ver, por exemplo, Penna (2017; 2018), que apresentam reflexões resultantes de experiências pedagógicas como professora de licenciatura e de pós-graduação.

10 Como temos visto acontecer em cursos em que se mantém a exigência de que o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) seja baseado unicamente em pesquisa, desconsiderando a possibilidade de monografias baseadas em experiências de ensino e extensão desenvolvidas, inclusive, em projetos ligados ao próprio curso.

Para finalizar, a pesquisa-ação não é para amadores

Como o Capítulo 1 desta coletânea evidenciou, ao apresentar o percurso histórico de consolidação da pesquisa-ação e suas características básicas, ela já se consolidou, no campo das ciências humanas e sociais, como uma abordagem de pesquisa legitimada e reconhecida, inclusive nos diversos campos específicos de pesquisa na área pedagógica, aí incluída a educação musical. Neste capítulo, discutimos diversas especificidades da pesquisa-ação, diferenciando-a da pesquisa experimental e de desenhos e protocolos mais rígidos, vinculados à sua origem intervencionista tributária das ciências da natureza, a qual ainda marca algumas de suas abordagens. Outras vertentes, como acima comentado, são mais claramente caracterizadas por posicionamentos engajados, buscando mudanças sociais e comprometidas com concepções políticas, sociais ou mesmo educacionais. De todo modo, consideramos que a pesquisa-ação tem uma maior possibilidade de contribuir para a renovação das práticas pedagógicas em educação musical, por envolver diretamente uma atuação educativa que, embora contextualizada e sem pretensões de ser “comprovada” em sua eficácia, pode trazer indicações para outras situações. Nesta medida, a pesquisa-ação pode ajudar a diminuir a “distância, tão lastimada, entre a pesquisa feita na academia e as necessidades das escolas” – nos termos de Ludke (2009, p. 107), defendendo as pesquisas feitas por professores da educação básica. E segue a autora:

Há lugar tanto para a pesquisa mais voltada para um aprofundamento teórico, de forma geral do campo educacional, aprofundando diferentes abordagens e temas, como para aquela centrada na perspectiva mais voltada para os problemas imediatos, como pode ser a do professor. (Ludke, 2009, p. 107)

E podemos ainda complementar: no campo da educação musical, em espaços da pós-graduação, há lugar para a pesquisa de professores de diferentes contextos educativos que realizam pesquisas científicas rigorosamente conduzidas, partindo de questões surgidas em suas práticas pedagógicas. Em seus estudos acadêmicos, eles as problematizam, buscam referenciais em proposições teóricas e na produção da área para fundamentarem pesquisas que envolvem mudanças na atuação pedagógica. Desta forma, suas pesquisas surgem da prática e voltam a ela. São os casos das pesquisas-ação apresentadas na segunda parte desta coletânea, desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, sob nossa orientação.

Todos esses autores pós-graduados tinham experiência docente consolidada, capaz de sustentar a intervenção educativa da pesquisa-ação, fosse no ensino de instrumento em aulas particulares ou em curso técnico, na regência e formação de corais infantojuvenis, na educação básica ou em cursos de licenciatura em música. Nenhuma dessas pesquisas-ação consistiu na primeira experiência pedagógica de seus autores: seria um blefe pretender que um relatório de estágio – de um licenciando que ainda está se descobrindo e se construindo como professor de música da escola básica, por exemplo – se configure como uma pesquisa-ação¹¹. Neste sentido, portanto, a pesquisa-ação não é para amadores.

Tampouco é ela para amadores, na medida em que exige distanciamento crítico para analisar a própria experiência desenvolvida, em suas contribuições e limites. Mais que nunca, o desafio do distanciamento crítico está colocado em relação à

11 Como, infelizmente, já pudemos testemunhar, em nossas atividades de pareceristas para congressos e periódicos da área. Tratava-se, portanto, da pretensão de fantasiar um relato de experiência como pesquisa, na (falsa e fútil) busca por legitimidade.

atuação pessoal, a um tema de seu interesse e seu domínio, já que sua proposta se assenta necessariamente em uma bagagem pedagógica como base para a intervenção proposta. Arroyo (2000) discute com clareza esse desafio do distanciamento crítico ao apresentar sua pesquisa de doutorado, na qual estudou um conservatório mineiro – um contexto educativo que lhe era altamente familiar, pois presente em sua própria formação musical – e o espaço do Congado – que até então desconhecia –, como diferentes contextos sociais e culturais em que a educação musical era praticada. Como resposta, aponta o lema da antropologia: tratar o familiar como estranho, e o estranho como familiar. A pesquisa-ação exige, portanto, maturidade pessoal e intelectual para sustentar uma análise crítica adequada da intervenção pedagógica desenvolvida como pesquisa pelo próprio autor, mesmo que contando com outros colaboradores em sua equipe.

Por outro lado, cabe deixar claro, ainda, que uma pesquisa-ação realizada em um programa de pós-graduação por um professor que já atua em algum contexto de educação musical não visa a lhe dar, simplesmente, um título que certifique ou glorifique a sua prática. Tal pesquisa “resulta em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 48). Revela-se, portanto, a importância de os professores desenvolverem pesquisas em cursos de pós-graduação. Isto vai um tanto além do movimento do professor pesquisador que, na década de 1980, começou a estimular os professores “a investigar suas próprias turmas e a trocar experiências” e, em seguida, “a desenvolver pesquisa científica e a escrever monografias e estudos de caso em que descreviam suas estratégias” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 44-46), mas sem dúvida se relaciona com este movimento. A nosso ver, quanto maiores e

mais constantes as interações entre a academia, a escola básica e outros espaços de ensino de música (como igrejas ou projetos sociais), mais ricas e socialmente úteis serão as pesquisas acadêmicas. Insistimos, no entanto, em preservar o seu rigor científico.

Sem dúvida, um título de mestrado ou doutorado tem seu valor para as carreiras acadêmicas e docentes. No entanto, as pesquisas-ação apresentadas na segunda parte desta coletânea mostram com clareza que as intervenções pedagógicas realizadas, se por um lado tinham base nas práticas educativo-musicais que seus autores já desenvolviam – pois todos já tinham experiência pedagógica, não sendo, portanto, meros amadores –, constituíam também um desafio para eles. Um desafio capaz de desenvolver algum aspecto novo, capaz de enriquecer cada um não apenas como pesquisador, mas também como professor. Assim, por exemplo, a Profa. Klesia Andrade já tinha ampla experiência com corais infantojuvenis, mas sua pesquisa-ação com um coral extracurricular com turmas do ensino fundamental trouxe o desafio de desenvolver atividades criativas no coro, e para tal buscou a psicologia da criatividade como fundamentação teórica para suas propostas. Também a Profa. Eliane Mendes já atuava há muitos anos como educadora musical na educação básica, mas nunca tinha exercido a docência junto a turmas multisseriadas de escolas rurais, e buscou atender às características dessas turmas com o apoio da teoria das comunidades de prática de Wenger.

Como exemplificam as autoras acima mencionadas, todos os textos apresentados na segunda parte desta coletânea, sobre temáticas particulares, constituem pesquisas-ação que contribuíram com a área de educação musical, que merecem ser conhecidas, tanto por quem se interessa pelos temas específicos, quanto como exemplificações das possibilidades heurísticas da pesquisa-ação.

Referências

- ALBINO, César; LIMA, Sônia Regina Albano de. A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical. *Música Hodie*, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 91-104, 2009.
- AMUI, Gustavo Araújo. *Educação musical na educação básica: análise de artigos publicados em periódicos*. 155 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2016. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/270/o/GUSTAVO_ARA%C3%9AJO_AMUI.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, n. 5, p. 13-20, set. 2000.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livros, 2007.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FERNANDES, José Nunes. Relato de experiência em educação musical: questões básicas. *OuvirOUver*, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 100-122, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/30391> Acesso em: 20 mar. 2022.
- FIGUEIREDO, Camila Fernandes. *A aprendizagem musical de estudantes com autismo por meio da improvisação*. 136 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/48723> Acesso em: 20 mar. 2022.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LUDKE, Menga (Coord.). *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez, 2009.

MADSEN, Clifford K.; MADSEN Jr, Charles H.; MOORE, Randall S. *Pesquisa experimental em música*. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2017.

NARITA, Flávia Motoyama. Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal. *Revista da Abem*, v. 23, n. 35, p. 62-78, jul.-dez. 2015.

OLIVEIRA PINTO, Camile Tatiane. *O choro na educação básica: a construção do conhecimento musical por meio da apreciação do repertório do choro*. 119 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/68707> Acesso em: 20 mar. 2022.

PENNA, Maura. A discussão crítica como condição para o desenvolvimento da pesquisa em educação musical: algumas reflexões a partir de uma experiência. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2018, Salvador. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php> Acesso em: 10 jan. 2019.

PENNA, Maura. Mais do que tocar e ler partitura: ampliando a concepção de música na licenciatura. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 27., 2017, Campinas. *Anais....* Campinas: Unicamp, 2017. Disponível em: <http://anppom.com.br/congressos/index.php/27anppom/cps2017/paper/viewFile/4649/1599> Acesso em: 20 mar. 2022.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. 4. ed. rev. Porto Alegre: Sulina, 2023.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. *Opus*, v. 26, n. 3, 2020. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/>

index.php/opus/article/view/opus2020c2611/pdf Acesso em: 12 fev. 2022.

TIBCO SOFTWARE INC. *O que é Análise de Variância (ANOVA)?* [s/d] Disponível em: <https://www.tibco.com/pt-br/reference-center/what-is-analysis-of-variance-anova> Acesso em: 20 abr. 2022

TESTES da 2ª geração de vacinas contra Covid-19 ainda usam placebo. *Folha de São Paulo*, 25 nov. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/especial/2021/11/testes-da-2a-geracao-de-vacinas-contracovid-19-ainda-usam-placebo.shtml> Acesso em: 27 mar. 2022.

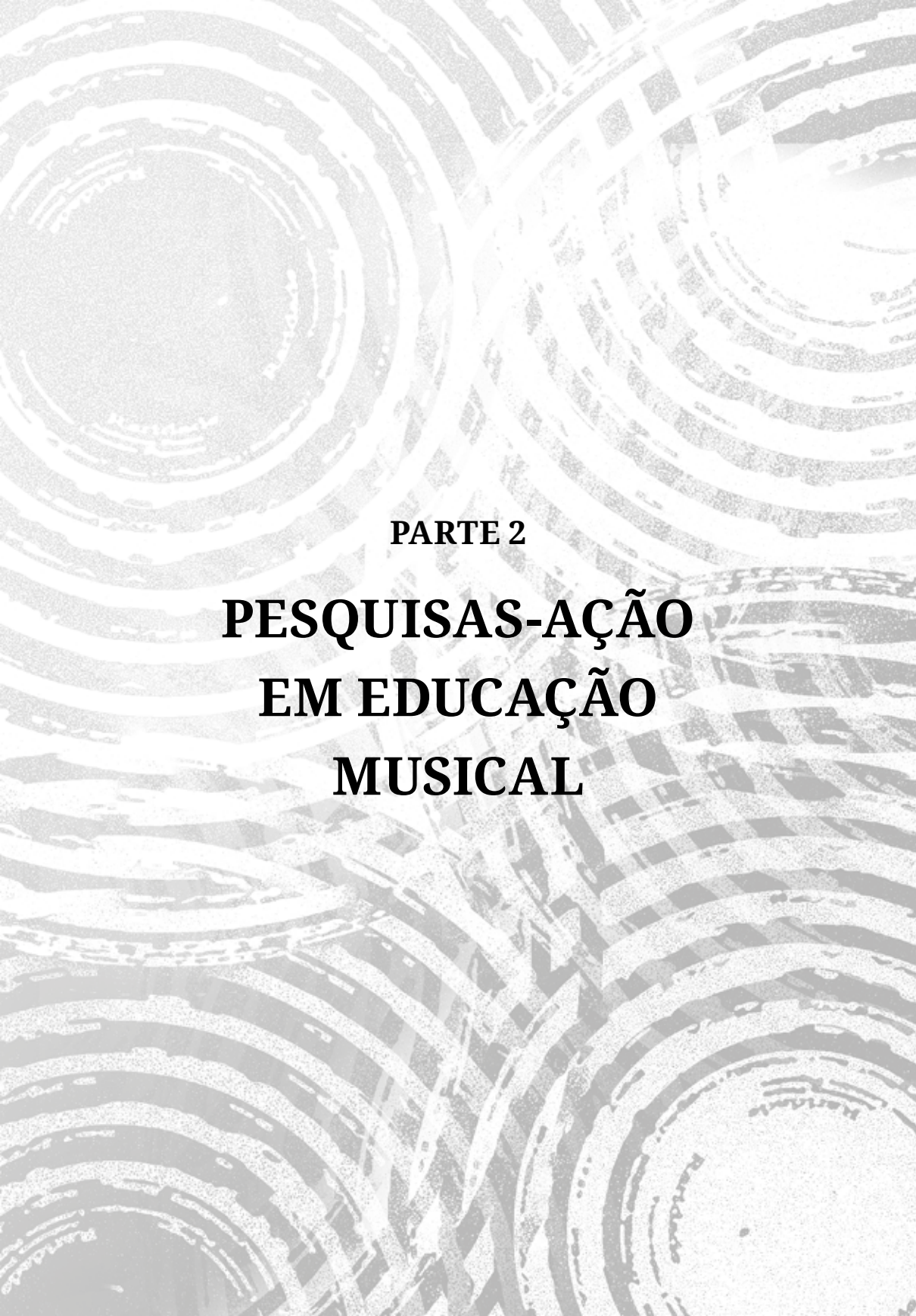
THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 out. 2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. “Estamos muito satisfeitos com os resultados da vacina”, diz diretor da Faculdade de Medicina da UnB. *UnB Notícias*, 12 jan. 2021. Disponível em: <https://noticias.unb.br/117-pesquisa/4696-estamos-muito-satisfeitos-com-os-resultados-da-vacina-diz-professor-da-unb> Acesso em: 27 mar. 2022.

VIEIRA, Josélia Ramalho. *Efeitos da aprendizagem cooperativa no ensino de piano em grupo para licenciandos em música: uma pesquisa experimental*. 266 f. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11579> Acesso em: 27 mar. 2018.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. São Paulo: Bookman, 2005.

The background of the cover is a complex, abstract pattern. It features several large, overlapping concentric circles that resemble ripples in water or sound waves. These circles are rendered in a light gray tone against a white background. Overlaid on these circles is a grid of thin, dark gray lines, creating a sense of depth and geometric complexity. The overall effect is a dynamic, textured surface that suggests movement and rhythm, fitting for a book about music education.

PARTE 2

**PESQUISAS-AÇÃO
EM EDUCAÇÃO
MUSICAL**

POSSIBILIDADES DA GRAVAÇÃO EM ÁUDIO E VÍDEO EM AULAS DE BATERIA: UMA PESQUISA-AÇÃO

Bruno Torres Araujo de Melo

Neste capítulo, apresento a pesquisa-ação que desenvolvi para meu mestrado em música, que versou sobre algumas possibilidades metodológicas para o ensino de instrumento musical – especialmente para a bateria – com a utilização de recursos tecnológicos¹. Mantive a aproximação com o objeto de estudo, pois sou baterista popular desde 1996, atuando também como professor particular de bateria. Entre os anos de 2010 e 2012, fui professor substituto de bateria e percussão do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Essas experiências me deram maior suporte quanto à didática e aos conteúdos utilizados durante o período de intervenção pedagógica da pesquisa.

Na maioria das vezes, bateristas fazem parte dos músicos considerados populares, que, segundo Green (2002, p. 21-57), possuem práticas comuns e distintas, buscam o conhecimento em ambientes não formais, tentando se identificar com novas destrezas e técnicas que possam empregar para desenvolver seu estilo de tocar. A conquista desses atributos geralmente é realizada por meio da prática em conjunto, na observação e imitação de outros bateristas tocando, assistindo a vídeos musicais/instrumentais para essa finalidade, prestando atenção quando escutam músicas com a intenção de tirar certas partes

1 Meu mestrado foi realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na cidade de João Pessoa; teve seu início em 2013 e conclusão em 2015, sob orientação da Profa. Maura Penna. Para uma visão mais completa da pesquisa desenvolvida, ver Melo (2015).

instrumentais de ouvido, tocando bateria acompanhando músicas gravadas, além da troca de ideias com outros músicos.

Assim, utilizei a classificação de “bateristas populares” baseada em Sampaio (2011, p. 19), que considera como músicos populares todos aqueles que, embora não legitimados pelas instituições de ensino de música, estão engajados em circuitos de música de divertimento profissional e/ou amadora. Os raríssimos casos em que um músico é inicialmente concertista e depois torna-se um músico popular abriram espaço para que, inversamente e de forma ainda mais rara, existam os bateristas de música de concerto: os bateristas eruditos. Portanto, em função da precisão e clareza do discurso científico, procurei explicitar a noção de “baterista popular” que estou empregando.

Neste quadro, visando compreender os efeitos das aulas formais de bateria, com o uso de gravação como recurso didático, o problema de pesquisa elaborado foi: *“como estudos formais, com o uso do recurso didático da gravação em áudio e vídeo, influenciam na prática de bateristas populares?”* Assim, a tecnologia da gravação teve um lugar de destaque na minha pesquisa.

Gravação em áudio e vídeo

Os procedimentos de gravação estiveram mais intensamente na minha vida a partir de 1999, quando comecei a gravar minhas canções em fitas cassete, no sistema de multipistas em quatro canais. Posteriormente, a gravação como recurso de ensino/aprendizagem de instrumento foi empregada sistematicamente por mim, quando fui professor de bateria no IFPB. Essas experiências foram importantes para que eu usasse a gravação de

modo mais consciente e adequado durante a etapa de intervenção pedagógica da minha pesquisa. Embora não tão distante, naquela época, ainda não era tão simples gravar como nos dias de hoje. Os programas para edição (de vídeo, principalmente) eram escassos e caros, necessitando (e necessitando cada vez mais) de muito processamento e de espaço para seu armazenamento nos computadores.

O crescimento da relação dos bateristas com as gravações em áudio e vídeo pode ser comprovado por resultados em sites de busca. Em 2014, ao procurar o termo “*drum covers*” no YouTube, encontrei cerca de 288.000 resultados. No ano de 2015, a busca pelo mesmo termo revelou 2.440.000 resultados. Em 2021, o número saltou para 64.300.000 e, para essa nova edição, em 2024, foram encontrados aproximadamente 222 milhões de resultados. Isso demonstra o quanto os bateristas, assim como outros músicos, avançaram de forma conjunta no uso desse recurso, que foi precisamente o que utilizei na minha pesquisa. Isso revela o quanto foi crescente o uso da tecnologia da gravação em áudio e vídeo para auxiliar o músico a estudar, aprender, mostrar habilidades e criar outras possibilidades para novos vínculos e prestígios, sobretudo na área musical.

A gravação musical, segundo Byrne (2014, p. 76), pode ser considerada para o músico como um espelho subjetivo e parcial; no entanto, eterniza uma representação fiel (objetiva) e imparcial. Quando reproduzida, a gravação pode mostrar como o músico estava naquele determinado momento, repetitivamente e quantas vezes julgar necessário, legitimando, assim, a afirmação de Gohn (2003, p. 100) de que “o principal meio tecnológico de autoaprendizagem no século XX foi a gravação sonora”. Neste sentido, a gravação possibilita oportunidades de aprendizagem e fortalece a autonomia do aluno, que passa a ser mais crítico e

a buscar os ajustes necessários em sua performance, em pontos que antes eram imperceptíveis ou aos quais dava pouca atenção (Kensky, 2012, p. 66).

O objetivo geral de minha pesquisa foi *investigar como aulas teóricas e práticas com o recurso metodológico de gravação em áudio e vídeo influem na prática de bateristas populares*. Este desdobrou-se em seis objetivos específicos: 1) analisar a prática inicial de bateristas em seus grupos musicais de rock, com base em seus estudos informais; 2) promover, através de aulas particulares, estudos formais de bateria; 3) analisar como os alunos de bateria percebem o uso didático da gravação em suas aulas; 4) avaliar a prática dos participantes após a intervenção realizada; 5) verificar como os bateristas percebem o processo desenvolvido e seu resultado sobre suas práticas; e 6) discutir as contribuições da gravação como ferramenta didática.

O encaminhamento da pesquisa

Para iniciar a pesquisa, entrei em contato com integrantes do Coletivo Mundo², apresentando a minha proposta, de modo que quatro bateristas demonstraram interesse em participar. Um dos critérios adotados para a escolha dos dois participantes foi o de que eles não poderiam ter realizado anteriormente nenhum tipo de aula do instrumento em ambientes formais de ensino³. Outro critério adotado foi o nível de proximidade entre o pesquisador e

2 O Coletivo Mundo, com sede na cidade de João Pessoa, funcionava realizando trocas de serviços, principalmente através de agentes culturais e integrantes de bandas independentes filiadas ao Circuito Fora do Eixo. Este, por sua vez, caracterizava-se pelo movimento de ações colaborativas culturais com mais de 100 sedes por todo o Brasil.

3 Os tipos de ensino “formal”, “não formal”, “informal” e “autoaprendizagem” merecem cautela pela imprecisão existente entre suas delimitações. A discussão sobre esses pontos é aprofundada em Melo (2015, p. 6-9).

os dois participantes, que foram integrantes (juntamente comigo) de um grupo musical com um formato inusitado: dez baterias, baixo, guitarra, trombone e trompete, chamado de Varadouro Groove Orchestra (VGO). Preferi realizar a pesquisa com apenas dois participantes pelo principal motivo de que estes possuíam os requisitos de disponibilidade e comprometimento na realização da pesquisa, que exigiria vários meses de atividade conjunta. Ficou acordado que, durante a pesquisa, eles não poderiam frequentar nenhum tipo de curso ou aula de música – além das que eu me propunha a ministrar – para que assim continuassem a se caracterizar como músicos populares com aprendizagem em contextos informais, extraescolares.

A leitura de Targas e Joly (2009), Bellochio (2008, 2003), Lorenzi (2007) e Pimenta (2005) trouxe-me maiores detalhes sobre a pesquisa-ação, tanto nos aspectos históricos como na sua aplicabilidade metodológica. Pelas definições de Tripp (2005, p. 446), a pesquisa-ação ocorre com o planejamento para implementar mudanças em alguma prática, aprendendo mais durante a ação, descrevendo e avaliando o processo, tanto sobre a prática investigada como também sobre a própria intervenção, e, assim, é considerada um tipo de metodologia de investigação-ação. Optei por essa metodologia baseando-me em Ribeiro (2008), Albino e Lima (2009) e Barbier (2007), adotando inicialmente o ciclo básico de intervenção-ação de Tripp (2005, p. 446), exposto aqui da seguinte forma: 1) planejar a mudança em alguma prática; 2) agir para a implementação da mudança planejada; 3) monitorar e descrever os efeitos da ação; 4) avaliar os resultados da ação. Para, em seguida, planejar novamente outra mudança, agir, monitorar/descrever e avaliar novamente de forma cíclica e sucessiva, buscando o aprimoramento⁴.

4 Para uma discussão mais aprofundada dos fundamentos e características da pesquisa-ação, ver Melo (2015, cap. 1 e 2).

Porém, antes da primeira etapa, foi preciso investigar a prática dos participantes para que eu pudesse planejar como seria o processo de intervenção pedagógica, na forma de aulas particulares de bateria. Para compreender a prática dos dois participantes, realizei entrevistas individuais semiestruturadas, gravadas em áudio e vídeo, adotando um roteiro flexível, no qual busquei um contexto semelhante ao de uma conversa informal, mas conduzindo para que informassem sobre suas trajetórias como músicos, suas experiências nas gravações em estúdio e quais expectativas e interesses eles gostariam de aprender nas aulas de bateria. As entrevistas foram transcritas seguindo os procedimentos de Duarte (2004, p. 211), com a retirada de frases extremamente coloquiais, repetições etc. Após a transcrição, os textos das entrevistas e depoimentos foram encaminhados para os dois participantes por e-mail, para que dessem o seu aval ao resultado e acrescentassem os pontos que julgassem necessários. Ao longo da pesquisa, utilizei o *chat* do Facebook para enviar áudios e vídeos, para que os participantes conferissem e apresentassem o *feedback* deles e, com isso, pudessem participar ativamente do processo de forma colaborativa (Barbier, 2007, p. 55; Ribeiro, 2008, p. 97).

Apresento a seguir, cronologicamente, as etapas de desenvolvimento de minha intervenção pedagógica da pesquisa-ação. Em todas elas, utilizei a gravação em áudio e vídeo:

- I. Como etapa diagnóstica, como acima referido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com os dois participantes – Paulo, em 20/05/2013, e Diego, em 27/08/2013, que autorizaram a divulgação dos seus nomes;
- II. Ainda com finalidade diagnóstica, para a análise das práticas musicais iniciais dos bateristas, gravei quatro encontros com cada participante atuando em seus respectivos grupos

musicais, durante os meses de abril e julho de 2013⁵. Após esta etapa, realizei o planejamento para as aulas particulares, que constituíram minha intervenção pedagógica.

- III. As aulas particulares ocorreram entre os meses de setembro de 2013 e abril de 2014. Inicialmente, as aulas foram programadas para 16 encontros semanais e individuais, com duração de 50 minutos, mas, devido à disponibilidade dos participantes, que tinham compromissos de trabalho e estudo, e considerando a característica de flexibilidade da pesquisa-ação (Ribeiro, 2008, p. 101; Albino; Lima, 2009, p. 93-94), foram então realizadas 11 aulas com Paulo e 10 com Diego, em encontros quinzenais que duraram cerca de 90 minutos cada. A última aula das intervenções foi destinada à gravação de performances de bateria (Música de Férias), na qual foi simulada uma situação em estúdio;
- IV. Com a intenção de que os conteúdos estudados na etapa de intervenção/ação pudessem ser incorporados nas práticas dos participantes, aguardei cerca de cinco meses para retornar a campo e registrar novamente suas práticas em suas bandas, em quatro novas observações. Essas (re)observações começaram em 20/09/2014 e terminaram em 08/12/2014;
- V. Para um depoimento avaliativo final do processo desenvolvido, foi realizada uma entrevista coletiva com os dois participantes, em 18/12/2014.

Desta forma, a gravação em áudio e vídeo foi utilizada durante a etapa de intervenção/ação como recurso didático e, simultaneamente, para a coleta de dados. Um diário de campo (para a pesquisa) e um diário de classe (para as aulas particulares)

5 Todos os músicos de seus respectivos grupos musicais autorizaram a gravação em vídeo.

foram utilizados para que eu pudesse complementar a coleta de dados. Nesses diários, pude registrar as evoluções, facilidades e dificuldades de cada participante (referente às aulas particulares), minhas reflexões sobre a minha própria intervenção (referente à pesquisa-ação) e detalhes que não ficaram perceptíveis nos registros em áudio e vídeo. Assim, a interpretação dos dados coletados durante a pesquisa foi conduzida por dois olhares específicos: um acadêmico (pesquisador) e o outro como professor de bateria (trazendo minha prática pedagógica nessa área específica), possibilitando que olhares de diferentes áreas caminhassem juntos e se complementassem no decorrer da pesquisa.

Os materiais utilizados para as gravações de áudio durante a minha pesquisa, foram: um *notebook MacBook Pro*⁶, uma *interface*⁷, microfones, fones de ouvido e o aplicativo *Logic Pro 9*. Esses equipamentos eram considerados como adequados para a gravação de bateria com qualidade, e, com isso, obtive detalhes de áudio satisfatórios, que colaboraram na análise dos dados. Nos momentos de edição de áudio (mixagem) é muito comum a repetição de certas partes gravadas, quando procura-se atenuar frequências desagradáveis (utilizando equalizadores) e na regulação de compressores, para equilibrar a dinâmica do som gravado. Isso fez com que, a cada busca e em cada ajuste feito, ocorresse mais uma audição do trecho, e isso ajudou para a análise do resultado final. Após a edição do áudio, o próximo passo foi a sincronização entre o som e as imagens gravadas em vídeo⁸ (*sync*), ocorrendo mais audições durante esse procedimento, o que fortaleceu ainda mais a análise dos dados.

6 Modelo *core 2 duo* de 2.7Gz, 4 gigas de memória, 250 gigas de HD, *mid* 2010.

7 *Interface M-audio fast-track – ultra*, de quatro canais, via USB.

8 Para capturar as imagens em vídeo, utilizei a *webcam* do próprio *notebook* e, para sua edição, o aplicativo *iMovie*.

Etapas da intervenção pedagógica

Passo agora a descrever e analisar, mais detalhadamente, as cinco etapas de desenvolvimento de minha intervenção pedagógica da pesquisa-ação, acima apresentadas.

Conhecendo os participantes e sua prática

Para que eu pudesse elaborar de uma forma mais embasada e consistente o plano de curso da etapa de intervenção, busquei compreender primeiramente o universo musical dos participantes: como eles estavam atuando como bateristas, suas histórias, trajetórias e gostos musicais. Com esse objetivo, entrevistei Paulo e Diego em suas respectivas residências e percebi que ambos se tornaram bateristas percorrendo caminhos semelhantes. Geralmente, assim como outros músicos populares, os bateristas têm a influência de familiares e amigos (Corrêa, 2000, p. 156; Lacorte e Galvão, 2007, p. 29-37), e isso ocorreu também com os participantes. Eles relataram que tiveram uma curiosidade em aprender a tocar que despertou o interesse pela bateria, de modo que mantiveram a observação e audições com a intenção de aprender⁹. Identifiquei-me com esses pontos relatados nas entrevistas, pois, quando eu era criança, frequentava rodas de samba com meus pais; na adolescência, passei a escutar grupos musicais que meus amigos me apresentavam; interessei-me por tocar instrumentos musicais observando os amigos tocando e também assistindo a bandas de rock na televisão. Os participantes ainda expressaram suas expectativas sobre a pesquisa, acreditando que os estudos formais (aulas particulares)

9 Essa intenção em aprender tem relação com o objetivo do ouvinte músico. Existe a perspectiva da escuta proposital, tratando-se da intenção, realizada através da audição, de aprender a tocar aquela música ou parte dela (Green, 2002, p. 23-24).

talvez os ajudassem nas suas “limitações”, tanto na prática do instrumento como na forma e postura ao tocá-lo.

Planejei quatro observações com cada participante e pude realizá-las em ambientes bem distintos de atuação (Bastos, 2010, p. 17)¹⁰. Analisei Paulo tocando com uma banda de rock instrumental composta por baixo, guitarra e bateria, em dois ensaios que serviram como preparativos para o processo de gravação de uma trilha sonora para um curta-metragem, sendo a terceira observação em ambiente de estúdio profissional. Finalizei observando-o em mais um ensaio, com seu antigo e mais duradouro projeto musical (com o qual tocou durante oito anos), que estava parado por meses e cujos integrantes combinaram de se reencontrar para um show de “despedida”.

Com o outro participante, Diego, realizei as quatro observações com ele atuando na sua banda de rock pesado (*post-hardcore*), que era um quarteto formado por baixo, guitarra, bateria e voz. A primeira vez foi em um ensaio no ambiente de estúdio e, por outras duas vezes, em ensaios na sua residência, quando utilizou uma bateria eletrônica. Por fim, pude observá-lo em uma apresentação com público. Ao final de cada observação, para não ocorrer acúmulo – tanto na quantidade de dados como na sua análise –, eu procurava transcrever as anotações logo em seguida e realizar a edição do material gravado em áudio e vídeo. Durante toda a pesquisa, busquei trabalhar com dois backups para não correr o risco de perda de material, e como os arquivos de vídeo são extensos, tive que providenciar um HD externo de 1 terabyte¹¹.

10 Segundo Bastos (2010, p. 17), “os saberes do baterista estão ligados ao seu tipo de atuação”, que pode ser em ambiente de estúdio (gravação), *sideman* (contratado), banda baile, entre outros ambientes distintos.

11 *Seagate Expansion Drive*, modelo: SRD00F1.

Assim, ao final das análises das entrevistas e observações da prática dos bateristas participantes, percebi quais eram suas habilidades e particularidades, e sobre elas me apoiei para listar as questões que seriam relevantes na elaboração da etapa de intervenção/ação. Dentre as questões, notei em detalhes a forma como seguravam as baquetas e a falta de consciência da utilização do rebote delas, a má postura ao tocar, a tensão em realizar certos movimentos, além das limitações no uso dos rudimentos¹².

Eu estava, então, devidamente abastecido de dados oriundos da análise da prática de Paulo e Diego como bateristas e, com isso, consegui elaborar de forma mais apropriada uma sequência de conteúdos para as nossas aulas. Procurei articulá-los às expectativas de aprendizagem apresentadas pelos participantes, de modo que pudessem trazer mudanças (benefícios) à prática de ambos.

Planejando a intervenção pedagógica

Ao elaborar o planejamento das aulas particulares, tive a preocupação de que os conteúdos e minha metodologia não prejudicassem a forma natural de Paulo e Diego tocarem o instrumento¹³. Assim, busquei conscientizá-los das técnicas e recursos que estavam ao nosso alcance, acatando as sugestões das entrevistas e análises das observações, para que a prática de bateria de ambos não incorporasse “forçadamente” os novos conteúdos estudados. Nesse sentido, foi uma tarefa difícil trabalhar para a mudança da prática, mas, ao mesmo tempo,

12 Rudimentos para percussão referem-se aos tipos de toques e suas combinações existentes. O estudo dos rudimentos desenvolve a coordenação, a sensibilidade e a destreza das mãos; entretanto, no caso da bateria, também podem ser aplicados aos pés.

13 Entendo “forma natural” como a característica pessoal criada pelo músico na sua prática do instrumento, ao longo dos anos.

ter o cuidado necessário para não moldar demais a fluência da performance no instrumento, evitando transformá-los em um tipo de “baterista padronizado”, ou seja, aquele baterista que quer demasiadamente imitar outros bateristas ou reproduzir mecanicamente um exercício estudado (em uma parte da música que não teria necessidade, por exemplo). Dessa forma, tentei caminhos que ampliassem os conhecimentos sobre a prática de bateria que os participantes já traziam consigo, partindo deles para a sua expansão.

Para a etapa de ação, preparei um cronograma gradual e sistemático (características do estudo formal), com espaço de tempo programado para ser realizado no período de quatro a dez meses. O principal motivo da etapa de ação ter sido tão elástica, tanto na sua programação de execução quanto na flexibilidade dos conteúdos administrados, foi a possibilidade do surgimento de dificuldades na disponibilidade, diante de outros compromissos dos participantes, que poderiam criar choques com o horário das aulas particulares. Ocorreram, por exemplo, ensaios com suas bandas e pedidos para estudar para provas da faculdade que estavam cursando, entre outras obrigações que levaram a adiar a aula. Embora, em todos os casos, ambos me avisassem com antecedência, conforme combinado anteriormente.

Por isso, das 16 aulas programadas em encontros semanais, reorganizei para 12 aulas, porém modifiquei o horário de uma hora de duração para 90 minutos, já que ocorreram em uma média quinzenal. Ao todo, a etapa de ação durou cinco meses e 20 dias, ou seja, dentro da margem de tempo planejada, alcançando 11 aulas com Paulo e 10 com Diego.

Aulas individuais de instrumento

A etapa de ação ocorreu na minha residência, com exceção das aulas finais de Diego, que ocorreram na residência dele (pois ele vendeu seu carro e ficou mais viável que eu fosse até a sua casa). Registrei em áudio e vídeo os momentos de prática para poder analisá-los posteriormente. Esses registros foram enviados com meus comentários para que os participantes também os assistissem, e com isso tive a intenção de proporcionar o reforço da aprendizagem. Considerei importante que estudássemos sobre a ergonomia para o baterista; o trabalho com as baquetas e as técnicas envolvendo o seu rebote; a leitura rítmica com ênfase na internalização ritmo/corporal da pulsação e subdivisões rítmicas (semínimas, colcheias, tercinas e semicolcheias); a utilização do livro Pozzoli (1983, partes I & II, em especial a 4ª série); os ritmos comumente encontrados no universo da bateria e suas particularidades; a escrita e aplicabilidade desses ritmos no instrumento; os rudimentos, em especial o *paradiddle* (FIG. 1) e o *flamtap* (FIG. 2).

Figura 1 – representação gráfica de uma sequência de *paradiddles*



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 2 – representação gráfica de uma sequência de *flamtap*



Fonte: Elaborado pelo autor.

A maioria dos conteúdos estudados durante as aulas foi separada em: apresentação, demonstração, leitura e parte prática. A parte prática foi subdividida em dois momentos, sendo um para o treino sem metrônomo e depois com o aparelho, em andamentos mais lentos e confortáveis.

O roteiro programado para a etapa de ação teve modificações no decorrer das aulas, tanto no seu conteúdo como na ênfase do estudo de certos assuntos. Na sequência, exponho dois quadros. O primeiro (Quadro 1) traz a sequência realizada das aulas, com os conteúdos e atividades que foram trabalhados; o segundo (Quadro 2), apresenta as datas em que as aulas ocorreram com cada participante e de quando realizamos os depoimentos:

Quadro 1 - Conteúdo organizado para uma sequência de 11 aulas

Aula nº	Conteúdos:
Aula 1	Ergonomia; postura; baqueteamento; dedos, pulso e Moeller; trajetória, controle do rebote; apresentação dos rudimentos: toques simples (<i>single strokes</i>), duplos (<i>double strokes</i>), <i>flams</i> , <i>drags</i> , <i>paradiddles</i> ; pulsação e subdivisões da pulsação; introdução à leitura rítmica.
Aula 2	Revisão da aula anterior; o corpo, a pulsação e a relação de impulso e apoio; divisão binária, ternária e quaternária com a marcação das baquetas; subdivisões da pulsação com os pés na bateria; <i>home position</i> ; deslocamento da acentuação para a mão esquerda; exercícios de leitura na bateria: <i>grooves</i> com semínimas; <i>grooves</i> com colcheias; escrita e prática de leitura (com e sem metrônomo); leitura rítmica; <i>flamtap</i> e <i>flamadiddle</i> ; deslocamento de acentos.
Aula 3	Revisão da aula anterior; leitura rítmica; rolos de 5, 7 e 9; leitura e prática dos rolos nas peças da bateria; iniciação às semicolcheias e suas pausas; semicolcheia pontuada (samba); exercícios de leitura e prática (samba); o samba e os pés; momento destinado à criatividade (samba e blues).
Aula 4	Revisão dos rolos de 5, 7 e 9; leitura rítmica (com e sem o metrônomo); exercícios de independência dos quatro membros utilizando grupos quaternários em colcheias; leitura rítmica de frases de samba; deslocamento do acento em tercinas; <i>single stroke 4</i> , <i>tripplets</i> , <i>flamacent</i> .
Aula 5	Revisão da aula anterior; leitura rítmica; exercícios de independência dos quatro membros com grupos quaternários em semicolcheias; momento destinado à criatividade com os ritmos: samba, jazz, <i>shuffle</i> ¹⁴ ; rudimentos aplicados na bateria.
Aula 6	Revisão da aula anterior; leitura rítmica (com e sem o metrônomo); o uso das semicolcheias no bumbo da bateria; exercícios de notas fantasmas (<i>ghost notes</i>); momento destinado à criatividade com os ritmos: jazz e <i>shuffle</i> ; continuação do estudo dos rudimentos aplicados na bateria.
Aula 7	Revisão da aula anterior; leitura rítmica; exercícios de frases de bumbo; continuação do estudo dos rudimentos aplicados na bateria.
Aula 8	Revisão da aula anterior; leitura rítmica (com e sem metrônomo); continuação do estudo dos rudimentos aplicados na bateria; momento destinado à criatividade com os ritmos: <i>drum n' bass</i> , disco music e reggae.

14 O ritmo *shuffle* é uma variação do blues, com subdivisão ternária.

Aula nº	Conteúdos:
Aula 9	Revisão da aula anterior; aquecimento – “5 min warm-up”; leitura rítmica; rudimentos aplicados na bateria; momento destinado à criatividade com o ritmo: salsa; teste de leitura; leitura e prática da peça para caixa clara: Charley Wilcoxon (The All-American Drummer – 150 rudimental solos – Solo nº 1).
Aula 10	Revisão de todos os conteúdos: ergonomia – coluna, pés, mãos, postura (<i>home position</i>); pegada (<i>grip</i>); rudimentos: toques simples, duplos, <i>flams</i> , <i>drags</i> , <i>paradiddles</i> ; divisão da pulsação – binária, tercinas, quaternária; ritmos: salsa, reggae, <i>drum’n’bass</i> ¹⁵ , disco music, jazz, <i>shuffle</i> ; discussão sobre o uso do metrônomo e sobre a apostila de exercícios; escolha da Música de Férias; introdução ao estudo da gravação.
Aula 11	Gravação das Músicas de Férias ¹⁶ .

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao longo da etapa de ação/intervenção, planejei realizar quatro depoimentos com cada participante. Estes depoimentos serviram como *feedback* que me possibilitaram enxergar (pelos olhares deles) como eu poderia realizar os ajustes metodológicos e/ou estratégicos para as aulas, buscando assim que os participantes se envolvessem com o universo do estudo da bateria e prezando pelo diálogo participativo.

Quadro 2 - Datas em que ocorreram as aulas e depoimentos de cada participante

Paulo		Diego	
03/10/2013 - Aula 1		27/10/2013- Aula 1	
10/10/2013 - Aula 2	Depoimento 1	02/11/2013 - Aula 2	Depoimento 1
17/10/2013 - Aula 3		15/11/2013 - Aula 3	

15 O ritmo *drum’n’bass* (também abreviado por D&B ou DnB) é um gênero da música eletrônica, caracterizado por ser muito rápido, em torno dos 170 batidas por minuto (BPM).

16 O participante Diego tinha um bom conhecimento e experiência no campo da gravação e edição de áudio. A aula destinada à introdução da gravação e edição de bateria não seria proveitosa para Diego. Assim, somente Paulo teve essa aula.

Paulo		Diego	
31/10/2013 - Aula 4		01/12/2013 - Aula 4	Depoimento 2
15/11/2013 - Aula 5		21/12/2013 - Aula 5	Depoimento 3
28/11/2013 - Aula 6	Depoimento 2	04/02/2014 - Aula 6	
12/12/2013 - Aula 7		15/02/2014 - Aula 7	
08/01/2014 - Aula 8	Depoimento 3	11/03/2014 - Aula 8	
13/02/2014 - Aula 9	Depoimento 4	18/03/2014 - Aula 9	
14/03/2014 - Aula 10		11/04/2014 - Aula 10	
06/04/2014 - Aula 11			

Fonte: Elaborado pelo autor.

Consegui os quatro depoimentos de Paulo, mas com Diego apenas três. De modo geral, Diego mostrou mais facilidade e rapidez de aprendizagem do que Paulo; entretanto, Paulo foi mais paciente na execução dos exercícios propostos e aprofundou-se mais nos estudos do que Diego. Acredito que isso ocorreu tanto pelo temperamento de cada participante (mesmo aplicando o mesmo conteúdo e metodologia para ambos) quanto pela fase da vida de cada um. Diego estava em um ritmo de vida muito acelerado; durante a etapa de ação, mudou de trabalho e de curso na faculdade. Essas características de cada um, sua influência sobre o próprio processo de estudo e aprendizagem durante a pesquisa, suas dificuldades e progressos foram observados por mim como pesquisador, mas também reafirmados pelos próprios participantes em entrevistas e depoimentos.

Devido à experiência de ter sido professor de bateria em espaços distintos, observei que os participantes (assim como ex-alunos que tive) não estavam fazendo o “dever de casa”, que eram exercícios propostos no final das primeiras aulas. Por causa disso, flexibilizei o plano de curso para elaborar uma apostila de exercícios, entregando uma cópia para cada participante. A apostila continha quatro tipos de exercícios: i) o aquecimento, ii)

uma peça para caixa clara, iii) um texto sobre os címbalos (pratos de percussão), e iv) uma sequência de exercícios para aplicações dos rudimentos na bateria.

Sobre a apostila, em depoimento, Paulo disse: “com a apostila você fica mais seguro [...] às vezes eu até não lembrava exatamente como é que era [...] eu acho que com a apostila vai ficar mais... [demonstra entusiasmo]” (Paulo, depoimento nº 3, 8 jan. 2014). Por sua vez, Diego, em depoimento, posicionou-se sobre a apostila e seu histórico de estudos da seguinte maneira: “seria legal que você passasse exercício escrito, ou alguma coisa do tipo. Aí foi justamente o que você fez. Você trouxe a apostila. Vamos ver se funciona [...] Porque vai ser eu fazendo e marcando.” (Diego, depoimento nº 3, 21 dez. 2013).

As partes 2 e 4 da apostila foram as mais estudadas pelos participantes, com destaque para a parte 4, que tratava de aplicações práticas para os 40 rudimentos na bateria (Las Casas, 2008)¹⁷. Essas duas partes da apostila foram conteúdos que ministrei como professor do IFPB, que renderam elogios da parte dos meus ex-alunos, com resultados proveitosos, como a assiduidade e maior fluência na leitura rítmica, por exemplo. Ao trazê-la também para a pesquisa, tive a intenção de que a apostila pudesse beneficiar os participantes no período entre as aulas, embora isso não estivesse programado inicialmente, mas surgisse como uma alternativa durante a etapa de ação.

Já “Música de Férias” foi a culminância da etapa de ação, consistindo em uma simulação de gravação em estúdio. Esta proposta didática já tinha sido elaborada e realizada por mim quando fui professor do IFPB, em dois semestres consecutivos (2010.2 e 2011.1). Na sua primeira edição, eu escolhi a música que

17 A apostila integra o Apêndice D em Melo (2015, p. 173-182).

o aluno deveria estudar em casa, durante as férias de fim de ano, para que eu gravasse sua performance no retorno das aulas. Por sua vez, a segunda edição foi feita com músicas escolhidas pelos próprios alunos. Nessas duas edições, passamos por três ensaios gravados em áudio e vídeo, que puderam ser analisados por mim como professor e pelos próprios alunos, que autoavaliaram suas performances. Somente depois dos ensaios é que realizamos a gravação em definitivo, nessas duas edições do IFPB.

Porém, durante a pesquisa, esses ensaios preparatórios não ocorreram, o que dificultou a performance dos participantes. Contudo, combinei com eles que cada um poderia realizar três tentativas (*takes*), para escolhermos a melhor delas para edição. Assim como ocorreu com outros conteúdos que estudamos ao longo da etapa de ação, enviei o resultado editado para que os participantes assistissem e percebessem seus erros e acertos. Diego surpreendeu-se positivamente com o resultado¹⁸, enquanto Paulo gostaria de ter estudado mais a música que escolheu para gravar¹⁹. Para ele, o resultado poderia ter sido melhor se tivesse tido mais tempo para um aprofundamento nos detalhes das partes mais complexas da música ou se tivesse tirado suas dúvidas comigo antes da gravação.

Ao final das Músicas de Férias, avaliando o processo ao término da etapa de ação, percebi que falhei em não ter feito um acompanhamento mais refinado das músicas escolhidas e em não ter previsto o tempo necessário para isso no cronograma da intervenção. Ao longo da etapa de ação, poderíamos ter revisado e treinado passagens específicas ou realizado anotações da música.

18 A música gravada por Diego no Música de Férias está disponível em: https://youtu.be/_s3r4uRZWRo. Acesso em: 24 jun. 2021.

19 A música gravada por Paulo no Música de Férias está disponível em: <https://youtu.be/gb-Fjza2enY>. Acesso em: 24 jun. 2021.

Ou ainda, se tivéssemos ensaios preparatórios (ao final da aula 3 e 6, por exemplo), que possibilitassem um monitoramento mais apropriado da progressão das performances dos alunos, talvez pudéssemos ter alcançado resultados melhores.

De forma ampla, o rendimento das aulas particulares foi efetivo e proveitoso. Quando se grava a prática no instrumento, seja na sala de aula, seja em ensaios ou apresentações, seguindo com momentos de audições críticas das gravações realizadas, cria-se um espaço para a autoavaliação. Percebi aprimoramentos em ambos, mas não somente como bateristas; evoluíram como músicos, tanto Paulo quanto Diego. Ao final da etapa de ação, na época da pesquisa, ambos disseram: “gostaria de fazer tudo novamente”. Ao escrever este texto seis anos depois, entrei em contato com eles pelo *WhatsApp* e os dois afirmaram: “se tiver outra rodada daquela, me chame.”

Os efeitos da intervenção sobre a prática

Programei a avaliação dos resultados das aulas particulares em uma sequência de quatro (re)observações dos participantes tocando bateria. Porém, sendo a flexibilidade uma das características da pesquisa-ação, foi preciso criar mais uma etapa para a pesquisa, a qual não estava prevista. Eu não poderia (re)observá-los logo após a etapa de ação. Eu deveria esperar para que esses novos saberes – gerados pelos exercícios e conteúdos estudados na etapa de ação – pudessem (ou não) ser incorporados em suas práticas. Caberia ao tempo, às circunstâncias e necessidades de cada um a possibilidade de apresentar algum sinal de mudança.

Assim, resolvi esperar aproximadamente cinco meses para iniciar as (re)observações das práticas e, nesse intervalo de tempo,

realizei uma edição de todo o material gravado de Paulo, gerando uma compilação dos momentos mais marcantes. Foram quase seis horas de material gravado que transformei em 37 minutos²⁰, e entreguei uma cópia em DVD para que ele assistisse. Para Diego, entreguei uma cópia em DVD do vídeo da sua terceira observação (anterior às aulas particulares) para que também assistisse. Com isso, tive a intenção de que eles se autoavaliassem e, por consequência, avaliassem a etapa de intervenção pedagógica. Esse procedimento não estava previsto inicialmente, mas serviu para que ambos recapitulassem alguns pontos e também avaliassem os resultados da ação e, conseqüentemente, o processo desenvolvido. Com isso, tornou-se possível ouvir e (re)estudar suas performances, atitude considerada como “algo bastante útil para o aprimoramento da técnica de um instrumento” (Morel, 2010, p. 26).

Após a espera de possíveis incorporações dos assuntos estudados, parti para (re)observar por quatro vezes a prática de Paulo em três ensaios e uma apresentação com público – um show. Nessa etapa de (re)observações, que durou aproximadamente dois meses e meio, Paulo relatou que passava por problemas familiares. Percebi, então, várias mudanças em sua prática: a conscientização da postura ao tocar, por exemplo, esteve presente no show, mas não em um dos ensaios. Neste, ele utilizou muita força ao tocar, justificando que isso era bom e que o fazia esquecer um pouco dos problemas: “aqui eu me desligo”. Isso pode ser considerado como falta de técnica ao tocar um instrumento musical, mas, segundo o baterista Stephen Perkins (da banda americana *Jane’s Addiction*), existem momentos em que o baterista pode “relaxar e esquecer as regras”, e assim se “dedicar e imprimir emoção e personalidade” enquanto toca (Perkins, 2007, p. 34-37). Percebi o

20 Nessa compilação, inseri comentários e legendas em pontos relevantes.

lado terapêutico de tocar bateria nesta fase pela qual Paulo estava passando e sendo (re)observado, de modo que me identifiquei com ele.

Com o outro participante, Diego, também foram realizadas quatro (re)observações da sua prática, em um período de pouco menos de dois meses. Foram dois shows e dois ensaios. A primeira (re)observação de Diego foi em uma apresentação com público, na qual pude analisar se havia ocorrido alguma mudança na sua prática. Observei que, em certos momentos, ele acelerou o andamento de algumas partes com certo exagero, apresentando excessos na quantidade de força aplicada para tocar a caixa da bateria utilizando *himshots*²¹.

Percebi nas outras (re)observações que Diego estava mais consciente na utilização do rebote da baqueta, principalmente na mão direita (afetada por um acidente de moto que ele sofrera dois anos antes da pesquisa). No entanto, Diego estava viajando demais a trabalho, pois começara no ramo de gravações de vídeos de forma profissional, passando noites em claro, seja na estrada ou editando o material encomendado por clientes de diferentes áreas (hotéis, médicos, políticos, por exemplo). Assim, mesmo chegando no horário para cumprir seu papel na banda – nos ensaios e em shows – ele estava visivelmente abatido.

Ao final das (re)observações, senti dificuldades em avaliar as mudanças. Não pude afirmar se as mudanças observadas em suas práticas foram exclusivamente resultado das aulas particulares. Os participantes passavam por situações difíceis que influenciaram bastante suas performances na bateria. Dessa

21 O *himshot* é uma técnica de baqueteamento que consiste em acertar a pele e o aro do tambor de forma simultânea, tendo como resultado uma explosão sonora similar a de um tiro de revólver.

forma, realizei uma entrevista final para investigar os pontos de vista dos dois participantes sobre o processo.

A última entrevista ajudou-me a responder à minha questão de pesquisa, sendo fundamental para alcançar o meu objetivo geral. Foi a primeira vez em que ambos estiveram simultaneamente no mesmo ambiente comigo desde o início da pesquisa. Gravada em áudio e vídeo, a entrevista foi realizada em minha residência, no dia 18 de dezembro de 2014, tendo o auxílio de um roteiro semiestruturado, aplicado de forma flexível, buscando que apresentassem seus posicionamentos, avaliações sobre o processo, os resultados percebidos e sugestões.

Ambos disseram que o principal resultado foi que “passaram a se enxergar tocando”. Paulo conseguiu conciliar os seus vícios²² na bateria com o que aprendeu durante a etapa de ação. Ele relatou que as mudanças mais significativas em sua prática melhoraram seu desempenho, sua postura e ampliaram sua linguagem rítmica no instrumento. Assim, a etapa de ação permitiu-lhe associar os novos conhecimentos aos conhecimentos prévios que trouxera consigo em sua história como baterista. Por sua vez, Diego enfatizou a importância da gravação, colocando-a como essencial e considerando que todo músico deveria se gravar mais para poder se ouvir mais.

Ao completar o processo desta pesquisa-ação, percebi que os principais efeitos nas práticas desses dois bateristas foram mais significativos em áreas nas quais eu não esperava: alcançar a consciência de forma mais ampla ao tocar e a autocrítica para

22 “Os vícios são manias que o baterista carrega consigo em suas performances, que se acumulam no decorrer dos anos, de modo que, muitas vezes, ele não percebe ‘como’ é a forma que ele está tocando ou ‘o que’ está tocando. Isso pode ocorrer de inúmeras formas, desde uma estranha postura de mão para acertar um certo prato, até a repetição constante da mesma virada (convenção), independente da música apresentar espaços para a realização de tal virada ou não” (Melo, 2015, p. 146).

aprimorar-se. Notei que Paulo, apesar dos problemas em casa, se familiarizou muito bem com o metrônomo, deixou de sofrer lesões constantes ao tocar²³ e passou a se interessar pelo universo da gravação. Diego, que estava com problemas diversos durante a pesquisa, disse na entrevista final que não ocorreu nenhuma mudança perceptível na sua prática, mas que passou a “se ver tocando” de outra maneira. Entretanto, como professor de bateria e através do meu olhar como pesquisador, percebi que Diego evoluiu não somente na sua percepção ao tocar, mas também no manuseio das baquetas e de seu rebote, e na expansão da linguagem rítmica.

Considerações finais

Assim, a etapa de intervenção pedagógica desta pesquisa-ação foi realizada com características normalmente encontradas em espaços de ensino formal, mas associando-se aos outros modos de aprendizagem (não formal, informal e autoaprendizagem), que são comuns aos músicos populares. Percorri as etapas planejadas com antecedência e, ainda, com uma margem de tempo adicional, caso ocorresse algum problema. A pesquisa-ação tem características flexíveis e participativas. Monitorar-se durante as etapas é indispensável, pois, ao realizar ajustes conforme o desenrolar da pesquisa, ao buscar soluções para os impasses que surgem e ao prever as possíveis dificuldades que possam aparecer, é no monitoramento que devemos (como pesquisadores) aprimorar a dinâmica da pesquisa-ação, seja na mudança da prática ou na busca da mudança. A gravação em

23 Em depoimento, Paulo relatou que deixou de apresentar lesões (calos e bolhas) nas mãos após os seus ensaios. Durante a pesquisa, o estudo e o aprendizado sobre o rebote das baquetas e o controle desse rebote, teve como um de seus efeitos o desaparecimento dessas lesões e ele apelidou esse progresso como “calo zero”.

áudio e vídeo mostrou-se um recurso didático eficaz na época da pesquisa; atualmente, é muito mais comum (e mais simples) o processo de realizar vídeos de alta qualidade para performances musicais.

Reconheço, porém, os limites de minha pesquisa, como na Músicas de Férias, que não alcançou os resultados planejados. Talvez, em possíveis pesquisas futuras, seja viável planejar (com tempo hábil) a realização de ensaios preparatórios antecedentes à gravação definitiva. As (re)observações das práticas não foram suficientes para alcançar meu objetivo geral, quando busquei constatar os efeitos das aulas individuais; foi apenas a partir da entrevista coletiva final que as mudanças ficaram mais claras, sendo estas expostas através do olhar dos próprios participantes, que passaram a enxergar melhor sua própria prática.

Referências

ALBINO, Cesar; LIMA, Sonia. A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical. *Música Hodie*, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 91-104, 2009. Disponível em: <https://cutt.ly/tn6TE3r>. Acesso em: 9 jul. 2024.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2007.

BASTOS, Patricio. *Trajetória de formação de bateristas no Distrito Federal: um estudo de entrevistas*. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <http://goo.gl/mwAjPG>. Acesso em: 9 jul. 2024.

BELLOCHIO, Cláudia. Educação musical e necessidades formativas: o que dizem os professores unidocentes? In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2008. p. 1-8. Disponível em: <https://bit.ly/3Akshb6>. Acesso em: 9 jul. 2024.

BELLOCHIO, Cláudia. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. *Educação*, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 1-7, 2003. Disponível em: <http://goo.gl/NVsxtM>. Acesso em: 9 jul. 2024.

BYRNE, David. *Como funciona a música*. Barueri: Amarelis, 2014.

CORRÊA, Marcos. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes*. 194 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/366mR5t>. Acesso em: 9 jul. 2024.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisa qualitativas. *Curitiba, Educar*, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/34RuxI9>. Acesso em: 9 jul. 2024.

GOHN, Daniel. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for music education*. Londres e Nova Iorque: Ashgate, 2002.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.17, p. 29-38, 2007. Disponível em: <http://goo.gl/RzJBNW>. Acesso em: 9 jul. 2024.

LAS CASAS, Douglas. *Aplicações práticas para os 40 rudimentos. Batera & percussão*, São Paulo: HPM, p. 38-44, 2008.

LORENZI, Graziano. *Compondo e gravando músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública*. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/bmoISj>>. Acesso em: 9 jul. 2024.

MELO, Bruno Torres Araujo de. *Os efeitos de estudos formais associados ao recurso didático da gravação na prática de bateristas populares*. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3gIn9p9>. Acesso em: 9 jul. 2024.

MOREL, Leonardo. *Música e tecnologia: um novo tempo, apesar dos perigos*. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010.

PERKINS, Stephen. “Toco com emoção e personalidade”. *Modern Drummer*, Taboão da Serra, n. 50, p. 34-37, 2007.

PIMENTA, Selma. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005. Disponível em: <http://goo.gl/HTgBkB>. Acesso em: 9 jul. 2024.

SAMPAIO, Lilian. *Vaidade e ressentimento dos músicos populares e o universo musical do Rio de Janeiro no século XX*. São Paulo, 2011. 280 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://goo.gl/XH52Es>. Acesso em: 9 jul. 2024.

TARGAS, Keila; JOLY, Ilza. Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 113-123, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3x8ylBg>. Acesso em: 9 jul. 2024.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em: <http://goo.gl/qZ3Qrz>. Acesso em: 9 jul. 2024.

PRÁTICAS EDUCATIVO-MUSICAIS E DESENVOLVIMENTO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Daniel Mariano

Neste capítulo, apresento a pesquisa¹ realizada a partir de uma pesquisa-ação educacional com professoras da educação infantil da Escola X, na cidade de João Pessoa – PB². Tal intervenção objetivou capacitar professoras da educação infantil a incorporarem, em suas práticas pedagógicas, atividades e reflexões relativas à educação musical e sonora. A partir da concepção de estimulação das inteligências múltiplas, do psicólogo estadunidense Howard Gardner, desenvolvi uma série de ações relativas ao desenvolvimento da inteligência sonora/musical junto às turmas que atendiam à faixa etária de “crianças bem pequenas” – nos termos atualmente definidos pela BNCC/Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2019, p. 44)³ –, que eram denominadas, na referida escola, de *Maternalzinho* e *Maternal*⁴ (dois e três anos, respectivamente). Realizei interações interdisciplinares que visaram também ao desenvolvimento

1 Esta pesquisa-ação foi desenvolvida no mestrado em Música do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), entre 2013 e 2015, orientada pela Profa. Dra. Maura Penna sob o título *Práticas educativo-musicais no desenvolvimento das múltiplas inteligências: uma pesquisa-ação na docência da primeira infância* (Mariano, 2015).

2 Seguindo princípios de ética na pesquisa, não identificamos o estabelecimento de ensino – aqui denominado de Escola X – nem os participantes da pesquisa (cf. Penna, 2023, p. 168-169).

3 Cabe salientar que a BNCC ainda não estava implantada à época dessa pesquisa-ação, já a proposta para a educação infantil e o ensino fundamental foi instituída por Resolução do Conselho Nacional de Educação em 2017 (Brasil, 2017).

4 Atualmente, a Escola X utiliza o termo *Maternal I* para crianças de dois anos e *Maternal II* para crianças de três anos.

integral das inteligências das crianças, em seus múltiplos aspectos: cinestésico-corporal, linguístico, lógico-matemático, espacial, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

Howard Gardner e a Teoria das Inteligências Múltiplas

Algumas noções sobre a inteligência humana foram fundamentais para o entendimento, realização e reflexão sobre as intervenções na minha pesquisa de campo, assim como para as análises que serão apresentadas. A principal delas é a teoria das inteligências múltiplas, formulada por Howard Gardner. Este autor analisa o desenvolvimento complexo de diversas competências consideradas como um comportamento humano inteligente e sobre como este é educacional e socialmente avaliado:

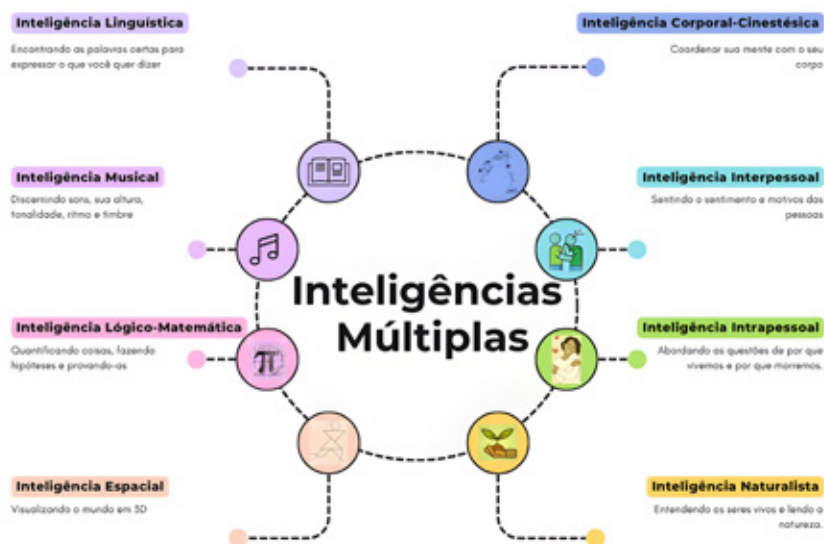
O problema está [...] nas maneiras pelas quais habitualmente pensamos sobre o intelecto e em nossas concepções arraigadas de inteligência. Apenas quando expandirmos e reformularmos nossa concepção do que conta como intelecto humano, seremos capazes de projetar meios mais adequados para avaliá-lo e meios mais eficazes para educá-lo (Gardner, 1994, p. 4).

Gardner dedicou-se, em seu escopo de estudos, à inteligência em uma perspectiva do desenvolvimento neurobiológico humano. Considerando as descobertas da genética e, principalmente, das neurociências sobre o funcionamento do cérebro e da mente humana, suas pesquisas revelaram que o conhecimento do sistema nervoso pode esclarecer muitas das dúvidas sobre as funções e atividades cerebrais que podem ser potencialmente desenvolvidas no plano cognitivo. Tais pesquisas, incluindo estudos sobre lesões cerebrais em adultos, contribuíram para o delineamento de uma teoria que busca conhecer quais são

as habilidades cognitivas que permitem aos seres humanos desempenharem um grande número de papéis sociais, vinculados a diferentes culturas. Em 1983, Gardner publicou o livro *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*, apresentando o que ele denominou de Teoria das Inteligências Múltiplas⁵.

Sua teoria propõe que a espécie humana evoluiu ao longo do tempo para atuar com oito tipos de pensamento, oito inteligências que ele apresenta de maneira provisória. As inteligências descritas por ele são: linguística; musical; lógico-matemática; espacial; interpessoal; intrapessoal; e corporal-cinestésica, conforme a Figura 1.

Figura 1 - Algumas das inteligências múltiplas propostas por Howard Gardner e ações nas quais se revelam



Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Gardner (1994)

5 Essa sua obra seminal foi publicada em português com o título *Estruturas da mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas* (Gardner, 1994).

Anos mais tarde, Gardner expandiu esta lista com as evidências científicas de “três ‘novas’ possíveis inteligências: uma *inteligência naturalista*, uma *inteligência espiritual* e uma *inteligência existencial*” (Gardner, 2001, p. 63). Em parceria com outros autores, os estudos foram ampliados, implementando a Teoria das Inteligências Múltiplas para o campo da educação, em questões como o entendimento disciplinar, as neurociências, a educação infantil, o campo das artes e o desenvolvimento humano, incluindo a criatividade, a avaliação educacional e a interdisciplinaridade⁶. Na concepção de Howard Gardner (1994, p. 78-99), existe uma inteligência musical autônoma que se apresenta de forma independente de outros potenciais humanos, embora sempre se relacionando com outras formas do intelecto. Este autor parte do pressuposto de que a habilidade musical é a inteligência que se apresenta mais cedo – dentre outras que podem ser estimuladas no indivíduo – e aponta, como componentes centrais desta inteligência, o tom, o ritmo e o timbre:

Há relativamente poucas contendas quanto aos principais elementos constituintes da música, embora os especialistas difiram sobre a definição precisa de cada aspecto. Os mais centrais são o *tom* (ou melodia) e o *ritmo*: são emitidos em determinadas frequências auditivas e agrupados conforme um sistema prescrito. O tom é mais central em determinadas culturas – por exemplo, as sociedades orientais que fazem uso de pequenos intervalos de quarto de tom, enquanto o ritmo é correlativamente enfatizado na África do Sul onde as proporções rítmicas podem atingir uma complexidade métrica vertiginosa. Parte da organização da música é horizontal – a relação entre os tons quando se desenrolam no tempo; e parte é vertical, os efeitos produzidos quando dois sons são emitidos ao mesmo tempo, dando surgimento a um som harmônico ou

6 Howard Gardner trata destes assuntos em obras como *Arte, mente e cérebro* (1999), *Inteligências múltiplas: a teoria na prática* (1995), *Projeto Spectrum: avaliação em educação infantil* (2001), *Cinco mentes para o futuro* (2007), entre outras publicações.

dissonante. O próximo em importância logo após ao tom e o ritmo, é o *timbre* – as qualidades características de um som (Gardner, 1994, p. 82).

E o psicólogo acrescenta, ainda, a emoção como o quarto componente essencial da inteligência musical:

[...] dificilmente alguém que esteve intimamente associado à música pode abster-se de mencionar suas implicações emocionais: os efeitos que ela exerce sobre indivíduos; as tentativas às vezes deliberadas feitas por compositores (ou músicos) de imitar ou tentar comunicar determinadas emoções; ou, colocando em seus termos mais sofisticados, a alegação de que, se a música não transmite em si mesma emoções ou afetos, ela capta as *formas* destes sentimentos (Gardner, 1994, p. 83).

Neste sentido, a Teoria das Inteligências Múltiplas traz a perspectiva de que o desenvolvimento da habilidade musical – assim como das outras sete inteligências elencadas por Gardner – é tão importante no processo educativo quanto a linguagem verbal e a matemática.

Estabelecendo as bases para a pesquisa-ação

Na primeira parte desta coletânea, já foram discutidas as características fundamentais da pesquisa-ação. Desta forma, neste ponto, acredito ser suficiente esclarecer que, em meu estudo, adotei a noção de pesquisa-ação predominantemente existencial (Barbier, 2007, p. 76) e integral (Morin, 2004, p. 79), que se caracterizam como um modelo aberto de pesquisa-ação feita “por, para, sobre e – sobretudo – com os atores, amplamente educacional, sem excluir o rigor metodológico” (Barbier, 2007, p. 77-79). Sendo ambas as definições muito parecidas, os referidos

autores a retratam como uma forma de pesquisa praxiológica, na qual o pesquisador se torna um mediador e promove um processo simples, que ocorre em um período curto, em que os membros do grupo se tornam íntimos colaboradores. Desta forma, esta proposta de pesquisa-ação fundamenta-se na necessidade de participação nas diversas etapas do processo.

Para a definição do campo de pesquisa, o critério primordial foi que a escola estivesse situada na cidade de João Pessoa e que apresentasse as condições necessárias para minha proposta de pesquisa-ação. A principal delas seria a oferta de educação infantil e, se possível, que sua concepção pedagógica se fundamentasse em uma perspectiva pedagógica construtivista.

O processo de seleção da escola para a realização da pesquisa iniciou-se em 2014. O conhecimento prévio de algumas instituições e o contato com uma colega docente, em uma instituição privada de ensino, colaboraram para a definição do campo. Após reunião com a direção da escola, em janeiro de 2014, estabelecemos o acordo para a realização de minha pesquisa na Escola X. Esta escola é estruturada em uma casa adaptada⁷ que atende crianças a partir dos dois anos de idade até o 5º ano do Ensino Fundamental. Opera em dois turnos – manhã e tarde – oferecendo as modalidades de ensino regular⁸ ou período semi-integral⁹. Para cada ano de ensino, é ofertada uma turma por turno, e cada turma conta com, no máximo, doze estudantes.

7 A Escola X localizava-se em um terreno de aproximadamente 2.000 m², contando com cerca de 800 m² de área construída.

8 O ensino regular funcionava em meio período (20 horas semanais) – pela manhã (de 7h30 às 11h30) e pela tarde (de 13h30 às 17h30). Para o meio período, além das disciplinas regulares do Fundamental I (linguagem, matemática, geografia, história e ciências), as crianças também participavam das oficinas de Artes, Xadrez, Marcenaria e Língua Estrangeira (inglês, a partir do 2º ano – sete anos).

9 Período semi-integral de 26 horas semanais (manhã ou tarde, mais um dia inteiro – sexta, de 7h30 às 17h); ou 32 horas semanais (manhã, mais dois dias inteiros – segundas e quartas, de 7h30 às 17h); ou 38 horas semanais (manhã, mais três dias

Segundo Barbier (2007, p. 118), o primeiro passo para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação consiste na identificação do problema e a *contratualização*¹⁰. Para tanto, fizemos um estudo exploratório na Escola X nos meses de janeiro e fevereiro de 2014, através de uma observação participante. Esta etapa diagnóstica objetivou compreender a ação pedagógica dos docentes da educação infantil da escola e perceber demandas existentes para a realização de atividades interdisciplinares em prol do desenvolvimento das múltiplas inteligências, no geral, e especificamente na abordagem transversal da música no cotidiano escolar. Identificadas essas demandas – ou possíveis “problemas” – estabelecemos com a direção da escola e com as docentes da educação infantil um contrato de caráter aberto, que serviu de base para as ações e negociações do coletivo, no qual os membros do grupo de ação tornam-se participantes ativos e aliados do pesquisador (Barbier, 2007, p. 120).

O segundo passo foi o planejamento da intervenção e sua realização em espiral, por meio de uma série de ciclos autorreflexivos – também chamados ciclos problematizadores – em que os estágios de ação, reflexão e replanejamento se articulam constantemente (Kemmis; Wilkinson, 2002, p. 43)¹¹.

inteiros – segunda, quarta e sexta, de 7h30 às 17h). O período semi-integral só estava disponível para crianças a partir do Jardim I (quatro anos). Existiam oficinas que eram exclusivas dos alunos do período semi-integral. Crianças da educação infantil do turno da tarde podiam fazer oficina de Natação durante este turno. Geralmente, eram oferecidas as seguintes oficinas: Artes Plásticas, Circo, Ginástica Olímpica, Judô, Natação, Violino (segunda-feira e quarta-feira, pela tarde); e Ciências e Tecnologia, Circo, Culinária, Musicalização, Robótica (a partir do 1º Ano – seis anos), na sexta-feira, tanto pela manhã quanto pela tarde.

10 “O termo *contractualisation*, utilizado pelo autor, inexistente tanto em língua francesa quanto em língua portuguesa. Talvez tenha sido criado pelo autor a partir do termo *contractuel* (contratual), que significa estipulado por contrato, mais o sufixo *action* (ação), que poderia ser tomada como a ação de estipular por contrato (N.T.)” (Barbier, 2007, p. 118).

11 Para um maior detalhamento sobre os ciclos reflexivos característicos da pesquisa-ação, ver Capítulo 1.

A terceira etapa empreendida na pesquisa foi o retorno ao campo, realizado para observar os efeitos da intervenção no segundo semestre de 2014.

Quadro 1 – Etapas da pesquisa-ação

Etapa	Ações	Período de realização
Estudo exploratório	Identificação das demandas Contratualização	20 de janeiro a 25 de fevereiro de 2014
Intervenção Pedagógica	Ciclos de planejamento, ação, reflexão e replanejamento para a realização da intervenção em espiral.	11 de março a 05 de junho de 2014
Retorno ao campo	Observação das práticas pedagógicas junto à Professora A, Professora B e Auxiliar A Entrevistas com a Professora A, Professora B e Auxiliar A	20 a 24 de outubro de 2014

Fonte: Elaborado pelo autor.

Realizei a intervenção (e a produção de dados relacionada) durante os meses de março a junho de 2014, em uma ação focada na capacitação das docentes, sempre tomando como fundamento essa concepção de ciclos autorreflexivos. A produção dos dados foi feita por meio de ferramentas que contribuíam para a resolução dos problemas. Utilizei fundamentalmente três, das quais Barbier ressalta duas, em particular: a observação participante e o diário de campo (Barbier, 2007, p. 126). A terceira ferramenta utilizada, com caráter complementar, foi a entrevista, realizada com as Professoras A, B e a Auxiliar A¹², além de conversas informais.

12 As entrevistas foram realizadas nas seguintes datas: Professora A (23/10/2014); Professora B (22/10/2024); Auxiliar A (22/10/2014). Assim, as citações de falas dessas colaboradoras referem-se a estas entrevistas, salvo outra indicação.

O início da interação

As observações realizadas na etapa do estudo exploratório ocorreram no período de 20 de janeiro a 25 de fevereiro de 2014, de modo que abarcaram também as atividades pedagógicas que aconteceram duas semanas antes do início do período letivo, marcado para o dia 03 de fevereiro. Desta forma, pude conhecer a rotina da Escola X e entender seu funcionamento, disposto sobre a seguinte sequência de atividades e horários, no turno da tarde, escolhido para a intervenção¹³: *a)* Boa tarde (13h às 14h); *b)* 1º horário (14h às 15h40); *c)* Intervalo (15h40 às 16h20); *d)* 2º horário (16h20 às 17h30).

A atividade do “*boa tarde*”¹⁴ era uma prática musical constante no cotidiano escolar, que acontecia regularmente. Era a primeira atividade daquele turno, iniciando-se às 13h30min e finalizando às 14h. Era o eixo principal do trabalho com música: consistia em reunir as crianças no salão e propor uma atividade interativa, que geralmente envolvia música. A cada semana, uma dupla de professoras era responsável por planejar e conduzir a atividade. A seguir, alguns exemplos:

13 Percebendo que seria por demais extensivo atuar com todos os grupos da educação infantil durante quatro meses, pela manhã e pela tarde, estabeleci o primeiro critério, que seria escolher um grupo em um dos turnos escolares, tendo-me decidido pelo horário da tarde.

14 Apesar da concordância ser a *boa tarde*, as professoras se referem à atividade como *o boa tarde*, no sentido de *o momento da atividade boa tarde*.

CENA 1

À medida que iam chegando, as professoras reuniam todas as crianças da educação infantil no *salão do espelho* a fim de realizar o “*boa tarde*.” Após perguntar sucintamente sobre as férias, a Professora C fala às crianças sobre o ato de cumprimentar. Ela inicia então um canto à capela:

“Olá, como vai? Olá, como vai? Eu vou bem, eu vou bem, e você? Vai bem também?”

Legal, legal, legal, legal, legal, legal legal! (E repete)”.

As professoras dão o comando para que cada criança escolha um colega e, demonstrando a coreografia, pedem que elas as imitem. Após dançarem livremente pelo espaço, as docentes indicam às crianças que realizem a coreografia em roda (Diário de campo, 04/02/14).

CENA 2

A canção de hoje foi “*Tem bicho que dorme em pé*”. As professoras da educação infantil colocam um CD em um equipamento de som ruidoso e de pouca definição sonora. Assim que a música se inicia, elas apresentam uma coreografia a ser imitada pelas crianças, que consiste em representar com posturas físicas as ações da canção: “Tem bicho que dorme em pé, tem bicho que dorme deitado, tem bicho que dorme até, dorme até sentado” (Diário de campo, 18/02/14).

A observação de práticas como as das cenas 1 e 2 ajudaram a me situar quanto ao cotidiano da comunidade escolar e à atuação das professoras da educação infantil da Escola X. Desta

forma, procurei desenvolver os critérios iniciais para planejar a intervenção, assim como a maneira mais orgânica de inserir-me no grupo e relacionar-me com as professoras e as crianças.

O engajamento inicial e o planejamento colaborativo da intervenção

O estudo exploratório ajudou-me a decidir pelo turno da tarde e também quanto à escolha das turmas com as quais iria realizar a intervenção da pesquisa-ação. Um critério foi trabalhar com as professoras que conduzissem um grupo de crianças de uma idade específica, para que eu pudesse detalhar melhor os processos da pesquisa. As docentes que tinham maior flexibilidade e desejo de participar da pesquisa-ação eram as professoras das turmas de *Maternal* e *Maternalzinho*. Essas turmas tinham um perfil muito específico, pois já desenvolviam um processo em que as professoras de classe trabalhavam em parceria. Contando também com a auxiliar, já eram três pessoas que desenvolviam atividades pedagógicas coletivas, embora sentissem que ainda não conseguiam tornar essas atividades realmente cooperativas. Portanto, decidi que este seria o grupo com o qual eu realizaria a pesquisa-ação: a Professora A do *Maternal*, a Professora B do *Maternalzinho* e a Auxiliar A, que atuava nas duas turmas¹⁵. Elas foram, portanto, minhas colaboradoras neste processo.

O *Maternal* e o *Maternalzinho* faziam muitas atividades integradas com o *Jardim II*, como as brincadeiras livres, o banco de areia¹⁶ e o *boa tarde*. Nesse sentido, em alguns momentos, a

15 A turma do *Maternal* contava com 11 crianças, sendo quatro meninas e sete meninos entre dois e três anos de idade. Já o *Maternalzinho* contava com oito crianças, sendo quatro meninas e quatro meninos entre três e quatro anos de idade.

16 O banco de areia consistia em uma estrutura quadrangular de concreto em baixo-relevo ao nível do chão, com cerca de 25 centímetros de fundo e três metros de cada lado, preenchido por areia peneirada, onde as crianças manuseavam o material e brincavam livres e descalças.

professora do *Jardim II* esteve integrada ao grupo da pesquisa-ação. Em outros momentos, houve, inclusive, uma integração maior, como nas atividades coletivas das crianças (lanches, brincadeiras), ou ainda em reuniões das professoras da educação infantil, especificamente.

Nas reuniões semanais da educação infantil, faziam-se presentes todas as professoras, auxiliares e o professor de artes. Nesses momentos, a minha atuação como pesquisador alcançou um coletivo maior, no qual também se estabeleceram parcerias, pois as profissionais faziam coletivamente a programação das atividades e/ou apresentavam a proposta do plano de ação para sua turma específica.

A definição da proposta de intervenção e do grupo envolvido na pesquisa-ação foi consolidada em uma dessas reuniões, em 25 de fevereiro de 2014 – ao final do período do estudo exploratório. Propus a intervenção da pesquisa-ação, com caráter de formação continuada, no período da tarde, para atuar especificamente no *Maternal* e *Maternalzinho*, em uma *comunidade de ensino* na qual eu contribuiria transversalmente com processos de educação musical, visando uma ação pedagógica interdisciplinar em conjunto com as professoras das turmas e a Auxiliar A. Portanto, as ações realizadas no contexto da pesquisa abarcaram um foco específico no desenvolvimento cognitivo, a partir de atividades diversas, em um processo de estimulação das múltiplas inteligências.

A proposta de pesquisa-ação que levei à Escola X foi, inicialmente, a seguinte: integrar-me ao grupo definido, visando realizar uma ação pedagógica dentro do contexto da estimulação das inteligências múltiplas, compartilhando saberes docentes e responsabilidades. Nesse sentido, todos os professores iriam

atuar como professores de classe, fazendo um planejamento coletivo e cooperativo. Especificamente, eu levaria o foco da educação musical, embora este fosse contemplado como uma parte pertencente ao todo de um desenvolvimento integral da criança.

As professoras e eu entramos verbalmente em acordo sobre minha presença na escola às terças, quintas e sextas-feiras, em uma atuação interdisciplinar na qual eu estaria presente em todo o cotidiano docente dos grupos de *Maternal* e *Maternalzinho*, no turno da tarde. Após a assinatura de um termo de consentimento pela direção da escola e pelas professoras diretamente envolvidas, o período de intervenção da pesquisa-ação foi realizado entre 11 de março e 05 de junho de 2014, consistindo na capacitação docente através de ações conjuntas de formação continuada.

Em conversa com as professoras, que tinham autonomia para compor seu próprio planejamento de atividades, estas se mostraram abertas e dispostas à minha intervenção como pesquisador, numa dinâmica na qual a interação coletiva guiaria os rumos da pesquisa. Assim, eu levaria minha vivência nas práticas educativas musicais e infantis no contexto da estimulação das inteligências múltiplas para somar à experiência construtivista que as professoras já desenvolviam na escola.

Em entrevistas¹⁷ e conversas informais, as Professoras A e B, assim como a Auxiliar A, relataram algumas de suas vivências musicais: participação em grupos musicais – promovidos por grupos de amigos ou pela igreja –, audição de canções em casa, cantarolar sozinha etc. Exemplificando, temos a fala da Professora B: “participei muito de *luau*, o pessoal tocando violão em volta da

17 As entrevistas foram realizadas no estudo exploratório e no retorno ao campo.

fogueira, acho muito legal”. Já a Professora A fez parte de um grupo de maracatu, reconhecendo então o instrumento agogô, que tocava nos ensaios do grupo. Por outro lado, a experiência mais marcante relatada pela Auxiliar A estava centrada em sua participação nos cânticos da igreja que frequentava, mas também havia tomado lições de teclado e ainda praticava esse instrumento.

Para além dessas vivências musicais, as Professoras A e B referiram-se à ausência de experiências musicais no currículo dos cursos de graduação em Pedagogia que frequentaram. Deste modo, as questões tratadas no âmbito da educação musical eram, para elas, um conteúdo desconhecido e inexplorado educativamente. Nesse sentido, tanto as professoras quanto a auxiliar raramente cantavam com as crianças, de modo que as atividades mediadas por estímulos sonoros eram realizadas somente através de canções infantis gravadas. Assim, tais canções eram correntemente utilizadas apenas para a memorização de letras e a realização de coreografias estereotipadas. Como exemplo, houve uma atividade planejada em reunião e realizada por todas as professoras da educação infantil, na qual foi utilizada a canção “*Gente tem sobrenome*”, de autoria e interpretação de Toquinho, com objetivos distintos em cada turma:

Para o *Maternal* e *Maternalzinho*, a atividade consistiu em escutar a canção umas duas vezes, para estimular as crianças a dizerem seu primeiro nome e sobrenome. No *Jardim II*, ela foi utilizada inicialmente para estimular as crianças a reconhecerem a primeira letra de seu nome. Escutaram a canção exaustivamente para depois escreverem seu primeiro nome completo. A Professora C trabalhou esta música cantando junto ao CD e repetindo sua audição continuamente, durante cerca de dez vezes (Diário de campo, 10/04/2014)

Essas atividades eram recorrentes no repertório dessas professoras, que todo ano trabalhavam com as turmas da educação infantil os mesmos objetivos, empregando as mesmas canções. Muitas dessas atividades eram encaminhadas já prontas pela coordenação, para serem reproduzidas e executadas pelas professoras.

Havia um caderno da coordenação, que dava indicações sobre o planejamento pedagógico de cada turma, além de determinar o tema a ser trabalhado. Algumas professoras mostraram-se ansiosas para que a reunião terminasse logo, não havendo uma reflexão mais profunda sobre o planejamento (Diário de campo, 01/04/2014).

A partir desse quadro, observei alguns pontos nos quais eu poderia intervir, sem interferir diretamente no planejamento estabelecido por elas. Tomei a iniciativa de marcar uma reunião com as Professoras A, B e C e a Auxiliar A, após uma das reuniões de planejamento da educação infantil. Dentre as quatro convidadas, somente a Professora A dialogou espontaneamente sobre a minha pesquisa e as possibilidades de ação e intervenção. Suas indagações críticas e seu interesse em construir um trabalho pedagógico cooperativo, interdisciplinar e criativo fizeram com que, ao longo do processo, fosse a parceira mais constante nas reflexões junto ao grupo.

Nessa reunião, a fala da Professora A e seu questionamento junto às colegas revelaram que a formação musical que tiveram não havia sido suficiente para prepará-las para a realização de um trabalho com essa área de conhecimento na escola. Este problema que cerca a preparação das professoras pedagogas, a quem dispositivos legais permitem trabalhar com as linguagens

artísticas na educação infantil¹⁸, tem sido discutido por diversos estudiosos da área de educação musical – como, por exemplo, Figueiredo (2004; 2007). Nesse quadro, as práticas musicais realizadas por elas estavam sendo pautadas somente pela repetição de modelos pedagógicos tradicionais e entendimentos do senso comum, como constatado por outro estudo:

As professoras relataram que não tiveram oportunidade – na formação inicial ou nas ações de formação continuada – de desenvolver conhecimentos sobre os conteúdos próprios da música ou sobre o seu ensino. Sua atuação é baseada, portanto, nas experiências pessoais ou naquilo que “sempre se fez” nas instituições de educação infantil, ou seja, nas práticas reproduzidas “por tradição” (Penna; Melo, 2006, p. 477).

Procurando enfrentar essa tendência, com a intenção de ampliar as possibilidades de realizar o fazer musical junto às crianças e refletir sobre nossa prática pedagógica, eu e as professoras partimos desse ponto para iniciarmos a nossa investigação-ação: identificamos as situações preliminares que o grupo gostaria de superar. Neste processo, considerei também as vivências musicais que elas já traziam, pois a música estava de algum modo presente em suas vidas cotidianas:

As professoras possuem vivências musicais. Penso com urgência na necessidade de redimensionar estas experiências no sentido de que além de pura vivência musical possam constituir-se em elementos de reflexão e construção de significados para a potencialização do conhecimento musical no sentido mais amplo (Bellochio, 2000, p. 252).

18 Na educação infantil e até o 5º ano do ensino fundamental, o componente curricular Arte pode estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar (Brasil, 2010).

Através da investigação e da problematização de suas práticas, portanto, as professoras buscariam superar as questões relacionadas à sua formação musical e explorar possibilidades de realização de ações educativas interdisciplinares e colaborativas que envolvessem a música.

Como a pesquisa-ação passou pela formação de um grupo colaborativo de investigação, foi importante posicionar o meu papel enquanto pesquisador responsável pela produção de uma dissertação de mestrado. Minha opção metodológica defendia que a investigação não acontecesse *sobre* sujeitos, mas *com* sujeitos, seguindo os pressupostos teóricos e práticos da pesquisa-ação, apresentados no Capítulo 1. Sendo assim, apesar de o foco da intervenção estar voltado para a discussão das práticas em educação musical das professoras atuantes nas turmas de educação infantil, a pesquisa também abordou discussões sobre a minha formação na condição de pesquisador e professor de música. Se esta investigação não abordasse a minha própria trajetória dentro do processo investigativo, estaríamos realizando uma pesquisa sobre os outros. Dessa forma, ao tratar da capacitação musical dessas professoras, estou considerando também o aprimoramento da minha prática docente através da capacitação em ação junto às professoras, bem como o processo de investigação em si.

A partir da primeira reunião acerca do trabalho colaborativo, em 11 de março de 2014, formulamos um conjunto de questões, construídas no planejamento da intervenção e desenvolvidas na ação, na observação e, sobretudo, na reflexão. Os pontos centrais destas questões foram: *Como integrar práticas musicais junto aos estímulos das outras inteligências no cotidiano da classe? Quais atividades poderíamos realizar? Como flexibilizar nosso*

planejamento para permitir que as interações entre as professoras e as crianças fluíssem com a maior espontaneidade possível?

Desta forma, de maneira colaborativa, foi possível conduzir estratégias para integrar o fazer musical a partir de uma pedagogia ativa, a fim de permitir a exploração do universo sonoro pelas crianças e professoras. Com a parceria estabelecida, iniciamos nossa ação através da construção dos ciclos autorreflexivos.

As ações da intervenção

A partir da concepção dos ciclos autorreflexivos, demos o primeiro passo em direção ao planejamento – um momento de construção e tomada de decisões. Desde o primeiro ciclo, as professoras e eu nos pautamos pela estimulação das múltiplas inteligências, em uma relação de mediação junto às crianças. Procuramos construir esta mediação com afetividade, paciência e autenticidade nas relações, na busca de um processo colaborativo que promovesse o diálogo entre os membros da equipe e também o compartilhamento de responsabilidades.

As professoras já se organizavam anteriormente a respeito do planejamento do *boa tarde* e, após o início da capacitação em ação, os diálogos entre mim e a Professora A culminaram na iniciativa de um plano de ação para a estimulação da inteligência sonora por parte desta docente. Como exemplo, ela apresentou um planejamento e executamos a seguinte ação:

Foi realizada a atividade de escuta, buscando, em silêncio, apreciar e possivelmente identificar sons do ambiente. Perguntando o que cada criança ouviu, ampliou-se o repertório de objetos identificados e os sons que eles

produzem, passíveis de uma associação entre a imagem e o som (Diário de campo, 13/03/2014).

Ao mesmo tempo em que a docente conduzia a atividade, eu anotava alguns pontos que observava nas reações das crianças, sentado junto a elas, que estavam em círculo, no chão. Essas anotações e observações tornaram-se o ponto de partida para a discussão e tomada de consciência entre mim e as docentes, que ocorriam sempre após a ação, quando as crianças iam para o momento das brincadeiras livres.

A partir do diálogo constante com a Professora A, do qual eventualmente participavam a Professora B e a Auxiliar A, podíamos refletir sobre as vivências das crianças durante as atividades e sobre nossa relação com elas e, ainda, entre as próprias docentes. Fazendo desta reflexão uma análise crítica dos processos anteriores, chegávamos à reestruturação do planejamento. Assim, conversamos a respeito da experiência da audição ativa, na qual observamos que a escuta atenta das crianças de dois e três anos e suas identificações de *que som era aquele* proporcionavam-lhes o potencial de discernir as diversas propriedades do som, ao mesmo tempo em que podiam associá-lo a um objeto (carro, martelo, som do celular) ou animal (galo, pássaros, cachorro). Comentei sobre a educação auditiva, tal como propõe Schafer (2009, p. 7-18), e as possibilidades de desenvolvermos nossa audição – das professoras e das crianças – através deste trabalho.

Nesse contexto, a Professora A mostrou-se interessada em saber mais sobre o assunto, e dialogamos sobre as propriedades do som: duração, altura, intensidade, timbre e densidade. A partir daí, nós dois nos dispusemos a construir uma atividade a ser aplicada na turma do *Maternal*, dois dias depois desta reunião. Eu tinha

vários instrumentos de percussão e alguns de corda e sopro, e levei-os em uma bolsa para a Escola X, deixando-os à disposição das professoras envolvidas na pesquisa-ação.

Iniciamos um novo ciclo com o planejamento, no qual eu e a Professora A decidimos explorar a estimulação auditiva e espacial através da escuta ativa. Esta consistia em propor uma brincadeira em que as crianças deveriam estar com os olhos fechados e, quando um dos adultos fizesse soar um instrumento, elas tentariam reconhecer de qual direção vinha esse som, assim como qualquer outra relação que qualquer uma delas quisesse estabelecer com o som naquele momento. Durante a realização desta prática, as crianças ajudavam-se mutuamente – umas olhando entre os dedos, outras concentradas com os olhos fechados – a indicar com o dedo a direção do som. Após algumas repetições desta atividade, as crianças ficaram curiosas para conhecer os instrumentos musicais que produziam aqueles sons: agogôs, pandeiros, claves, triângulos, escaleta, maracás etc. Queriam ver, pegar e tocar os instrumentos musicais, o que foi permitido a todas de uma maneira ordenada, ao mesmo tempo em que eu solicitava que dissessem o nome do instrumento, se alguém o conhecesse:

Criança: Como ele chama?

Pesquisador: Este aqui é o agogô.

Crianças: (Risos) Gogô!!

Professora A: Este é o agogô. A-GO-GÔ!!

Crianças: (Risos e gritos) Agogô!

(Diário de campo, 08/05/2014).

Durante a experimentação sonora por parte das crianças e o reconhecimento dos diversos instrumentos, observávamos as relações e as proposições feitas por elas: vocabulários sendo construídos, movimentos corporais sendo descobertos, relações

interpessoais sendo estabelecidas na partilha dos instrumentos entre os colegas, relações intrapessoais sendo construídas no exercício da paciência.

Mesmo nas experiências iniciais com uma pedagogia voltada para a escuta – uma vez que o desenvolvimento auditivo e a educação sonora vêm sendo construídos na criança desde a fase intrauterina – a audição ativa não pretende isolar os elementos físicos do som, descontextualizando-os de sua expressão ou simbolismo. No entanto, é importante direcionar didaticamente o discernimento dos elementos sonoros sem destituir a compreensão do som em sua totalidade.

Às vezes é necessário fragmentar a música em seus elementos para se garantir a apreensão dos conceitos; mas as fronteiras entre eles devem se dissolver tão logo sejam assimilados [...] Certamente é possível contemplarmos conteúdos, ampliando gradativamente o conhecimento, a capacidade analítica, a técnica e os horizontes dos alunos e, ao mesmo tempo, mantermo-nos fiéis ao estatuto interno da música enquanto forma de discurso simbólico. Desde as primeiras experiências é fundamental percebê-la e vivê-la com toda sua inteireza, seu movimento, fluidez, surpresas e sensações (França, 2003, p. 56).

Para além do discernimento de parâmetros do som, foi crucial para mim o fato de a Professora A perceber as amplas relações que as crianças construía a partir do estímulo sonoro. Em uma perspectiva didática sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas, assim como no próprio processo do ciclo autorreflexivo, a observação é o momento crucial para os professores identificarem as propensões de cada criança e proporem questionamentos:

[...] as crianças podem explorar livremente e são encorajadas a fazer perguntas. Os professores, auxiliares

e outros adultos fazem anotações (ou anotações mentais a serem escritas mais tarde) sobre as crianças que estão observando. Quais alunos demonstram interesse ou habilidade em determinadas atividades ou exposições? Que tipos de perguntas eles fazem? Em quais tarefas eles têm dificuldades? (Gardner, 1995, p. 69).

O momento de reflexão costumava ser realizado após o lanche, quando as crianças tinham cerca de quarenta minutos de brincadeiras livres. Enquanto observávamos as crianças no parque, a Professora A e eu conversávamos sobre a atividade desenvolvida, buscando refletir sobre nossa ação e as possibilidades do trabalho musical na educação infantil. Ao mesmo tempo, comentávamos sobre os interesses do grupo – ou de uma ou outra criança especificamente – em alguma outra atividade, como contar histórias ou brincadeiras que envolvessem o desenvolvimento psicomotor, tais como *escalar* o professor e fazer o *morceguinho*¹⁹. Perguntamo-nos também sobre os interesses que cada criança apresentava durante este processo, a partir da atenção e envolvimento nas atividades, assim como de suas falas e perguntas.

A partir dessas problematizações e reflexões, pudemos construir nosso próximo plano de ação, que consistiu em buscar um processo mais efetivo de cooperação entre as Professoras A, B e a Auxiliar A, assim como uma prática músico-pedagógica que se desenvolvesse interdisciplinarmente junto a outras estimulações das inteligências, sobretudo a inter e intrapessoal, corporal, lógico-matemática e verbal. Dessa forma, foi possível construir, paulatinamente, um processo de capacitação em ação,

¹⁹ A *escalada* e o *morceguinho* foram brincadeiras que surgiram espontaneamente entre mim – o pesquisador – e as crianças, que consistia em o adulto montar uma base fixa com seu corpo, enquanto elas subiam sobre seus joelhos para se equilibrarem ou, de mãos firmemente dadas comigo, ficavam equilibradas de ponta-cabeça.

no qual as professoras e eu pudemos ampliar e aprofundar nossa prática docente a partir da interação entre essas profissionais e as crianças. Nesse sentido, as diversas ações propostas e construídas puderam envolver, pouco a pouco, a Professora B e a Auxiliar A, apesar de as demandas do cotidiano escolar e pessoais dessas docentes não possibilitarem um envolvimento na pesquisa tão próximo como foi o da Professora A.

Algumas propostas, como as de pintura e audição, consistiram em atividades de pintura livre, conduzidas pela Professora A, enquanto soava uma música gravada ou eu tocava o violão. Atentávamos ali para a reação das crianças em realizar uma criação pictórica ao mesmo tempo em que apreciavam a música. Já as atividades de criação eram constituídas por improvisações musicais, por parte das educadoras e das crianças, a partir de um motivo melódico, rítmico ou onomatopaico. Eu observava a iniciativa de alguma criança para dali estimulá-las a criar usando sons produzidos pela voz ou por batimentos corporais.

Em seus planejamentos relativos ao *boa tarde*, as Professoras A e B incorporaram cada vez mais atividades que envolviam música, tanto as de estimulação sonora quanto as que visavam uma ampliação de repertório e reconhecimento de timbres. Uma brincadeira proposta por mim e que depois foi solicitada frequentemente pelas crianças foi a tradicional “*Seu Lobo*”²⁰. As crianças vinham chegando para o *boa tarde*, e alguma das professoras fazia o convite – logo as que estavam atentas já se

20 A letra da canção é a seguinte: “Nós vamos passear no bosque enquanto o Seu Lobo não vem. Nós vamos passear no bosque enquanto o Seu Lobo não vem. Seu Lobo está? Estou calçando o sapato...”. Da forma como fizemos, eu iniciava sendo o Seu Lobo, ao mesmo tempo em que tocava o piano. Quando chegávamos à pergunta: “Seu Lobo está?” – eu respondia, interpretando-o: “Estou calçando o sapato...”. Em outros momentos, as professoras e algumas crianças também se dispuseram a interpretar o Seu Lobo.

alvorçoavam e a brincadeira começava, como exemplificado na Cena 3.

CENA 3

Eu tocava a canção no piano e cantávamos, e as crianças eram estimuladas por mim e pelas professoras – através de nosso exemplo de livre expressão, sem comandos verbais – a fazerem movimentos corporais livres enquanto circulavam pela sala. Eu interpretava a canção com expressões faciais, mudanças de andamento, de timbre vocal e de intensidade, variando também a tonalidade, o que era acompanhado pelas crianças e professoras (Diário de campo, 01/04/14).

Foi possível observar as relações que as crianças estabeleciam entre a mudança de andamento e a velocidade da marcha, assim como o impacto emocional que a mudança de timbre causava: ao cantar com uma voz bem gutural e grave, a imagem do lobo instaurava-se na sala. A Auxiliar A denota esta passagem:

Daí teve aquele momento em que você cantava parecendo um lobo, né? Bem grave... é interessante que ajuda a criança a vencer seus medos, ficar mais corajosa... Depois de um tempo, até os menorzinhos entraram na brincadeira.

Esta atividade, que foi solicitada pelas crianças em vários encontros da intervenção, estimulou algo além da inteligência sonora/musical. Ao mesmo tempo em que a inteligência cinestésica era estimulada pelos movimentos corporais e pela caminhada pelo espaço, a relação entre as crianças, entre as professoras e a interação entre essas e os adultos proporcionavam uma estimulação da inteligência interpessoal no grupo, enquanto

fortaleciam, individualmente, suas inteligências intrapessoais. Sobre este ponto, Howard Gardner nos explica que:

Mesmo que várias inteligências possam ser exploradas como meio de transmissão, *o material real a ser dominado* pode ele próprio incidir justamente no domínio de uma inteligência específica. Se alguém aprende a tocar um instrumento, o conhecimento a ser adquirido é musical. Se alguém aprende a calcular, o conhecimento a ser adquirido é lógico-matemático (mesmo quando o meio é de natureza linguística). E assim, vem a ocorrer que nossas várias competências intelectuais podem tanto servir como meios quanto como mensagens, como forma e como conteúdo (Gardner, 1994, p. 255 - grifos do original).

As professoras foram ganhando mais confiança, e os planejamentos e ações sobre atividades sonoras/musicais começaram a ocorrer inclusive nas segundas e quartas-feiras, dias em que eu não estava na escola. As Professoras A e B faziam então uso dos instrumentos, conforme algumas indicações que eu havia dado anteriormente, assim como de músicas e vídeos selecionados por nós para a apreciação musical.

CENA 4

Hoje trouxemos o vídeo *The Band Concert* (Disney, 1935), no qual o Mickey é o regente de uma banda que faz um concerto musical²¹ na praça. Os personagens apresentam diversos instrumentos: flauta, clarinete, trompete, trombone, tambores, pratos e tuba. Várias situações que acontecem na história são narradas através da interação musical, pois não há diálogos verbais, mas apenas musicais. As crianças observam atentas e algumas delas são impelidas a dançar e rir das situações que a história sonora apresenta. Ao final do filme, as crianças do *Maternal* prontamente pediram para que se repetisse a animação. Na sequência, perguntamos sobre os instrumentos que cada animal do desenho tocava. Prontamente, indicaram vários deles: flauta, tambor e pratos foram os mais facilmente lembrados (Diário de campo, 23/05/14).

Este e outros vídeos propiciaram, junto às professoras, uma discussão sobre as potencialidades educativas que o material audiovisual traz para a sala de aula, sobretudo para a estimulação da inteligência sonora/musical. Segundo a Professora B, “é interessante ter este olhar mais cuidadoso ao selecionar os filmes, pois alguns podem gerar uma discussão legal com as crianças, não sendo mero entretenimento.”

Apartir das práticas e do engajamento nos ciclos autorreflexivos, as professoras e eu pudemos ampliar nossas perspectivas educativas sobre a estimulação musical das crianças, embora os

21 A trilha sonora é uma adaptação do arranjador estadunidense Leigh Harline (1907-1969) para a abertura da ópera *Guillaume Tell*, do compositor italiano Gioachino Rossini (1792-1868).

momentos de questionamentos e reflexão não tenham sido tão fáceis de trabalhar, como apresento a seguir.

Os momentos de problematização e reflexão

Durante o processo de intervenção, além da ampliação do repertório musical através da apreciação, foi possível exercermos a reflexão sobre as práticas docentes relativas às atividades de estímulos auditivos, apreciação musical e experimentação com diversos instrumentos musicais. Propusemos também às crianças algumas brincadeiras musicais durante o recreio, assim como a inserção da música junto a outras atividades. Essas ações aconteceram durante a construção dos ciclos autorreflexivos, cujas discussões puderam movimentar a pesquisa-ação em direção à capacitação das docentes na prática educativo-musical, assim como na estimulação das outras inteligências, tendo a música como ferramenta. Nesse sentido, pudemos observar progressivamente a evolução das práticas:

O critério para avaliar o sucesso da pesquisa-ação não se trata de os participantes terem ou não seguido os passos fielmente, mas se têm um senso definido e autêntico do desenvolvimento e da evolução de suas práticas, de seu entendimento acerca de suas próprias práticas e das situações em que exercem tais práticas (Kemmis; Wilkinson, 2002, p.43).

Contudo, durante a intervenção, as professoras apresentavam dificuldades em envolver-se mais profundamente no processo, devido às demandas do cotidiano escolar, tal como apontou a Professora A: “tem o excesso de coisas para fazer, um monte de indicações da coordenação, né? Isso não permite que a gente trabalhe com tanto afinco nos planejamentos e na busca de novas práticas”.

Isso refletiu-se na autonomia para o desenvolvimento das práticas educativo-musicais após minha intervenção. Quando retornei à Escola X posteriormente (por duas semanas durante o mês de outubro), pude observar que muitas das iniciativas que foram instauradas durante o período da capacitação não estavam mais sendo praticadas pelas professoras. Esta descontinuidade do processo reflexivo implementado na etapa da intervenção é apontada também em outros estudos da área, nos quais é possível perceber a dificuldade em manter essa ação ativamente:

Quando a proposta se diferencia, exigindo a participação ativa e crítica, com base em decisões tomadas coletivamente, em contextos concretos, rejeita-se a substituição do modelo, ou seja, foge-se à participação exclamando-se: “Para que mudar? Tudo parece estar tão bem. Eu só queria umas ‘receitinhas’ novas!” (Bellochio, 2000, p. 358).

Eu participei de outras atividades que envolviam músicas – tais como as coreografias da festa junina, do dia dos povos indígenas ou da Copa do Mundo –, que aconteciam sem a minha intervenção. Nesses momentos, eu apenas observava e me permitia ser guiado pela professora que estivesse direcionando o trabalho. Todas as músicas eram coreografadas a partir do que outras turmas haviam realizado no passado, sendo reproduzidas pelas crianças e conduzidas diretamente pelas professoras. Desse modo, a iniciativa da reflexão acerca da prática docente era deixada de lado pelas professoras da educação infantil, que, de maneira geral, seguiam sem questionamento o que era indicado pela coordenação.

Segundo a Professora A, o professor de artes até tentou introduzir um processo criativo com as professoras e as crianças da educação infantil, numa coreografia para a festa de São João, criada a partir de movimentos espontâneos das crianças. Sobre

este episódio, essa professora lembrou que estava ficando muito legal, mas as outras professoras resolveram fazer do outro jeito mesmo.

A Professora B relatou que as indicações das atividades vinham diretamente de um *caderninho*, desenvolvido pela coordenação e compartilhado com as professoras, que apresentava várias propostas, inclusive com alguns roteiros para estabelecer uma relação com o ensino fundamental. Sobre este assunto, a Professora A teve outra percepção, dizendo que este caderno era necessário, mas muito direcionado. Desta forma, não poderiam depender apenas dele, sendo necessária também a reflexão.

A proposta de reflexão, contudo, nem sempre foi bem recebida pelas docentes. Em uma das reuniões de que participei, a ação reflexiva chegou a tornar-se, inclusive, conflituosa. Estávamos em uma conversa quando a Professora C, do *Jardim II*, relatou que uma das crianças de sua turma não parava quieta, indicando ser ele o problema: “este menino é danado, ele é muito difícil!” (Diário de campo, 15/04/14). Quando propus uma reflexão sobre essa fala, através da pergunta “por que ele é danado?”, ela entendeu esse questionamento como uma afronta a seu trabalho, comunicando posteriormente à coordenação que eu estava lhe causando problemas. Sobre o fato, suas colegas tiveram outra impressão, tal como apontou a Professora B, que comentou que a Professora C nunca se posicionava e, quando foi colocada uma questão em que ela se achava coberta de razão e foi questionada, “ficou sem chão”.

Por outro lado, para a Professora A, havia uma divisão dentro da Escola X, que afetava tanto o ensino fundamental quanto a educação infantil. Apesar de a escola se declarar de orientação construtivista, muitas das professoras que ali estavam não

tinham sido incentivadas a serem reflexivas, nem mesmo sobre a própria concepção da instituição. A Professora A percebia que a Professora C – que estava há mais tempo na educação infantil da Escola X – achava tudo lá “muito legal”, sendo a melhor escola para se trabalhar. No entanto, ela não sabia nem porque era bom, pois se dizia ser “da prática”, e não gostava de ler a respeito de educação. Assim, ela havia introjetado as concepções da escola, mas sem as analisar.

Em outro momento de discussão, que aconteceu também em uma das reuniões coletivas de terça-feira, esta aversão à reflexão fez-se presente:

CENA 5

A Professora E comentou que, ao repreender uma das crianças, disse-lhe que esta ficaria de castigo. Para tanto, o castigo seria ficar em um canto para pensar no que havia feito. Ao comando, a resposta sincera da criança foi: “- Ah, não, tia! Pensar dói...” (Diário de campo, 06/05/14).

Assim como a criança tinha a impressão de que refletir sobre suas ações era algo que lhe causava sofrimento, pareceu-me que muitas das docentes da educação infantil da Escola X encontraram dificuldade em realizar discussões reflexivas sobre suas próprias práticas e das demais colegas.

Nas reflexões com o grupo que participou da intervenção, os questionamentos tornavam-se mais frequentes, principalmente pela iniciativa da Professora A. Na turma do *Maternalzinho*, as ações musicais que ocorreram pós-intervenção continuaram tal como era de costume: a Professora B cantava as canções relativas às atividades cotidianas – para lavar a mão, para o lanche – e,

muitas vezes, sequer as executava até o final. A Auxiliar A não tomava iniciativa para exercer qualquer ação musical, pois acreditava que isso não estava diretamente ligado à sua função, pois era a professora quem comandava a turma.

Apesar de minha observação e da colocação da Auxiliar A, percebi que a Professora A – com a qual tive uma maior interação durante o processo de intervenção – buscou uma integração de atividades que estimulassem a inteligência sonora/musical em sua prática nos meses que sucederam à intervenção. Segundo a docente, ela procurou fazer um trabalho colaborativo com a Professora B, buscando incluir no “*boa tarde*” atividades similares às que foram promovidas na capacitação. Desta forma, estimulavam as crianças a escutar atentamente um instrumento que havia no arranjo de uma canção gravada ou a prestar atenção no que os colegas estavam falando. A professora A afirmou que o trabalho que realizei lhe permitiu ver que era preciso estimular as crianças a olharem nos olhos umas das outras, a se colocarem através da fala e, sobretudo, a escutar atentamente o que outra pessoa dizia.

Nesse sentido, a atitude reflexiva foi incorporada principalmente pela Professora A, que percebia os diversos potenciais das docentes e das crianças que poderiam ser trabalhados, mas não eram efetivados devido aos limites percebidos por ela, conforme descrevo na sequência.

Os limites da prática

No final do primeiro semestre de 2014, no mês de junho, a coordenação convocou todos os funcionários para uma dinâmica que envolveria uma reflexão, que deveria ser escrita em forma de uma carta. A Professora A relatou que esta reflexão foi realizada em duplas e que ela havia sido sorteada para fazer esta dinâmica

com um senhor, que era o faxineiro da escola. Nessa carta, ambos deveriam conversar sobre as impressões acerca das ações que deram certo – ou não – nas suas próprias atividades e nas do colega da dupla. À Professora A, foi apontado o que parecia não estar dando certo: “Ele [o faxineiro] disse que minha parceria com a Professora B não tinha dado certo. Quando eu perguntei o porquê, ele logo respondeu: – ‘Ela está sempre tão distante’...”.

Segundo a Professora A, a maior dificuldade que ela encontrava em sua atividade docente era a comunicação com as colegas de trabalho. A coordenadora conversou diversas vezes com ela a respeito de um isolamento que essa vinha percebendo por parte desta docente. A professora A afirmou ter afinidade com pessoas que buscavam ter um olhar diferenciado da educação. Percebia que na Escola X havia pessoas mais tradicionais que conseguiam se articular entre si, de modo que suas ações geravam estranhamento. Embora ela não quisesse provocar discussões, suas ações geravam discussão, de modo que ela ficava isolada.

Nesse sentido, a primeira grande dificuldade que encontramos na capacitação das docentes foi o engajamento em um trabalho cooperativo, que acabava por não ser efetivado pela falta de comunicação que havia entre as professoras. Apesar de compartilharem o mesmo espaço, a relação entre as Professoras A, B e a Auxiliar A apresentava muitas resistências, de todas as partes envolvidas. Em suas próprias palavras, a Professora B confirmou: “É. Tem dias em que não estou muito para conversa, não”.

A impressão que as professoras tinham sobre sua capacidade de trabalhar atividades musicais foi o segundo fator que limitou o processo de apropriação desse material para utilização em sala de aula. Apesar de a Professora B cantar as músicas com função disciplinar para as crianças, a Professora A não se via prestando a este papel. Esta entrevistada afirmou que, como professora de

educação infantil, não gostava de cantar, pois se sentia idiota. Contudo, achava necessário e não tirava a importância das professoras que cantavam. Ela tinha muita dificuldade com o *Maternal* por isso, porque acreditava que ficar cantando essas “musiquinhas” idiotizava as crianças também. “É musiquinha para tudo: para fazer ‘filinha’, de lanche, para lavar a mão. E isso me irrita! Não gosto, me bloqueou.”

A pesquisa de Penna e Melo (2006, p. 474) encontrou também práticas similares ao modo como a música era abordada pela Professora B, de forma que as “canções eram repetidas todos os dias, como instrumento de formação de hábitos disciplinares, configurando uma prática de ‘adestramento’”. Percebendo isso, a Professora A sentia-se bloqueada para realizar atividades que envolvessem canto com as crianças, de modo que buscava evitar tais práticas e repassava-as para alguém. Conforme a entrevistada, no dia em que ela achava que as crianças precisavam cantar, mandava-as para a Professora B. Nota-se neste ponto uma contradição na prática pedagógica da Professora A, uma vez que ela não se dispunha a cantar com as crianças os repertórios comuns da instituição, passando essa responsabilidade para a Professora B, com pouca ou nenhuma reflexão. Entretanto, ela relatou que, na reunião de pais de sua turma, algumas mães perceberam essa sua dificuldade de cantar com as crianças, embora reconhecendo que havia muitas outras coisas importantes que ela proporcionava, tais como as práticas pictóricas e a afetividade com que cuidava dos pequenos.

Nesse sentido, ela apontou situações relevantes que a minha intervenção de capacitação trouxe para sua prática:

Foi aí que eu achei que seu trabalho casou muito bem comigo. E mesmo assim a gente não tinha muito espaço, né? [...] Eu acho que foi eficaz. Faltou mais tempo. Mas dentro deste pouco tempo foi tão eficaz que foi percebido pelos pais. E os pais não estão dentro da escola. E não foi percebido pelos pais

porque eu contei. Foi percebido porque as crianças estavam falando o nome dos instrumentos, observando sons. Depois desta capacitação eu fiquei observando, porque, no caso, para mim, eu não sei trabalhar ainda desta maneira. Com você era fácil. Eu sabia ter afinidade com você e caminhar com você ali, dentro das limitações dos planejamentos, dentro das limitações das relações. Mas, para as crianças, eu comecei a perceber, depois disto, depois desta capacitação, o que elas estavam produzindo, fazendo. Então elas já estavam parando para ouvir o instrumento. Tanto eu quanto a Professora B continuamos com os instrumentos. Mas a gente estava percebendo que as crianças estavam ouvindo os passarinhos, ouvindo os sons lá fora, mostrando para a gente: “- Ó! Passou um caminhão lá fora, tia!” (Professora A).

Desta forma, a Professora A considerou o nosso trabalho conjunto como “muito valioso”, pois lhe trouxe possibilidades pedagógicas que ela não havia vivenciado antes. Ela percebeu alternativas para trazer “esta parte musical para dentro da escola”, sem ser “ficar cantando” – que ela não gostava. Nesse sentido, afirmou que gostaria de ter muito mais capacitações na área de educação musical.

Nas entrevistas feitas na etapa de retorno ao campo, após a intervenção, pude compreender com mais clareza o impacto que a capacitação causou nas práticas das Professoras A e B, assim como a necessidade de uma formação continuada que promovesse, para além do conhecimento de novos conteúdos e atividades, o despertar das professoras para a reflexão sobre suas práticas. Da mesma forma, despertou em mim a reflexão sobre o cotidiano do trabalho das professoras pedagogas na educação infantil da Escola X, entendendo suas demandas e limites, permitindo que eu pudesse propor uma capacitação viável e flexível para o contexto educativo no qual elas estavam inseridas.

Ao finalizar minha pesquisa-ação, percebi que muitos foram os entraves que não permitiram a continuidade do processo reflexivo, tanto de minha parte quanto da própria iniciativa das docentes. Eu já tinha experiência em trabalhar o desenvolvimento das inteligências múltiplas com crianças por meio da música²², mas a proposta de formação continuada junto às professoras foi um desafio novo. Por outro lado, apesar de a intervenção ter sido desenvolvida por três meses (março a junho de 2014)²³, esse tempo não se mostrou suficiente para uma apropriação do exercício reflexivo autônomo por parte das professoras, que, sem a minha presença, se perderam nas exigências do cotidiano escolar. Entretanto, a experiência que adquiri nesta pesquisa pôde me fazer reconhecer as lacunas no processo e como posso vir a implementá-lo futuramente de modo mais efetivo, o que exige maturidade e tempo adequado para sua realização.

Segundo Gardner (2001, p. 180), é importante lançar processos que conscientizem as pessoas sobre as ideias das inteligências múltiplas e como elas podem ser implementadas, sendo que

22 Conheci, capacitei-me e participei de ações pedagógicas neste contexto no ano de 2012, quando aportou em João Pessoa um programa pedagógico inovador, denominado Projeto Universidade da Criança – uma proposta de educação infantil instituída pelo educador português Dr. Ricardo Monteiro, originada na cidade de Portimão, Portugal. Tal projeto propõe um programa de estimulação das múltiplas inteligências, para crianças de dois a seis anos de idade, com base em ações pedagógicas ativas, críticas e artísticas. Nesta proposta, as atividades passaram a ser extraescolares, formatadas em duas ou três sessões semanais, com duração de duas horas cada. As vivências de aprendizagem eram permeadas de experiências artísticas, sobretudo pictóricas e musicais. O espaço educativo, além de contar com diversos instrumentos musicais – aos quais as crianças tinham livre acesso –, dispunha de internet e sistema de áudio e vídeo que permitiam a audição e visualização de diversas manifestações artístico-musicais. No período em que estive em atividade (2012 a 2013), o Clubinho da Inteligência (denominação adotada em João Pessoa) estimulou, junto às crianças, experiências significativas, com a finalidade de desenvolver as múltiplas inteligências. Para mais detalhes a respeito, ver Mariano (2015, p. 8-12).

23 Com mais um mês do estudo exploratório. Vale ressaltar que esta pesquisa-ação foi desenvolvida durante um curso de mestrado, cuja duração total é de dois anos. Desta forma, minha atuação em campo estava limitada pelos prazos da pós-graduação. Uma pesquisa similar seria inviável atualmente em nível de mestrado, pela exigência de que os projetos de pesquisa sejam aprovados por comitê de ética, por meio da Plataforma Brasil, em um processo que envolve certa burocracia e demanda tempo.

este processo pode ser bastante longo, se a escola já não estiver adotando princípios e práticas minimamente alinhados com os temas e o espírito das inteligências múltiplas. Para tanto, é fundamental um planejamento em que as atividades artísticas tenham um papel significativo, pois, do contrário, será difícil explorar o leque de inteligências apresentadas pelas crianças e pelos docentes.

Aceitar este resultado é compreender que a pesquisa exige esforço e dedicação a longo prazo, sendo necessário um trabalho constante para que se torne mais profícuo:

É importante ser corajoso, porém razoável, para construir dando tempo para a reflexão. E é necessário ter indicadores de eficácia de uma nova atividade para que se possa determinar se dará continuidade a ela. No entanto, como a maioria das experiências não dá certo no início, é importante ser flexível e, conforme for adequado, persistir mais algum tempo, mesmo sem resultados concretos, ou mudar de rumo e repensar o trabalho (Gardner, 2001, p. 180).

Desta forma, foi necessário que eu e a Professora A compreendêssemos que o processo reflexivo não surge por acaso. Como aponta Ghedin (2008, p. 147), este processo é resultado de uma longa trajetória de formação que se estende pela vida, pois é uma maneira de compreender a própria vida em seu processo. Contudo, não é algo impossível de realizar. Torna-se mais difícil porque a sociedade em que nos encontramos, em geral, não propicia espaços para a existência da reflexão e a educação, em particular, não raro se reduz à transmissão de conteúdos mais do que à reflexão sobre eles e as suas causas geradoras.

Considerações finais

Ao retornar ao campo, quatro meses após a etapa da intervenção, para observar como as professoras incorporaram o processo de formação continuada em suas práticas, encontrei poucas atitudes reflexivas ou incorporação, no cotidiano escolar, das práticas anteriormente desenvolvidas. Com isso, pude entender que a formação do educador exige essa reflexão constante, de longo prazo, não só por parte das professoras da educação infantil da Escola X, como de mim mesmo, como pesquisador e educador musical. A troca de experiências, a oportunidade de realizar processos interdisciplinares que valorizem a afetividade, a seriedade e o companheirismo são de extremo enriquecimento para o educador, tanto como profissional quanto em sua formação como ser humano.

Sendo assim, é uma tarefa difícil reconhecer que a sua prática pedagógica tenha possivelmente se tornado apenas um hábito mecanizado, repetitivo, no qual as ações docentes remetem à execução de ordens vindas da coordenação, à reprodução de atividades cristalizadas pelo tempo e ao uso de *receitas* prontas que valem para qualquer turma, sem considerar as individualidades das crianças. No entanto, este é o primeiro passo para uma transformação na ação do educador, que se faz necessária e urgente para a excelência de sua função profissional. Nesse sentido, a reflexão não é um fim em si mesma, mas um meio possível e necessário para que se possa operar um processo de mudança nas práticas pedagógicas.

Ao final da pesquisa de campo, pude concordar com Ghedin (2008, p. 132) a respeito do entendimento de que a experiência docente é composta de uma série de ações que geram e produzem conhecimento, sendo que esses resultados não são possíveis sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Para tanto, faz-se

necessário refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico e cultural, pois tudo isso é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. Neste quadro, o conhecimento que o educador “transmitiria” aos educandos não seria somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se tornaria um especialista do fazer.

Portanto, identifiquei – assim como já apontado por outras pesquisas (Figueiredo, 2004, 2007; Figueiredo; Silva, 2006) – a distância existente entre uma possível atitude reflexiva do educador sobre sua prática e suas ações educativas cotidianas, reforçadas por sua trajetória profissional e sua formação inicial. Muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula. No entanto, creio ser necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica, na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas fixadas pela instituição em que se está inserido. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores quanto sobre a função que cumpre a educação escolar.

Finalmente, apesar de seus limites, acredito que foi possível, por meio desta pesquisa-ação, dar uma resposta ao desafio proposto na realização deste estudo: conduzir um processo de formação e ação docente apoiadas na interação e interdisciplinaridade oferecidas pela proposta de estimulação em inteligências múltiplas. E todo esse processo permitiu-me perceber as potencialidades de uma pesquisa colaborativa e de um ensino reflexivo.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BELLOCHIO, Cláudia. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. 2000. 423 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular... Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. [2019]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

DISNEY, Walt. *The band concert*. Direção: Wilfred Jackson. Hollywood: Walt Disney Productions, 1935. MP4 (9 min), son., technicolor. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=MBwF_hHrlzs. Acesso em: 18 fev. 2015.

FIGUEIREDO, Sérgio. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, vol. 11, p. 55-61, set. 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 31-50, jan. a jun. 2007.

FIGUEIREDO, Sérgio; SILVA, Fabiano. O ensino de música na perspectiva de professores generalistas. In: XX ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: ABEM, 2006. p. 1-6. (1 CD ROM).

FRANÇA, Cecília. O som e a forma, do gesto ao valor. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Orgs.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 50-67.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GARDNER, Howard. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129-150.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, Júlio; ZEICHNER, Kenneth (Orgs.). *A pesquisa na formação docente*. Belo Horizonte: Autentica, 2002. p. 43-66.

MARIANO, Daniel Augusto de Lima. 2015. *Práticas educativo-musicais no desenvolvimento das múltiplas inteligências: uma pesquisa-ação na docência da primeira infância*. 119 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. 4 ed. rev. Porto Alegre: Sulina, 2023.

PENNA, Maura; MELO, Rosemary. Música na educação infantil: cenas cotidianas em instituições municipais de Campina Grande – PB. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2006. p. 472-478. (1 CD ROM).

SCHAFER, R. Murray. *Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

CANTANDO E CRIANDO EM CONJUNTO: UMA PESQUISA-AÇÃO NA PRÁTICA CORAL

Klesia Garcia Andrade

A ideia de propor um estudo sobre a criação musical no canto coral emergiu da inquietação relacionada às práticas músico-educativas dessa modalidade. O contato com diferentes bibliografias sobre coro infantojuvenil e as experiências acadêmicas e profissionais ao longo da minha trajetória evidenciavam a relevância dos processos de musicalização por meio do canto coral. Todavia, apesar da diversidade de propostas, ensinamentos e aprendizagens passíveis desse contexto, o canto coral é, em geral, uma modalidade essencialmente de execução, com pouco ou nenhum tempo/espço dedicado à criação musical coletiva (cf. Andrade, 2021).

Tais pensamentos me impulsionaram a desenvolver um estudo norteado pelos aportes teóricos e práticos da pesquisa-ação, com vistas ao aprimoramento da prática docente (André, 2012, p. 31) – neste caso, a prática docente-regente –, bem como à ampliação da experiência musical dos participantes. Desta forma, busquei trazer para o contexto dos ensaios, propostas criativas vinculadas a processos coletivos de criação. Assim, será aqui apresentada de forma sucinta a pesquisa-ação desenvolvida em minha tese de doutorado (Andrade, 2019).

Contextualização do estudo

Considerando que a pesquisa-ação começa com o reconhecimento e a análise da situação a ser investigada, as

reflexões e as experiências recentes no Projeto de Extensão “Canta CAp: educação musical e prática coral”, desenvolvido no Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), propiciaram um contexto adequado para a propositura de tal investigação.

Coordenado por mim¹ e por um dos professores de música do colégio – o professor Rodrigo Luna –, o Canta CAp foi organizado a partir da constatação de lacunas referentes à prática coral direcionada ao público infantojuvenil nas ações extensionistas do Departamento de Música da UFPE. Iniciamos o projeto em março de 2016, entendendo que, além de promover a atividade com os alunos do CAp², tais ações poderiam ampliar as experiências de formação docente dos licenciandos em música da Universidade. O projeto foi proposto como atividade extracurricular com ensaios semanais, cuja duração média era de 50 minutos. A participação era voluntária e aberta para todos os interessados. Os únicos critérios estabelecidos para participação foram assiduidade, pontualidade nos ensaios e autorização por escrito dos responsáveis. Em nenhum momento houve teste ou seleção de vozes. Cerca de 20 alunos matriculados do 6º ao 8º anos, aproximadamente, envolveram-se ativamente com a prática coral entre os anos de 2016 e 2017. Além dos alunos do CAp, o projeto teve a participação voluntária de alunos da graduação em música³ e, no início de 2017, a professora de teatro do CAp, Fernanda Mélo, passou a integrar

1 No período de desenvolvimento do projeto, atuava, também como docente efetiva do Departamento de Música da UFPE.

2 Com suas atividades iniciadas em 1958, o Colégio de Aplicação da UFPE atende nos dias de hoje discentes do 6º ao 9º anos e ensino médio.

3 Para os licenciandos em música da UFPE, a participação em projetos de extensão colabora para o cumprimento de carga horária em Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (A.A.C.C.), conforme o Projeto Pedagógico do curso (Universidade Federal de Pernambuco, 2013, p. 73-77). Participaram do estudo as licenciandas: Gabriela Cabral Bezerra de Oliveira, Ingrid Guerra Bezerra Cavalcanti, Natália Santana dos Santos, Rebeca Patricia de Sousa Ferreira.

a equipe. Assim, os participantes⁴ diretamente envolvidos com a pesquisa-ação foram: 20 alunos e dois professores do CAP, quatro licenciandas em música da UFPE e eu, como coordenadora geral da ação extensionista, regente e pesquisadora.

Os objetivos do estudo foram organizados considerando as características de pesquisa e de ação, sendo assim definidos:

QUADRO 1 - Objetivos da pesquisa-ação

Objetivo geral	
Compreender que dimensões da formação em música podem ser trabalhadas a partir de uma ação pedagógica que estimule a criatividade e envolva experiências de criação musical no contexto da prática de canto coral.	
Objetivos específicos	
Objetivos de pesquisa	Objetivos de ação
• Discutir as características da prática de canto coral como modalidade de ensino e aprendizagem de música; • Debater abordagens contemporâneas sobre criatividade e criação musical; • Investigar as contribuições da psicologia da criatividade para o campo da educação musical; • Analisar a experiência musical dos estudantes participantes da prática coral; • Analisar o processo desenvolvido; • Indicar possíveis ações pedagógicas para a estimulação da criatividade e da criação musical no contexto da prática de canto coral.	• Realizar avaliação diagnóstica como base para a proposta de intervenção • Desenvolver, com continuidade, uma prática coral planejada e reflexiva; • Planejar situações educativo-musicais que estimulem a participação ativa dos educandos; • Propor práticas que possibilitem a criação musical; • Planejar processos e estratégias para a realização de avaliações coletivas (estudantes, professora e demais educadores) sobre o trabalho desenvolvido; • Analisar coletivamente a intervenção desenvolvida.

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa-ação foi organizada em duas etapas:

⁴ Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando, para fins acadêmicos, o uso dos materiais coletados (em áudio, vídeo e questionários) e a identificação por meio de seus nomes.

- 1ª etapa: de consolidação da prática coral, de 03/08/2016 a 03/04/2017;
- 2ª etapa: de intervenção pedagógica criativa, de 24/04/2017 a 27/11/2017.

Em ambas as etapas⁵, os instrumentos de coleta e análise de dados vincularam-se às fases do ciclo autorreflexivo – planejamento, ação, observação e reflexão –, conforme a descrição e discussão no primeiro capítulo do livro. O registro do processo músico-educativo e o acompanhamento das atividades contou com os seguintes recursos: manutenção de um diário de campo com relatos minuciosos e crítico-reflexivos, fotografias e gravações em áudio e vídeo de ensaios e apresentações, comentários escritos e questionário preenchido pelos alunos. A discussão a seguir apresenta a fundamentação teórica utilizada, o detalhamento das duas etapas e as características do estudo.

Criatividade e criação musical: as bases teóricas

A base teórica utilizada considerou o diálogo entre as áreas da educação musical e da psicologia. Partindo do pressuposto de que “todo ser humano apresenta um certo nível de habilidades criativas que podem ser desenvolvidas e aprimoradas através da prática e do treino” desde que sejam estabelecidas “condições ambientais favoráveis” e “o domínio de técnicas adequadas” (Alencar, 1986, p. 8), foram organizados ensaios contemplando situações de estimulação da criatividade.

5 Nas duas semanas de intervalo entre as duas etapas (de 10/04/2017 a 21/04/2017) foram realizados Conselhos de Classe do CAp, impossibilitando a manutenção dos ensaios.

A definição utilizada para criatividade foi fundamentada em uma perspectiva ampla, entendendo-a como um processo perpassado pelas relações entre a prática humana e o contexto sociocultural. Por meio das discussões de Novaes (1980) e Elliot (1989), compreendo criatividade como um fenômeno que resulta do esforço humano e da interação entre quatro categorias: a pessoa que cria; o processo criador; o produto criado; e as influências ambientais. Além das quatro categorias, a criatividade está relacionada à “capacidade de realizar uma produção que seja ao mesmo tempo nova e adaptada ao contexto na qual ela se manifesta” (Lubart, 2007, p. 16) e “diz respeito às habilidades que são características dos indivíduos criadores”, conforme discussão de Novaes (1980, p. 19) à luz das ideias do psicólogo norte-americano Joy Paul Guilford.

Se busco compreensões relacionadas às experiências de criação musical no contexto da prática de canto coral, preciso, então, estimular a criatividade no cotidiano pedagógico dos ensaios; para que isso aconteça é necessário considerar as características do pensamento criativo. Através de estudos sobre as habilidades intelectuais e outros traços marcantes dos indivíduos criativos, Guilford desenvolveu uma teoria da inteligência, distinguindo diferentes tipos de operações intelectuais. “Uma dessas operações, a que ele chamou de produção divergente ou pensamento divergente, seria fundamental para a criatividade” (Alencar, 1974, p. 61). O pensamento divergente se caracteriza por sua capacidade essencial para o desenvolvimento da criatividade e está relacionado a um “processo que permite pesquisar de maneira pluridimensional as numerosas ideias ou respostas a partir de um simples ponto de partida” (Lubart, 2007, p. 26). As atividades de estimulação do pensamento divergente incluem a produção de muitas respostas diferentes e não convencionais

a partir de um único ponto de partida ou de um problema não resolvido.

Com a finalidade de “encorajar as pessoas a utilizar o pensamento e a assumir os riscos na investigação de ideias inovadoras” (Lubart, 2007, p. 28), a “tempestade de ideias”⁶ apresenta-se como um método recorrente na estimulação do pensamento divergente. O método pode ser aplicado individualmente, em grupos pequenos, com três ou quatro pessoas, ou ainda em grupos maiores, de dez ou mais pessoas. Os participantes são convidados a expressar suas ideias que deverão ser anotadas em um quadro. Lubart (2007, p. 28) indica que, basicamente, há quatro regras a seguir: 1) Investigar o maior número de ideias possíveis, pois quanto mais ideias, maior é a probabilidade de encontrar a mais adequada e/ou criativa; 2) Todas as ideias são bem-vindas: as óbvias e as inusitadas; 3) As ideias propostas por algumas pessoas do grupo podem ser combinadas ou aprimoradas por outros participantes; 4) De início, devemos listar as ideias, sem criticar/julgar visto que haverá uma fase de avaliação. Depois de listadas e esgotadas, tais ideias devem ser discutidas e julgadas. Na sequência, os participantes decidem pela(s) mais adequada(s).

Na proposta músico-educativa denominada de Re-arranjo, Penna e Marinho (2012, p. 181) enfatizam que a “tempestade de ideias” apresenta-se como uma importante etapa, por possibilitar a construção coletiva de “um painel de significações e associações provocadas pela música, que por sua vez indicam possibilidades para o trabalho criativo”. No caso de meu estudo, a “tempestade” colaborou para a verbalização de materiais sonoros que poderiam ser utilizados na criação, nas ideias relacionadas à forma musical e na sugestão de nomes para o produto final.

6 A “tempestade de ideias” é um método inventado pelo empresário norte americano Alex Osborn, entre as décadas de 1950 e 1960. O nome original, em língua inglesa é *brainstorm*.

A complementação da estimulação da criatividade ocorre na integração do pensamento divergente com o pensamento convergente, já que este busca uma única conclusão ou resposta. O pensamento convergente emerge das atividades em que devemos assinalar uma resposta e executar e/ou reproduzir produtos pré-definidos, atividades essas correntes na sociedade. No contexto do canto coral, observam-se ações muito mais voltadas para o pensamento convergente do que para o divergente. Minhas experiências como regente, coralista e pianista evidenciam que o regente, na maioria das vezes, decide qual repertório será desenvolvido com vistas a executá-lo segundo as indicações interpretativas registradas nas partituras, relacionadas ao gênero musical, a determinado período da história da música ocidental ou às características sonoras de uma cultura específica. O coralista segue os direcionamentos do regente, dispondo a sua voz e o seu corpo na execução do repertório. Por mais que, no canto coral, a criatividade possa relacionar-se à interpretação da peça e à construção da performance, observamos que há ênfase na estimulação do pensamento convergente.

É importante compreender que não é a exclusão do pensamento convergente em detrimento do divergente que possibilitará a construção de uma prática criativa, seja no coro ou em qualquer outra situação de aprendizagem. Precisamos considerar o equilíbrio entre os dois tipos de pensamentos, uma vez que, “a produção convergente tende à procura da solução, enquanto a produção divergente tende à procura de todas as soluções possíveis para dado problema” (Beaudot, 1975, p. 17). Grassi (2010, p. 75) explica que o equilíbrio entre os pensamentos convergente e divergente “está no centro do pensamento criativo e é auxiliado por condições externas à formação musical e por habilidades influenciadas pela experiência musical do compositor”. O pensamento divergente favorece a exploração

de diversas possibilidades de expressão musical, ao passo que o convergente – por sua característica analítica e linear – colabora para a criação por meio de materiais conhecidos e do domínio de determinadas habilidades (Grassi, 2010).

A partir do exposto, “criar pressupõe estabelecer relações novas e originais, porém”, tais relações só podem ocorrer “na medida em que o indivíduo que as estabeleça tenha conhecimento prévio das suas propriedades e funções” (Novaes, 1980, p. 116). Alinhado à perspectiva ampla de criatividade, o termo criação, utilizado no estudo, abrange a elaboração de arranjos e improvisações musicais, fragmentos e pequenas ideias sonoras organizadas com a intenção de comunicar pensamentos musicais. Caracteriza-se também por peças estruturadas, com ou sem notação convencional e/ou não convencional. Criação musical acontece quando ideias são organizadas, desde sonoridades elementares com liberdade expressiva e de exploração ou uma obra inventada considerando materiais, formas e princípios estilísticos.

Nessa perspectiva, a vivência de elementos estruturais da música como, por exemplo, a execução de repertórios diversificados e a exploração vocal e corporal (primeira etapa da pesquisa-ação) subsidiaram o contexto para a criação musical (segunda etapa). Além disso, as experiências socioculturais dos participantes (nos ensaios e nas atividades cotidianas em geral) formaram um acervo de referências que seriam visitadas e utilizadas na estimulação da criatividade e no desenvolvimento da criação musical.

As etapas da pesquisa-ação: consolidação e intervenção

Conforme mencionado no início do capítulo, a pesquisa-ação foi organizada em duas etapas, a primeira – de consolidação da prática coral – e, a segunda etapa de intervenção pedagógica criativa. Para uma melhor compreensão e visualização dos processos envolvidos, organizei a descrição e a análise de acordo com tais etapas.

A consolidação da prática coral

Por meio de ensaios dinâmicos e planejados com continuidade, os participantes tiveram a oportunidade de desenvolver um repertório diversificado com peças a duas vozes e em uníssono, com percussão corporal, em diferentes idiomas, de caráter e gêneros variados, e ainda com acompanhamento instrumental (teclado/piano, percussão, flauta transversal e escaleta). Nesta etapa – que ocorreu no período de 03/08/2016 a 03/04/2017 – foram desenvolvidos o total de 15 ensaios e cinco apresentações. O cotidiano dos ensaios contemplava momentos de aquecimento vocal, exercícios de consciência corporal, jogos de movimentação, atenção e concentração, apreciação de vídeos de coros infantojuvenis e aprendizagem do repertório. Nos ensaios que antecederam as apresentações, a maior parte do tempo era dedicada à fixação do repertório (entradas e cortes, divisão de vozes, articulação, compreensão da forma musical, entre outros).

Para o trabalho com o repertório a duas vozes, os participantes eram organizados em dois grupos, chamados de grupo 1 e grupo 2, respeitando a tessitura e os limites da voz infantojuvenil. Com vistas a dinamizar o visual do grupo nas apresentações, além do trabalho vocal, em algumas canções foram propostas

movimentações, como, por exemplo, caminhar de acordo com a pulsação de um determinado trecho, trocar de lugar com o colega. Em geral, foram propostos exercícios vocais e de movimentação corporal contextualizados ao repertório. Dificuldades específicas encontradas em trechos das canções – tais como, saltos a partir do intervalo de 4^a justa e cromatismos, por exemplo – eram vivenciadas nos exercícios vocais iniciais, antecipando possíveis problemas na execução. A manossolfa⁷ foi utilizada visando a uma compreensão mais concreta das alturas, dos intervalos e de alguns trechos do repertório em desenvolvimento.

O repertório proposto e os exercícios buscavam estimular a percepção auditiva, a descoberta da própria voz e das possibilidades sonoras, o controle de entrada e saída de ar, experiências voltadas para a projeção, ressonância e articulação vocal, além da execução de ideias simultâneas, como cantar e marcar uma célula rítmica com percussão corporal. A experiência vocal entre os alunos participantes era diversificada. Alguns revelavam dificuldades para afinar, outros para projetar a voz, enquanto uns já apresentavam uma consciência vocal maior. Buscamos resolver as dificuldades coletivamente, mas, no final de alguns ensaios, solicitávamos a determinados alunos que permanecessem, visando a um atendimento individual deles.

Ao longo dessa etapa, surgiram alguns convites para apresentações. A primeira aconteceu na Semana de Prevenção ao Suicídio (14/09/2016), no próprio CAp e, a segunda, na Biblioteca do Centro de Artes e Comunicação da UFPE (21/09/2016). Essas apresentações, de cunho informal, caracterizaram-se por momentos de aprendizado. A performance faz parte da proposta

7 De acordo com Silva (2011, p. 73), “a manossolfa é uma sequência de gestos manuais utilizada na aprendizagem de alturas. Cada altura possui um gesto correspondente. Cada gesto deve ser feito pelo professor e alunos ao cantarem a altura correspondente”. A utilização da manossolfa torna o solfejo visualmente concreto.

coral, todavia, aprendizagens próprias desse contexto (entrada, saída e movimentação no palco, como agradecer a plateia e lidar com o nervosismo e o erro, entre outros) são, muitas vezes, esquecidas em detrimento do desenvolvimento do repertório. Tais apresentações, menos formais, proporcionaram experiências singulares para os participantes. Além disso, sempre que surgia algum convite para o grupo, o meu discurso se voltava para a ideia de construir um significado da performance⁸ muito mais voltado para as interações sociais, de compartilhamento do trabalho desenvolvido até então, tendo a apresentação como um momento prazeroso para o grupo e para o público.

Os ensaios dessa primeira etapa também tinham como objetivo a construção de um ambiente acolhedor. Foi necessário propor atividades que estimulassem o pensamento convergente, com respostas específicas e com característica analítica e linear. Porém, foi fundamental, também, estimular a expressão de opiniões, de sentimentos e ideias, visando à preparação para a segunda etapa, de caráter criativo e divergente. Os exercícios vocais, corporais e o desenvolvimento das peças eram entremeados de rodas de conversa, de perguntas, autoavaliação do trabalho (ensaios e apresentações) e apreciação crítica e reflexiva de vídeos de outros coros infantojuvenis. Por mais que o foco dos ensaios estivesse centrado na execução e na aprendizagem do repertório, os alunos foram convidados a participar de forma mais ativa, visando a um contexto colaborativo de trabalho.

8 Trabalhando em outros coros como instrumentista, vivenciei situações em que a apresentação se caracterizava como um momento tenso, de ansiedade, como se todo o trabalho fosse validado a partir do resultado sonoro. A ansiedade era tão grande que regente e cantores deixavam de “aproveitar” o momento de maneira prazerosa. Na minha perspectiva, a performance deve ser construída colaborativamente, assim como o repertório, expressando alegria e satisfação por compartilhar um processo, visando a excelência do trabalho construído.

Um exemplo da participação ativa ocorreu no ensaio do dia 13/03/2017. Após trabalhar com os cinco primeiros compassos da peça “Simplex Duplex”⁹, perguntei se alguém gostaria de assumir a regência. A peça, de fala ritmada, explorava o diálogo entre dois grupos, sendo que, no início, um representava o “sim” e, o outro grupo, o “não”. Entre os vários alunos que mostraram entusiasmo para reger, chamei dois. Foi nítido o envolvimento dos alunos, a atenção aos gestos de “entrada e corte” do colega regente, a liberdade para explorar as ideias relacionadas às falas “sim e não”, bem como o caráter lúdico do momento. Atividades desta natureza serviram para estimular o entrosamento do grupo e a participação expressiva, livre de censura e julgamento.

As atividades corais do ano 2016 culminaram com o nosso envolvimento na obra *Carmina Burana*¹⁰, de Carl Orff, nas comemorações dos 70 anos da UFPE. A oportunidade de participar de tal festividade desafiou e motivou a todos, mesmo entre paralisações e protestos que resultaram em uma greve geral. Diante de tal situação e do compromisso assumido, entramos em contato com os pais solicitando que os alunos comparecessem em horários e locais alternativos para os ensaios¹¹. Organizamos três ensaios (21 e 28/11/2016, 05/12/2016) para relembrar os trechos infantis (trabalhados em ensaios anteriores à greve) e, na sequência, ensaiar com a orquestra e com o coro adulto.

A experiência com *Carmina Burana* evidenciou o trabalho musical desenvolvido ao longo do ano. Foi a primeira oportunidade

9 Peça coral à duas vozes, de Yara Campos.

10 O desenvolvimento da obra contou com a participação dos grupos musicais do Departamento de Música da UFPE e músicos convidados: Coro Universitário, Coro OPUS2, Grupo de Percussão Laptop, Grupo de Metais e Percussão da UFPE.

11 Juntamente com o professor Rodrigo Luna, telefonamos para os pais reafirmando o compromisso assumido nas comemorações dos 70 anos da UFPE, informamos os dias e horários dos ensaios, além de confirmar a participação dos alunos.

de apresentar-se formalmente, em um teatro, acompanhados por orquestra (percussão, metais e dois pianos) e sendo conduzidos por regentes diferentes¹². Os ensaios com a orquestra e com o coro adulto contribuíram para a compreensão do todo, para o desenvolvimento da atenção, da concentração de modo a promover a ampliação da experiência estética. A participação nesta obra permitiu o acesso ao palco do Teatro de Santa Izabel (Recife - PE), importante espaço de divulgação artística e musical no contexto recifense. A preparação para os concertos envolveu rodas de conversa sobre assuntos relacionados à performance, como, por exemplo, a entrada no palco, o agradecimento, momentos de ficar em pé e de sentar-se, o solo entre os trechos corais, o significado da obra e a inserção das vozes infantojuvenis na “grande” massa sonora formada por vozes adultas e instrumentos musicais diversos. Os alunos demonstraram segurança e satisfação por fazer parte daquele momento. As vozes expressaram um processo de amadurecimento vocal evidenciado por meio da afinação, projeção, execução do fraseado e controle da intensidade.

Após o recesso de final de ano, o trabalho em 2017 foi retomado com uma apresentação nas comemorações dos 59 anos do CAP. Esta apresentação, além de marcar o início do ano letivo, serviu para a divulgação do trabalho entre novos alunos. Foram distribuídas fichas de inscrição e, no ensaio seguinte, alguns novatos compareceram. O início das atividades em 2017 também contou com a participação da professora Fernanda Mélo, da área de teatro do CAP. Ciente dos objetivos gerais do Projeto de Extensão e da pesquisa-ação em andamento, a professora Fernanda Mélo propôs um trabalho atrelado ao repertório em desenvolvimento, levando jogos de movimentação e interação. Seu objetivo principal

12 Foram realizadas duas récitas. A primeira, em 10/12/2016, sob a regência do professor Flávio Gomes Tenório de Medeiros e a segunda, em 11/12/2016, sob a regência da professora Maria Aida Falcão Santos Barroso, ambos docentes do Departamento de Música da UFPE.

era trazer consciência para a expressão corporal. Os alunos gostavam das atividades propostas, que tinham um caráter lúdico. O aspecto central do diálogo com o teatro se caracterizou pela busca de uma expressividade individual dos participantes, mas que fizesse sentido no conjunto. Assim, não eram gestos ou movimentos pré-concebidos, mas propostos, explorados e construídos coletivamente ao longo do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento do grupo.

Nas vivências da primeira etapa da pesquisa-ação, os alunos reproduziram repertórios comuns à prática coral, isto é, executaram diferentes canções a partir da minha compreensão e interpretação na condição de regente. O contato com as estruturas sonoras deu-se efetivamente por meio da execução e experiência estética que se fundamentou nos materiais característicos do repertório. O pensamento convergente se manifestou na manutenção desse padrão ou perfil de ensaio. Entretanto, apesar do foco na execução, o processo de aprendizagem das canções orientou-se a partir da compreensão do material sonoro. O aprendizado das estruturas musicais ocorreu por meio de modelos e exemplos vocais fornecidos por mim ou pelas licenciandas em música. Esse procedimento foi seguido de questionamentos e da análise das estruturas: esse trecho é em uníssono ou com divisão de vozes? Qual dos dois grupos executa a melodia principal? Qual é a intensidade indicada na partitura¹³ para esse trecho? Vocês acham que conseguiríamos cantar bem “piano”, conforme a indicação do autor da música?

Ciente de que uma prática criativa depende da complementaridade entre os pensamentos divergente e

13 Nos ensaios foram disponibilizadas para os alunos as partituras de algumas peças. O aprendizado das demais ocorreu por meio da escuta e memorização. Partituras digitais, de todas as peças em andamento, estavam disponíveis para os participantes no *dropbox*, site de armazenamento online.

convergente, o desenvolvimento desta etapa forneceu o contato com as ferramentas que poderiam ser utilizadas na segunda etapa da pesquisa-ação, com o foco na criação musical. Além disso, as experiências socioculturais dos alunos – oriundas das relações familiares, das mídias sociais, das interações com colegas da escola, das aulas de música do CAP e a percepção das sonoridades presentes no cotidiano – apresentaram-se como essenciais no processo de execução e criação.

A fase de intervenção pedagógica criativa

A segunda fase da pesquisa-ação teve, como característica central, o equilíbrio entre a estimulação dos pensamentos divergente e convergente. A proposta criativa se desenvolveu simultaneamente ao amadurecimento do repertório iniciado anteriormente. Os ensaios foram planejados com momentos específicos, tanto para a criação musical quanto para o aperfeiçoamento das demais canções do repertório. Para a descrição do processo, utilizarei as peculiaridades da espiral de ciclos autorreflexivos – planejamento, ação, observação e reflexão –, detalhando, de forma não-linear, como a efetivação do ciclo aconteceu no dia a dia do processo músico-educativo.

Planejamento

Nas perspectivas pedagógico-musicais deste estudo, o ponto gerador para a criação deveria se relacionar às vivências corais, às experiências obtidas na primeira etapa da pesquisa-ação e aos objetivos dessa modalidade de ensino de música que abrange, além dos ensaios, as apresentações. Partindo desse pressuposto, e tendo em mente a questão “por onde começar?”, os planejamentos dos ensaios contemplaram jogos músico-educativos que possibilitassem a exploração sonora e a expressão de ideias.

Alguns dos jogos de estimulação da criatividade elaborados por Campos e Weber (1987), para a escola básica, foram por mim adaptados para o contexto coral. Dos cinco jogos adaptados, três foram utilizados: “A caixa sonora”, “Construção sonora” e “Resolvendo nossos problemas”. Os dois primeiros contribuíram especificamente para a expressão de ideias e, o terceiro, para orientar algumas discussões nas rodas de conversa.

A “tempestade de ideias” foi planejada para ser utilizada em três situações distintas: ideias gerais sobre a criação, definição da forma musical e nome da criação musical. Ao planejar cada ensaio da segunda etapa, era preciso estar consciente do tempo disponível, isto é, o tempo de cada ensaio (média de 50min) e os encontros programados até o final das atividades anuais, previstos para novembro de 2017. Na segunda etapa – desenvolvida no período de 24/04/2017 a 27/11/2017 –, ocorreram 21 ensaios e 6 apresentações.

Os planejamentos constavam de momentos de exploração vocal e corporal, desenvolvimento do repertório e momento para avisos, sendo pensados de forma a integrar as experiências de execução e criação musical. Assim, em algumas situações, a exploração vocal era direcionada para as descobertas da própria voz mediante a execução de vocalizes. Em outros ensaios, as próprias ideias dos participantes foram utilizadas como o material base da exploração. Isso aconteceu, por exemplo, no ensaio do dia 25/08/2017, em que a exploração rítmica, de projeção e articulação teve por base os nomes dos alunos, seguida da exploração e sobreposição de dois materiais criados pelos participantes.

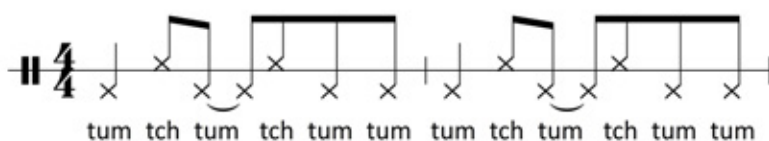
Ciente das imprevisibilidades do contexto que, em síntese, poderia abranger a assiduidade, pontualidade e motivação dos participantes, os ensaios foram organizados considerando que

o trabalho criativo não deveria se limitar apenas à exploração sonora em sala de aula, mas a uma experiência criativa que fosse compartilhada nas apresentações corais. Assim, era importante concluir o trabalho com o sentimento de surge diante da ideia de saber que a “nossa música ficou pronta”, tendo uma nova peça que integraria o repertório do grupo.

Ação¹⁴

Os pensamentos relacionados à ação propriamente dita voltavam-se para a receptividade dos participantes, o gerenciamento do tempo (na tentativa de desenvolver todas as atividades planejadas) e a abertura para redirecionar as ideias do plano conforme as interações entre os participantes e os conteúdos propostos. O ponto gerador para a criação musical surgiu no ensaio do dia 24/04/2017 com o jogo “A caixa sonora”¹⁵. Das diversas ideias vocais apresentadas, a sonoridade trazida pelo aluno Arthur se destacou entre as demais:

FIGURA 1: Ponto gerador da criação: ideia rítmica produzida vocalmente.



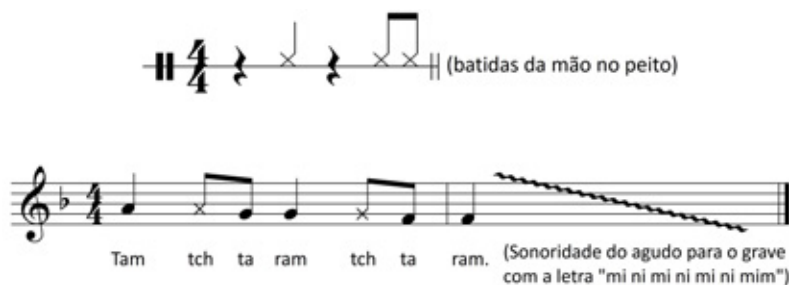
Fonte: Elaborado pela autora.

14 A “[Espiral do tempo](#)” ilustra os principais acontecimentos do cotidiano pedagógico.

15 Objetivo do jogo “A caixa sonora”: expressar criativamente ideias sonoras, sentimentos e emoções, caracterizando objetos e coisas no que se refere a aspectos sonoros, físicos, emocionais e comportamentais. Descrição: Convidar os participantes para que observem uma caixa (sem tocá-la); Explicar que dentro da caixa tem um som. Que som é esse? Imagine! Cada um pensa em um som. Depois de imaginar o som, cada qual executará o som que imaginou e os demais participantes imitam. Observação: caso o tempo para o desenvolvimento da proposta seja restrito, escolha um pequeno grupo de participantes para apresentarem os sons imaginados.

Na expectativa do surgimento de outras ideias para sobreposição do ponto gerador (ideia trazida por Arthur), propus o jogo “Construção sonora”¹⁶ no ensaio do dia 22/05/2017. Os alunos expressaram as seguintes sonoridades:

FIGURA 2: Novos materiais para sobreposição.



Fonte: Elaborado pela autora.

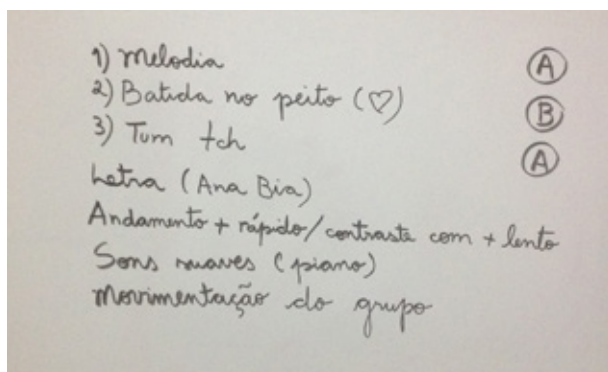
As ideias subsequentes emergiram com a realização da “tempestade de ideias”. A primeira tempestade, realizada em 19/06/2017, voltou-se para a indicação de materiais que poderiam ser utilizados na nossa criação musical. Expliquei o procedimento

¹⁶ Objetivo do jogo “Construção sonora”: Construir ideias sonoras, melódicas e/ou rítmicas, com base em uma ideia inicial como parte integrante. Descrição: Com os participantes reunidos em um grande grupo ou em pequenos grupos, explorar e construir ideias melódicas e/ou rítmicas para sobreposição a uma sonoridade inicial. Os participantes explorarão possibilidades sonoras para sobrepor à ideia inicial e, após alguns minutos, compartilharão com os demais colegas. Enquanto um grupo de participantes executa sua criação, os demais executam a ideia inicial. Após compartilhar todas as ideias, o professor/regente convidará um participante para ser o regente. Este explorará diferentes sobreposições (duas ou mais ideias simultaneamente), ordens de entrada e saída das ideias. Na sequência, propor uma roda de conversa sobre a sonoridade produzida coletivamente, impressões e sentimentos relacionados à construção sonora. Gravar a execução para posterior apreciação, visando à avaliação e estruturação de uma peça musical criada a partir das ideias construídas pelos participantes.

e estimulei a verbalização de ideias. Os alunos tiveram liberdade para sugerir tema, texto e características sonoras que poderiam ser utilizadas na criação musical. No início, os alunos mostraram dificuldades em verbalizar seus pensamentos. A quebra do silêncio ocorreu quando a aluna Ana Beatriz ofereceu a letra de uma de suas músicas, indicando que poderia ser utilizada no processo de criação. Na sequência, os alunos iniciaram uma discussão sobre mudança de andamento, organização de partes agitadas e tranquilas, intensidade, entre outros.

A aluna Larissa sugeriu o trabalho com contraste de caráter, utilizando trechos com células rítmicas marcantes com o ponto gerador e outros com sonoridades mais suaves. A partir do comentário de Larissa, discutimos as possibilidades de forma musical e uma das canções que estava em desenvolvimento no repertório do grupo – de estrutura formal “A B A” – serviu de exemplo sobre como poderíamos explorar contrastes, considerando uma estrutura pré-definida. Por fim, o aluno Arthur mencionou “movimentação do grupo”, evidenciando os diálogos que mantivemos com as práticas de teatro.

FIGURA 3 – “Tempestade de ideias” realizada em 19/06/2017.



Fonte: Andrade (2019).

Nos sete primeiros ensaios da etapa de intervenção criativa, toda a movimentação em torno do ato de criar coletivamente proporcionou aprendizagens relacionadas a este processo, tais como escutar os comentários e as ideias dos colegas, executar as ideias propostas com consciência crítica (Iremos utilizar ou não? Por quê?), entre outros. O meu papel se voltou para a organização da discussão e da manutenção do foco.

A segunda “tempestade de ideias”, realizada em 26/06/2017, teve como ênfase a forma musical. Apenas dez alunos compareceram. Relembramos rapidamente as três ideias iniciais e escrevi no quadro a forma musical “A B A”. Convidei a aluna Ana Beatriz para ler o texto de sua canção e em sequência cantá-la. A canção tinha a estrutura de duas estrofes e um refrão. A letra explicitava as expectativas de uma vida feliz, apesar das dificuldades. Após Ana Beatriz receber aplausos dos colegas, discutimos como utilizar a peça, e a própria aluna sugeriu que, em princípio, poderíamos usar a letra do refrão. Os alunos acataram a indicação e decidimos que utilizaríamos tanto a letra como a melodia do refrão.

A quantidade menor de alunos nesse ensaio favoreceu a discussão e havia uma atmosfera de cumplicidade. Conforme discutíamos as ideias listadas na primeira tempestade, as alunas Larissa e Beatriz apresentaram propostas para as partes de nossa música. Os termos utilizados revelaram o conhecimento conceitual, adquirido em experiências anteriores, acerca dos materiais sonoros indicados pelos alunos como, por exemplo, “solo” e “melodia”.

A consciência de que nossa criação poderia ter partes diferentes expressava o equilíbrio entre os pensamentos convergente

e divergente. Se, por um lado, o pensamento convergente se apresentava na utilização de uma forma pré-estabelecida (A B A), o pensamento divergente se manifestava nas decisões sobre os conteúdos e sonoridades que tais partes poderiam conter. Ficou evidente que os participantes só poderiam decidir sobre elementos estruturais, de forma intencional, a partir da utilização de tais materiais em situações diversas e anteriores, reforçando a necessidade de equilíbrio entre os pensamentos convergente e divergente (Novaes, 1980, p. 116; Grassi, 2010, p. 75).

Na terceira tempestade, iniciada no ensaio do dia 06/11/2017 e finalizada em 13/11/2017, indicamos as ideias de nomes para a criação musical. Escrevi no quadro as sugestões¹⁷, discutimos os nomes, mas tivemos dificuldades em julgá-los e definir apenas um título mais adequado. A maneira de solucionar o impasse ocorreu por meio de uma votação que revelou o nome preferido: “Em volta do amor”.

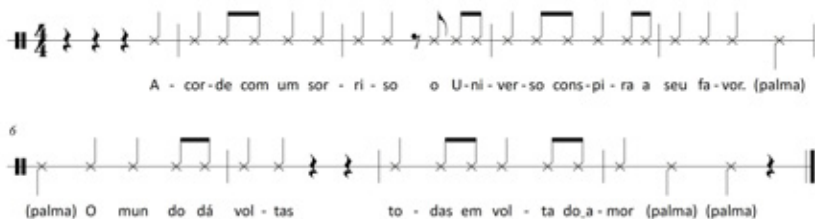
Reverendo as ideias e o material explorado, resolvi propor, no ensaio do dia 28/08/2017, outras sugestões de sobreposições partindo da voz falada. Essa possibilidade havia sido proposta como exercício vocal em ensaios anteriores¹⁸. Assim, exploramos ideias de fala ritmada em trechos da música de Ana Beatriz que foi executada em diferentes andamentos, todos juntos e em cânone. As palmas foram inseridas para facilitar a compreensão da duração das pausas e a transição da primeira para a segunda

17 As sugestões de nomes foram: Doce melodia; Acorde!; Sorria!; Faça diferente; Suave nota; Em volta do amor; Tum tch tum; Música do acorde; Acorde musical.

18 A fala ritmada foi explorada em 21/08/2017, com a frase de Paulo Leminski “antes que a tarde amanheça e a noite vire dia, põe poesia no café e café na poesia”; em 13/03/2017, com o provérbio “pato e parente só serve pra sujar a casa da gente”; e em 20/03/2017, com a quadrinha “você me mandou cantar pensando que eu não sabia, pois eu sou que nem cigarra, canto sempre todo dia”.

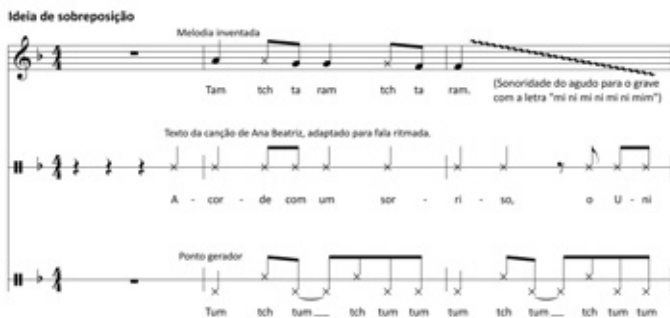
frase. Gravamos¹⁹ nossas experiências de sobreposição e a escutamos na sequência²⁰.

FIGURA 4 – Ideia para fala ritmada (versos da música de Ana Beatriz).



Fonte: Elaborado pela autora.

FIGURA 5 – Fala ritmada sobreposta com outras ideias desenvolvidas.



Fonte: Elaborado pela autora.

19 Foram realizados alguns registros dos ensaios e apresentações em vídeo. Durante a etapa de intervenção criativa registrei o processo em áudio, utilizando o meu celular ou um iPod (player de mídia com diversos aplicativos). A sala de aula de música do CAP oferecia uma estrutura com caixa de som, projetor de multimídia e acesso à internet, o que possibilitava a escuta de nossas experimentações de forma amplificada, logo após as gravações.

20 Antes deste ensaio (28/08/2017), as gravações eram utilizadas apenas para minhas análises. A partir de então, a gravação passou a ser uma constante nos ensaios, como recurso de registro e apreciação crítica do material sonoro em construção.

FIGURA 6 – Ideias em desenvolvimento.

Trecho de sobreposição, criado coletivamente

o - lhe gro pre - se - te di - fe - ren - ça faz.

Trecho da canção de Ana Beatriz

Só o - lhe gro pre - sen - te. Que tal fa - zer di - fe - ren - te? ...

Ponto gerador

Tum tch tum tch tum tum tum tch tum tch tum tum tum tch tum tch tum tum tum.

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada sobreposição explorada era gravada e apreciada, visando à análise dos resultados sonoros. De maneira geral, o assunto que mais foi comentado acerca das gravações foi o desequilíbrio entre os grupos. Essa percepção poderia estar relacionada ao fato de os alunos não estarem acostumados a ouvir o resultado da soma de ideias rítmicas e melódicas tão distintas. O repertório desenvolvido, até então, trazia contraste de alturas e andamentos; as sobreposições vocais (sempre a duas vozes) estavam estruturadas em padrões da música coral tonal e de certa maneira tradicional. O processo de criação proporcionou o rompimento com esse padrão sonoro, ampliando a experiência perceptiva por meio da execução a três vozes e a sobreposição de ideias rítmicas e melódicas produzidas essencialmente pela voz.

As apreciações críticas do material sonoro em desenvolvimento evidenciaram os sentimentos dos alunos, a identificação de problemas e de resultados satisfatórios. Em uma das situações, Larissa comentou que “o gravador tira a beleza de algumas

coisas”, enfatizando que, ao vivo a sonoridade do grupo era bem melhor. Concordei com Larissa, mas salientei que a gravação colaborava para nossa autoavaliação, podendo contribuir até mesmo para modificar ideias que não soassem da maneira planejada. Outros participantes teceram comentários sobre a aceleração do andamento, desencontros entre as ideias e a falta de equilíbrio de intensidade em alguns trechos, culminando com ideias que ficaram mais “apagadas”. Os comentários serviram para reforçar a importância de internalizar a pulsação, escutar o resultado sonoro do grupo e permanecer concentrados durante toda a execução. No contexto de exploração das ideias e da escuta crítica, Arthur sugeriu que fosse criado um acompanhamento instrumental. A utilização de instrumentos musicais fazia sentido, pois, de todas as peças trabalhadas no coro, somente uma não possuía acompanhamento instrumental. Talvez por isso, essa possibilidade emergiu.

Com base no material construído, na compreensão de que os participantes estavam satisfeitos com os resultados relacionados à sobreposição de ideias, dediquei-me, entre os dias 06 e 08/10/2017²¹, a pensar em uma proposta de forma musical, explorando o que poderia se caracterizar como A e B. Nesse processo, também levei em consideração a indicação do aluno Arthur sobre o acompanhamento instrumental. Durante este tempo, percebi que, por mais que a proposta fosse essencialmente coletiva, era preciso estabelecer alguns direcionamentos, visando a uma conclusão do trabalho no final do semestre. Com cautela, para não direcionar o que o grupo deveria executar, tal como a maioria das propostas corais, a cada ensaio as novas proposições

21 O ensaio do dia 09/10/2017 voltou-se para o amadurecimento do repertório, pois na semana seguinte, em 16/10/2017, tínhamos uma apresentação agendada no Hospital das Clínicas da UFPE, em comemoração ao Dia das Crianças.

foram sendo apresentadas para apreciação e experimentação do grupo e, de forma coletiva, as decisões foram tomadas.

Sendo assim, no ensaio do dia 23/10/2017, levei para o grupo uma proposta de forma musical com algumas ideias esboçadas para um acompanhamento de teclado e/ou piano²². Em princípio, alguns alunos acharam confuso, mas depois de vivenciar e identificar as partes e as ideias que cada um dos três grupos executaria, a estrutura começou a tomar forma e fazer sentido. Executei algumas ideias para o teclado/piano, e o aluno Ladstone comentou que estava bonito. Perguntei se a sonoridade do teclado/piano combinava com a criação e, de maneira geral, os participantes responderam que “sim”. Procurei respeitar as ideias indicadas na “tempestade de ideias” realizada no dia 19/06/2017, referentes a contrastes de andamento e caráter.

A partir da aprovação do grupo sobre a forma e o acompanhamento instrumental, trabalhei nos dias seguintes para concluir os detalhes do teclado/piano e organizar o material nos padrões de uma partitura convencional. Os ensaios seguintes, ocorridos em 30/10, 06/10 e 13/11/2017, foram dedicados ao amadurecimento e ao refinamento vocal relacionados à criação e às demais peças do repertório. A criação ficou estruturada em três partes e uma coda: a primeira mais ligada e de andamento lento; a segunda, com ideias rítmicas e melódicas sobrepostas, de andamento acelerado; a terceira de caráter enérgico, com sobreposições contrastantes e a coda, evidenciando o ponto gerador do processo de criação.

Foi necessário que, nesses últimos ensaios, os participantes percebessem os detalhes de cada parte, mas também o “todo”. Assim, trabalhamos por partes e propus execuções enfatizando

22 Era comum utilizar nos ensaios um teclado e nas apresentações um piano elétrico.

os aspectos técnicos, tais como pronúncia, projeção e ressonância, além de chamar a atenção para as entradas das frases, a mudança do caráter, o equilíbrio da intensidade e a expressão facial e corporal. Outro aspecto estimulado foi a independência do grupo no sentido de saberem a forma da música, a sequência entre as partes e o que cada grupo deveria executar. Tal estimulação ocorreu através de perguntas, exemplificações por parte dos alunos, comentários após a execução e a conscientização da forma musical.

As apresentações realizadas nesta etapa mantiveram o sentimento de compartilhamento do trabalho desenvolvido. Os locais e as situações transitaram entre formais e informais. Tivemos duas oportunidades de executar “Em volta do amor”. A primeira ocorreu no dia 20/11/2017 no Hall do Centro de Educação (CE) da UFPE, oportunidade em que fomos convidados para participar do II Seminário Internacional de Educação em Africanidades e Afrodescendências da UFPE. O contexto desta apresentação era informal e o local já era familiar para todos nós, pois havia sido palco de diversas apresentações anteriores. Os participantes estavam eufóricos pela oportunidade, e mostraram concentração e tranquilidade durante a execução do repertório.

A segunda oportunidade ocorreu no dia 22/11/2017²³, no auditório do Centro de Tecnologia e Geociências da UFPE. Fomos convidados para a abertura da I Semana de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da UFPE. No ensaio que antecedeu esta apresentação, deixamos em aberto as possibilidades do repertório que executaríamos. Antes do aquecimento vocal, reuni o grupo e comentei sobre duas peças que, na minha opinião, poderiam ser apresentadas. Na sequência, expliquei que poderíamos cantar

23 Clique [aqui](#) para acessar a apresentação de “Em volta do amor” realizada no dia 22/11/2017

uma terceira música. e pedi que eles indicassem qual seria ela. Rapidamente, os alunos mencionaram que gostariam de cantar “Em volta do amor”.

Na abertura da programação, quando me foi dada a oportunidade de apresentar o projeto, explicitiei a proposta criativa e enfatizei “Em volta do amor” como uma criação coletiva, resultado desta pesquisa. Para esta apresentação, relembramos a ideia de movimentos corporais, pois na apresentação anterior, na Semana de Africanidades, nem todos se lembraram das movimentações combinadas. Por se tratar de um auditório com uma acústica adequada para execução vocal e com qualidades diferentes do Hall do CE, foi possível escutar com clareza os detalhes da peça, tais como as entradas das diferentes ideias, o equilíbrio de intensidade entre os naipes e, ainda, as nuances do trabalho vocal relacionadas à projeção e articulação. A primeira apresentação foi satisfatória, porém, foi nesta segunda oportunidade que conseguimos expressar o que havíamos construído como proposta sonora e visual.

No último ensaio, em 27/11/2017, realizamos um bate papo avaliando o trabalho e assistimos a vídeos das apresentações desta etapa. Conversamos sobre a escolha do nome da peça, os aspectos expressivos (sonoridade e movimentação do grupo) e o que poderíamos aprimorar, caso fosse possível. Por meio da criação musical, os participantes expressaram sonoridades que faziam sentido para o grupo, sendo que a letra e o título da canção refletiam os seus pensamentos e expectativas perante a vida. Talvez por isso a necessidade de definir uma letra para a canção e a indicação de equilibrar sonoridades e andamentos contrastantes, deixando claro que a criança e o adolescente têm algo a dizer de forma organizada e contextualizada.

Observação

De maneira geral, a observação do processo músico-criativo ocorreu nos ensaios e apresentações. As gravações em áudio dessas situações foram importantes por possibilitar, posteriormente, a escuta de detalhes e a transcrição das falas dos participantes. Nos ensaios e apresentações, estive atenta aos comentários, aos comportamentos, às mensagens não-verbais e às interações do grupo diante da proposta criativa.

A interação dos participantes nas atividades propostas foi aumentando progressivamente. Na primeira etapa, de consolidação, os assuntos discutidos estavam em torno do repertório e da compreensão dos elementos sonoros das peças. Por sua vez, na segunda etapa, os assuntos também se voltaram para os elementos sonoros, mas partindo de algo que estávamos construindo, o que demandava dos participantes a exposição de suas opiniões. Diferentes alunos contribuíram com pensamentos, mas os alunos Larissa e Arthur foram os que expressaram o maior número de ideias.

Larissa participou do Canta CAP desde o seu início, em março de 2016. Nos primeiros ensaios, a aluna verbalizava muito pouco as suas ideias. Conforme o trabalho foi sendo desenvolvido e com a finalização da primeira etapa da pesquisa-ação, notei que Larissa se sentiu mais à vontade para falar e compartilhar seus pensamentos. Na fase de intervenção criativa, a aluna passou a tecer comentários satíricos e engraçados, levando todos ao riso. Arthur iniciou seu envolvimento com o projeto no início de 2017. Aparentemente, era um menino tímido, mas conforme as perguntas foram sendo lançadas e as “tempestades” foram propostas, Arthur passou a verbalizar ideias, das mais comuns às inesperadas. Apesar de manifestar algumas dificuldades de

coordenação motora e uma certa inibição em movimentar-se nos exercícios de aquecimento, por exemplo, foi Arthur quem sugeriu a movimentação do grupo na criação musical. Foi também este aluno que trouxe o ponto gerador para o processo criativo e sugeriu um acompanhamento instrumental.

A observação sistemática do cotidiano pedagógico criativo evidenciou que a participação destes alunos, em especial, colaborou para que a “engrenagem de ideias” girasse constantemente. Nesse contexto, não havia ideias certas ou erradas, boas ou ruins. O que precisávamos era das ideias iniciais. Os primeiros pensamentos verbalizados por estes alunos estimularam os demais a também se expressarem. Essa dinâmica contribuiu para a consolidação de um ambiente colaborativo no sentido de que comportamentos individuais favoreceram o desenvolvimento criativo do grupo.

Outro aspecto observado se refere à importância que a criação musical adquiriu no âmbito do ensaio. O reinício do ciclo autorreflexivo, com um novo planejamento, estava sempre permeado por algumas indagações relacionadas à motivação dos participantes: O tempo reservado para a criação está longo ou curto demais? Será que os alunos vão se entediar? Além disso, minha observação voltava-se para compreender se a experiência de criação se firmava como significativa. As indagações vinculadas a esses aspectos foram esclarecidas por meio da participação ativa dos alunos, das risadas, verbalização de ideias e posicionamentos críticos sobre a criação. Os significados atrelados à criação musical foram confirmados, também, mediante um comentário escrito²⁴ e o preenchimento de um questionário²⁵.

24 No ensaio do dia 23/10/2017 solicitei que os alunos escrevessem sobre a sua experiência no coral e na criação musical. Um total de 14 alunos anotou suas impressões, que serviram de material de análise sobre o trabalho proposto até então. Deixei os alunos à vontade para indicarem ou não os seus nomes.

25 No ensaio do dia 13/11/2017, propus um questionário que continha 17 questões, com

Dos 15 alunos que responderam ao questionário, 12 expressaram o desejo de inventar outras músicas para o coro²⁶. Um dos alunos sugeriu, a título de melhoria e de continuidade do coral, que o grupo deveria “criar mais músicas”. As opiniões expressas nos comentários escritos revelaram um senso de identidade com a criação musical e o estabelecimento de afetividade com o “produto” em processo de construção:

Aluno 2: Sobre a música [criação], achei legal pois foi construída em conjunto e é muito bom ver esse desenvolvimento da criação.

Aluno 4: [...] estou gostando bastante da criação da nossa música.

Aluno 5: [...] Nosso coral está evoluindo muito e nossa música está ficando muito boa.

Aluno 6: [...] Acho as músicas legais e gosto da nossa criação.

Aluno 7: [...] adorei a parte do teclado, acho que o resultado final vai ser muito bom.

Aluno 8: [...] Estou muito ansiosa para a apresentação [...] que vamos cantar a música que construímos juntos.

Aluno 9: [...] A criação musical é incrível e eu estou adorando sentir a música com várias pessoas, além de ser super divertido.

Aluno 11: [...] Em relação à música, acho que está ficando legal.

Aluno 13: [...] É legal participar e ver a criação final.

Aluno 14: Gostei muito da criação da música [...].

(Excertos dos comentários escritos, 23/10/2017).

alternativas de respostas e espaço para comentários. Da mesma maneira que no comentário escrito, deixei os alunos à vontade para indicarem ou não os seus nomes.

26 Essa informação foi evidenciada com a questão 11 do questionário “Você gostaria de criar outras músicas para o coral?”. Os alunos podiam assinalar “sim” ou “não” e comentar “por que?”.

Com relação à dinâmica dos ensaios – incluindo a alternância entre as atividades de execução e criação musical – os 15 alunos que responderam o questionário foram unânimes em afirmar “gosto muito”²⁷. Entre os comentários sobre a forma de organizar os ensaios e propor as atividades, os alunos indicaram: “é bem prático e divertido”, “a maneira que ensinam é clara e nos envolve diretamente com a música”, “fazem termos vontade de cantar” e “é dinâmico e divertido” (Questionário, 13/11/2017).

A apresentação realizada no dia 22/11/2017 reforçou o significado da criação musical, quando os alunos indicaram “Em volta do amor” como uma das peças a ser apresentada. Essa situação confirmou, ainda, o quanto os alunos estavam cientes do material construído, de sua forma musical e de seus detalhes. Regendo o grupo, antecipei a execução de “duas palmas”. Os alunos não me seguiram e marcaram as palmas no seu devido “momento”, indicando autonomia e conhecimento de todos os elementos da canção.

A participação da professora Fernanda, de teatro, possibilitou-me um olhar diferente no aspecto da observação. As atividades propostas atenderam às necessidades do grupo, tais como postura, expressão facial, além da exploração de movimentos em trechos específicos do repertório. Os jogos trabalhados proporcionaram momentos lúdicos, envolvendo todos os participantes. Propostas como andar livremente e diante de um sinal específico, aglutinar-se como se fosse um cardume, ou explorar o espaço da sala seguindo um colega sem que ele descobrisse, entre outras atividades, contribuíram para que houvesse uma maior interação entre os participantes. Na trajetória criativa, a ludicidade dos

27 As alternativas de resposta para a questão “Qual a sua opinião sobre a maneira que os professores do Canta Cap ensinam as músicas” eram: não gosto, gosto pouco e gosto muito.

jogos teatrais foi progressivamente internalizada nas demais atividades corais.

Reflexão

Os dilemas vivenciados nessa fase do ciclo autorreflexivo relacionavam-se aos direcionamentos dos próximos ensaios, considerando o tempo que tínhamos pela frente, a expectativa da criação e o seu fechamento. Após o surgimento do ponto gerador e das demais ideias iniciais, exploramos o material. Tínhamos sonoridades que estavam integradas e funcionavam bem de maneira sobreposta. Além disso, havia o material da aluna Ana Beatriz – letra e música – que nos deu liberdade para utilizá-lo. Meus pensamentos voltavam-se para as maneiras como este material poderia ser organizado, visando à uniformidade de elementos que dialogassem durante toda a peça musical. Revendo minhas anotações no diário de campo, encontrei o registro da seguinte reflexão:

Não tem sido fácil conduzir o processo de criação no contexto em que estamos. Tenho que lidar com o desenvolvimento do repertório, o pouco tempo para ensaio (apenas 50 minutos por semana) [...]. O CAp não cobra por apresentações, porém, dentro de mim há uma intensa cobrança. Acredito que isso aconteça devido à minha formação e experiência com outras práticas corais, voltadas sobretudo para o aprendizado do repertório e apresentação pública. No processo de criação musical, eu estou recriando o papel do regente e este tem se mostrado como um grande desafio (Diário de campo, 2017).

A proposta criativa se apresentou como um desafio pessoal, sobretudo devido à minha formação e experiência com práticas corais centradas na execução. A criação musical no contexto coral levou à ressignificação do meu papel e função como educadora

e regente, colocando-me em caminhos pedagógico-musicais distantes da minha realidade. Criar peças e/ou arranjos corais eram atividades recorrentes da minha atuação profissional, mas realizar isto colaborativamente com o coro era algo totalmente novo. As reflexões durante o processo, a partir das perspectivas de Schafer (2011, p. 265-266) sobre “dar o primeiro passo prático”, “ensinar no limite do risco”, há “apenas uma comunidade de aprendizes” e “ensinar sempre provisoriamente”, tornaram-se intensas devido à ressignificação da prática coral.

Outras reflexões estavam vinculadas a atividades específicas propostas nos ensaios. A primeira experiência com a “tempestade de ideias”, por exemplo, revelou a ansiedade por parte dos alunos em julgar as poucas ideias que haviam sido anotadas. Mesmo estimulando-os a expor seus pensamentos, os poucos que se pronunciaram, algumas vezes, queriam julgar as ideias listadas no quadro. Nesse sentido, o papel do professor orientador torna-se imprescindível, pois em um contexto em que se busca o estímulo à criatividade, com livre expressão de pensamentos e tendo o julgamento adiado, a antecipação dessa etapa, característica da “tempestade de ideias”, poderia bloquear o desejo de expressão de alguns participantes.

Tal experiência revelou dificuldades em implementar a atividade tal como é definida. Problemas relacionados à administração do tempo não permitiram passar por todas as etapas da “tempestade” em um mesmo ensaio. Refletindo e analisando criticamente todo o processo criativo, observei que todas as ideias expostas e anotadas foram mantidas e agregadas na criação musical. Vale ressaltar que era evidente o envolvimento dos alunos que, progressivamente, passaram a expressar efetivamente suas ideias, relacionando-as à exploração sonora, aspectos estruturais do som vivenciados anteriormente

e em peças do repertório, bem como a utilização de sonoridades oriundas do contexto sociocultural.

Durante a etapa de intervenção pedagógica criativa, percebi que, por mais que a proposta fosse essencialmente coletiva, seria preciso fixar alguns direcionamentos, visando a uma conclusão do trabalho no final do semestre. Utilizando as ideias sonoras iniciais e o trabalho de Ana Beatriz, resolvi propor outras sugestões de sobreposições. Adaptei quatro versos de uma das estrofes da música de Ana Beatriz (que não estávamos utilizando nas primeiras explorações) e propus sua execução, denominando-a de “fala ritmada”. Com base no material sonoro construído, na compreensão de que os participantes estavam satisfeitos com os resultados relacionados à sobreposição de ideias, dediquei-me a pensar em uma forma musical. Levei em consideração a sugestão do aluno Arthur para termos um acompanhamento instrumental.

Vivenciar esta etapa da pesquisa-ação evidenciou a importância de manter registros minuciosos e detalhados que descrevessem, além do dia a dia dos ensaios (elementos sonoros em construção, assiduidade dos participantes, etc), as minhas impressões e incertezas. As reflexões sempre em diálogo com os registros dos ciclos anteriores estabeleceram as bases para a continuidade da pesquisa e, conforme salientam Kemmis e Wilkinson (2011, p. 41), o que foi alcançado em cada ciclo forneceu o ponto de partida para a melhoria do seguinte.

Discussões finais

A pesquisa-ação evidenciou quatro dimensões da formação em música relacionadas à estimulação da criatividade na prática

coral: estética; colaborativa; cognitiva/afetiva e crítica. O quadro abaixo sintetiza as características centrais de cada dimensão²⁸:

QUADRO 2 - Dimensões da formação em música

Dimensões	Elementos identificados
Estética	Características estruturais e sonoras do repertório; Uso da fala ritmada; Peça a três vozes: o repertório trabalhado antes da etapa de intervenção criativa era constituído de obras em uníssono ou a duas vozes;
Colaborativa	Engajamento dos alunos na proposta criativa; Sentimento de pertencimento ao grupo;
Cognitiva/afetiva	Capacidade de compreensão e memorização dos elementos constituintes da criação; Identificação do grupo com a criação musical; Desejo de criar mais músicas; Satisfação em participar da proposta criativa.
Crítica	Capacidade de tomar decisões e fazer escolhas de forma consciente e intencional.

Fonte: Elaborado pela autora.

Das quatro dimensões identificadas, as três primeiras estão presentes, de maneira geral, em práticas corais tradicionais. A dimensão crítica, entretanto, costuma ser pouco contemplada, pois requer um redirecionamento da prática, dos objetivos e da dinâmica do ensaio e dos papéis dos envolvidos: regente; cantores e, se houver, instrumentista. A proposta criativa solicitou dos participantes um posicionamento frente às situações e questões sugeridas. Os jogos demandaram que os alunos imaginassem, explorassem e decidissem por sonoridades visando à estimulação do pensamento divergente, que favoreceria a produção de ideias próprias.

A capacidade de autonomia de pensamento e de fazer escolhas evidenciou-se quando os alunos buscaram soluções adequadas e

28 Para detalhamento da análise realizada em cada dimensão, veja a discussão do capítulo 6 de minha tese (Andrade, 2019).

indicaram se as sonoridades estavam satisfatórias. As rodas de conversa ao longo do processo estimularam a tomada de decisão, tais como a resolução de questões estruturais relacionadas ao andamento, intensidade, sobreposição das ideias melódicas e rítmicas etc., culminando com o produto final “Em volta do amor”.

Além das quatro dimensões da formação em música, o desenvolvimento da pesquisa-ação revelou os limites da proposição, sobretudo relacionados à dimensão gráfica. Considerando o tempo semanal de ensaios e o cronograma da proposta extensionista, todo o processo de criação se voltou para a vivência prática, isto é, os alunos não tiveram a oportunidade de anotar graficamente as ideias desenvolvidas. Na criação de “Em volta do amor”, todos os participantes foram convidados a mostrar e explorar as ideias. A organização, o registro dos fragmentos ao longo do processo e a sua constituição final²⁹ foram idealizados por mim e compartilhados com os professores, licenciandas e alunos do projeto.

Conforme a descrição e a análise apresentadas, fica evidente que a escolha da pesquisa-ação como opção metodológica possibilitou-me lograr compreensões singulares sobre criatividade e processos de criação musical na prática coral. Para finalizar, vale a pena comentar sobre as minhas impressões acerca das possibilidades e desafios dessa metodologia. Neste sentido, trago a seguir quatro aspectos do cotidiano de quem se propõe a fazer pesquisa-ação.

Um dos aspectos diz respeito ao aprimoramento da prática (Tripp, 2005; Franco, 2005; André, 2012), conforme vimos no primeiro capítulo deste livro. A proposição da criação musical no ensaio do coro apresentou-se como uma novidade e um desafio, não apenas por incluir uma habilidade pouco explorada

29 Clique [aqui](#) para acessar a partitura de “Em volta do amor”

nesse contexto, mas por oportunizar, também, a criação de uma peça a três vozes. Ao longo da minha trajetória como regente e educadora, tive pouquíssimas oportunidades de propor peças a três ou quatro vozes em coros infantojuvenis. Até mesmo o meu trabalho de composição para coros infantis voltava-se para estruturas a duas vozes.

Ao refletir sobre a experiência criativa, observo que não era a quantidade de coralistas que impedia esta possibilidade, pois sempre trabalhei com grupos que tinham a participação de muitas crianças (os grupos menores tinham em média 30 vozes). Talvez a ideia equivocada de que trabalhar com duas vozes seria mais fácil que trabalhar com três estivesse soando no meu inconsciente. A proposta criativa rompeu com este pensamento. O grupo de alunos do CAp era bem menos numeroso do que aqueles com os quais eu estava habituada a trabalhar (média de 20 alunos); no entanto, construir coletivamente uma peça a três vozes e executá-la com clareza e segurança foi uma grande surpresa, fato este que contribuiu para o aprimoramento da minha prática.

Outro aspecto importante está relacionado ao tempo dedicado durante as duas etapas. De fato, uma pesquisa-ação “não se realiza em curto espaço de tempo” (Franco, 2005, p. 493). O período amplo, de aproximadamente um ano e meio, possibilitou-me lidar com a imprevisibilidade de maneira serena. Houve tempo para que eu entendesse e amadurecesse o redirecionamento do meu papel, de regente centralizadora para uma liderança colaborativa. O tempo também foi meu “amigo”, no sentido de que pude experimentar o ciclo autorreflexivo por várias vezes.

Vinculado a esses dois aspectos, ressalto a importância da manutenção de um diário de campo com registros minuciosos

do cotidiano pedagógico-musical. A manutenção de relatos descritivos em todas as fases do ciclo autorreflexivo – planejamentos escritos, transcrições de falas, impressões sobre as atividades realizadas nos ensaios, pensamentos oriundos das observações e das reflexões – contribuíram para que, na fase de análise dos dados, pós etapa de intervenção pedagógica criativa, eu visualizasse o todo, estabelecendo análises conclusivas acerca do fenômeno de estudo. Consequentemente, foi necessário estabelecer uma forma de registro organizada, de fácil acesso e segura no que diz respeito ao seu armazenamento.

Por fim, concordando com Bresler (2006), saliento a importância da experiência da prática como característica essencial para o desenvolvimento da pesquisa-ação. O fato de já atuar como regente coral, arranjadora e compositora, deu-me o suporte para organizar e administrar as peculiaridades do estudo. Tal experiência possibilitou centralizar a minha atenção na proposta criativa e não nas questões comuns do canto coral (exercícios vocais, consciência corporal, escolha e encaminhamento de repertórios, dinâmicas de ensaio).

Tomando como referência a ideia de Freitas³⁰ (2007, p. 25), mas adaptando-a ao contexto da pesquisa-ação, ousou afirmar que desenvolver uma pesquisa-ação “é um ato criador que, além de conhecimentos gerais e específicos, exige uma paciência que nem todos têm ou estão dispostos a exercitar”.

30 A afirmação de Freitas traz “desenvolver uma tese”.

Referências

ANDRADE, Klesia Garcia. Prática coral na contemporaneidade: criatividade e criação musical em algumas proposições. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 25., 2021, on-line. *Anais...* On-line: ABEM, 2021. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/xxvcongresso/2021/paper/viewFile/844/559>. Acesso em: 04 dez. 2021.

ANDRADE, Klesia Garcia. *Coro Criativo: uma pesquisa-ação sobre a criação musical na prática coral*. 2019. 262 f. : il. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18883?locale=pt_BR. Acesso em: 30 jun. 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 18ª ed. São Paulo: Papirus, 2012.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. *Um estudo de criatividade*. Arquivo Brasileiro de Psicologia Aplicada. Rio de Janeiro, abr.-jun. 1974, p. 59-68. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpa/article/viewFile/17077/15876> Acesso em: 02 mai 2017.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

BEAUDOT, Alain. *A criatividade na escola*. São Paulo: Ed. Nacional, 1975.

BRESLER, Liora. Ethnography, phenomenology and action research in music education. *Visions of research in music education*. Princeton, v. 8, n. 1, set. 2006. Disponível em: http://www-usr.rider.edu/~vrme/v8n1/vision/Bresler_Article___VRME.pdf Acesso em: 28 mar. 2018.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza; WEBER, Mirian Geralda. *Criatividade*. Rio de Janeiro: Sprint, 1987.

ELLIOTT, David J. The conception of creativity: implications for music education. In: SUNCOAST MUSIC EDUCATION FORUM, 1989. *Speeches/Conference Papers* [S. l.]: [s. n.], 1989. p. 14-39.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set. dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf> Acesso em: 28 mar. 2018.

FREITAS, M. E. D. *Viva a tese! Um guia de sobrevivência*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

GRASSI, Bernardo. Composição musical e resolução de problemas. In: ILARI, Beatriz Senoi; ARAÚJO, Rosane Cardoso (Orgs.). *Mentes em música*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p. 63-90.

NOVAES, Maria Helena. *Psicologia da criatividade*. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1980.

LUBART, Todd. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PENNA, Maura; MARINHO, Vanildo Mousinho. Ressignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo. In: PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2.ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012. cap. 9, p.173-207.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály – Alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpex, 2011, cap. 2, p. 55-87.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set. dez. 2005. Disponível em: <http://goo.gl/qZ3Qrz> Acesso em: 14 abr. 2016.

EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA BÁSICA: UMA PESQUISA-AÇÃO EM TURMAS MULTISSERIADAS NO CAMPO

Eliane Ribeiro Mendes

No final do ano de 2019, concluí uma pesquisa de doutorado (Mendes, 2019) que buscava compreender e analisar processos de ensino e aprendizagem musicais adequados para trabalhar com turmas multisseriadas de escolas rurais do município de Conde – PB¹. O interesse e a motivação para o desenvolvimento deste estudo surgiram, em princípio, da minha vivência e afinidade com a temática da educação em áreas rurais/no campo, e também pela minha atuação como professora de educação musical na rede de ensino deste município.

Na época da pesquisa, eu já atuava neste município há 11 anos como professora de flauta doce e teoria musical no Núcleo de Cultura da cidade, que é uma espécie de escola de artes municipal. Nas ocasiões em que ministrava oficinas de flauta nas escolas de educação infantil e ensino fundamental I, percebi que a presença da música era marcante nessas unidades de ensino.

Contexto e fundamentação do estudo

A pesquisa foi desenvolvida com alunos de turmas multisseriadas da educação infantil e do ensino fundamental I

1 Agradeço à Capes pela bolsa recebida durante o doutorado, que permitiu dedicação exclusiva a essa pesquisa. Agradeço também a liberação das Secretarias Municipais de Educação das cidades de João Pessoa/PB e Conde/PB, que me permitiu realizar o doutorado e o pleno desenvolvimento da pesquisa-ação aqui apresentada.

de duas escolas rurais da rede municipal de ensino do município de Conde – PB. Na maioria dessas escolas rurais, a organização escolar é disposta em turmas multisseriadas, que, no conceito de Santos (2015) e Ximenes-Rocha e Colares (2013), se caracterizam por reunir, em um mesmo espaço físico, estudantes de diferentes níveis de aprendizagem (ano, série, grau, ciclo, etc.) e diversas faixas etárias, que são regidos por uma mesma professora ou professor, o que difere do currículo usualmente adotado (Ximenes-Rocha; Colares, 2013, p. 93).

Considerando as peculiaridades das turmas multisseriadas e a importância da presença das práticas musicais nesse contexto, decidi adotar o método de pesquisa-ação². A intenção da escolha dessa metodologia foi realizar uma intervenção pedagógico-musical, que foi dividida em duas etapas, sendo a primeira realizada em duas escolas municipais no ano de 2017 e, a segunda, em 2018, com uma turma multisseriada de uma dessas escolas. A título de ilustração, apresento o quadro 1, que traz as etapas de intervenção pedagógico-musical e seus respectivos períodos e locais de execução.

QUADRO 1 - Etapas de intervenção pedagógico-musical

ETAPAS	PERÍODO	LOCAIS
ETAPA DE INTERVENÇÃO 1: 1ª Fase – Etapa diagnóstica	Entre março e abril de 2017	Escola das mangabeiras Escola dos Canaviais
ETAPA DE INTERVENÇÃO 1: 2ª Fase – Intervenção pedagógico-musical	Entre maio e dezembro de 2017	Escola das mangabeiras Escola dos Canaviais
ETAPA DE INTERVENÇÃO 2: Intervenção pedagógico-musical	Entre março e junho de 2018	Escola dos Canaviais

Fonte: Elaborado pela autora.

2 A respeito dos fundamentos e características da pesquisa-ação, ver Capítulos 1 e 2.

Na primeira etapa, percebi que o bom relacionamento entre a gestão e a comunidade favorecia o trabalho pedagógico. O envolvimento da equipe – diretoras, supervisoras e professoras – mostrava-se um diferencial, pois, por se tratar de comunidades pequenas, com poucos alunos, todos se conheciam e, a partir disso, ficava mais fácil compreender as necessidades de cada um. Essa característica peculiar dessas comunidades levou-me ao conceito de **comunidade de prática**, consolidado por Etienne Wenger, como um ambiente importante e propício para a aprendizagem. O termo comunidade de prática vem do inglês – *community of practice* (CoP) – e foi conceituado como “grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por um tópico, e que aprofundam seu conhecimento e especialização nessa área pela interação numa base continuada” (Lave; Wenger, 1991, p. 29; Wenger; McDermott; Snyder, 2002, p. 4). Para esses autores, as comunidades de prática estão em todos os lugares e, geralmente, as pessoas estão envolvidas numa grande quantidade delas, quer seja no trabalho, na escola, em casa, no lazer ou em diversas situações em que possa haver aprendizagem.

Todos nós pertencemos a comunidades de prática. Em casa, no trabalho, na escola, em nossos passatempos – em qualquer dado momento, pertencemos a diversas delas. E as comunidades de prática a que pertencemos mudam no decorrer das nossas vidas, pois elas, de fato, estão em toda parte. (Wenger, 2013, p. 249).

Atualmente, as comunidades de prática têm sido consideradas estruturas sociais muito utilizadas para fomentar a aprendizagem em diversos ambientes de trabalho. Isso implica dizer que explorar o papel das comunidades de prática, como recurso na formação de professores e gestores, pode nos levar a repensar nossas práticas e reavaliar métodos tradicionais de ensino-aprendizagem, buscando valorizar uma participação mais efetiva dos alunos na

construção do seu próprio conhecimento. A partir da comunidade de prática, cheguei à noção de **comunidade de prática musical (CoPM)**, desenvolvida por Ailbhe Kenny no ano de 2016. Estudos diversos, como os de Jeandot (1997), Ilari (2002), Brito (2003) e Ferreira *et al.* (2007), revelam a música como um fenômeno típico de produção humana, presente em nossas vidas desde quando estamos no ventre de nossas mães e que nos acompanha até nossos últimos dias. Diariamente, independentemente de idade, sexo, religião, nacionalidade ou classe social, as pessoas ouvem música em casa, na escola, no carro, em concertos e em shows. Em todos esses casos, é comum que muitos grupos se reúnam para fazer essa escuta pelo simples prazer da apreciação.

A partir da observação de eventos como este, Kenny (2016) chegou à conclusão de que a reunião desses grupos, pelo simples fato de seus participantes amarem determinado tipo de música ou instrumento, pode ser suficiente para caracterizar uma CoPM. Quando tratamos especificamente de grupos musicais, essas características se sobrepõem, pois é por puro prazer, por vontade própria e pelo amor à música compartilhado por todos os membros que os integrantes desses grupos se reúnem.

Desse modo, Ailbhe Kenny (2016), focando no processo social da aprendizagem musical, investiga a CoPM como um modelo rico para o engajamento de determinadas comunidades, para a participação musical nesses grupos e, conseqüentemente, para uma transformação dos envolvidos nesse processo de educação musical.

Essas comunidades são criadas através de práticas: formas de envolvimento, regras, filiação, papéis, identidade e aprendizados que são compartilhados por grupos musicais empreendendo e situando-se dentro de certos contextos socioculturais³ (Kenny, 2016, p. 14).

3 *Such communities are created through practices: ways of engaging, rules, membership, roles, identities and learning that is both shared through collective musical endeavour*

Essa breve explanação sobre as Comunidades de Prática e Comunidades de Prática Musical fez-se necessária para que melhor compreendêssemos como foi desenvolvida esta pesquisa, pois essas comunidades têm uma estreita relação com o ambiente escolar e, conseqüentemente, com as turmas multisseriadas de escolas rurais/no campo⁴. Estas turmas apresentam muitas características comuns com as comunidades de prática, especialmente pela cooperação constante, que eu já tinha observado, entre os alunos de diversos níveis e idades, reunidos numa mesma classe.

Para sintetizar as discussões sobre as relações entre as classes multisseriadas e as comunidades de práticas, apresentamos os Quadros 2 e 3, com suas características.

QUADRO 2 - Características de classes multisseriadas desenvolvidas em escolas rurais/do campo

CARACTERÍSTICAS DE CLASSES MULTISSERIADAS	
•	São turmas com alunos de vários anos escolares que dividem a mesma sala de aula e o mesmo professor;
	Conseqüentemente, são alunos de diferentes faixas etárias;
	A escola está localizada em uma comunidade rural ⁵ ;
	Os alunos com mais facilidade têm o hábito de auxiliar os que têm mais dificuldade;
	Em conteúdos ministrados pelo professor regente, geralmente os alunos de estágios mais adiantados auxiliam os dos anteriores;
	Em atividades musicais, a questão de série e idade não é pré-requisito para que os alunos mais adiantados auxiliem os que estão com mais dificuldade.

Fonte: Elaborado pela autora.

and situated within certain sociocultural contexts. No caso de original em língua estrangeira, a tradução é minha.

4 Escolas do campo são aquelas comprometidas com políticas públicas para o trabalhador e escolas rurais são as situadas na zona rural. No entanto, nem todas as escolas rurais podem ser caracterizadas como escolas do campo. Para maiores detalhes, ver Capítulo 1 de Mendes (2019).

5 Apesar da grande maioria das escolas com turmas multisseriadas estarem localizadas na zona rural, também é possível encontrá-las na zona urbana. Para

QUADRO 3 - Características de comunidades de prática que foram observadas durante a pesquisa nas classes multisseriadas em escolas rurais/ no campo

CARACTERÍSTICAS DE COMUNIDADE DE PRÁTICA
• Grupo de indivíduos que se reúnem periodicamente; • Esse grupo está envolvido em um processo de aprendizagem coletiva; • Possuem um interesse comum no aprendizado e na aplicação do que foi aprendido; • Este interesse nasce de uma paixão, de algo que os alunos realmente querem aprender, não por obrigação, mas por prazer; • Nesses encontros, os alunos compartilham conhecimento, trocam experiências, levam seus problemas e encontram soluções; • A amizade e a confiança surgem de uma forma natural.

Fonte: Adaptado de Wenger, (2001).

A partir desses dois quadros, é possível observar como as turmas multisseriadas têm características comuns com as comunidades de prática. Justamente por esse motivo, podemos dizer que as classes multisseriadas podem ser consideradas como comunidades de prática. Mais ainda, pois, pelo que observei nas escolas em que realizei a pesquisa, pode ocorrer que, numa mesma classe multisseriada, surjam mais de uma comunidade de prática.

O processo de intervenção pedagógica

Na etapa de intervenção, atuei como professora de Educação Musical, desenvolvendo atividades de canto coral, flauta doce, apreciação e produção musicais, procurando contextualizá-las com as vivências dos alunos e adequá-las às características das classes multisseriadas. As aulas foram realizadas com continuidade, tendo por objetivo desenvolver um processo de ensino coeso, ou seja, que pudesse levar a algum tipo de realização no período disponível.

maiores informações, ver o Capítulo 1 de Mendes (2019).

Na primeira etapa, que ocorreu entre março e dezembro de 2017, atuei como professora de educação musical nas duas escolas rurais do município de Conde, aqui nominadas Escola das Mangabeiras (EM) e Escola dos Canaviais (EC). Em ambas, trabalhava com duas turmas multisseriadas, sendo que atendia aos alunos da Pré-escola II, 1º e 2º anos (com 14 alunos na EM e na EC), com atividades de musicalização por meio de bandinha rítmica, canto, jogos e atividades de percepção auditiva, e a outra com alunos do 3º, 4º e 5º anos (com 17 alunos na EM e 20 na EC), com atividades de canto coral, percepção e flauta doce. As aulas ocorriam uma vez por semana, das 7h às 9h na primeira turma (a dos menores) e, após o intervalo – ou seja, das 9h30 às 11h – na outra.

Esta etapa de intervenção desenvolveu-se de uma maneira mais intuitiva, pois configurava meu primeiro contato com as práticas de ensino em classes multisseriadas, baseando-me na minha experiência como professora em escolas de educação básica de redes públicas, desde fevereiro de 2007. Todos os encontros foram devidamente registrados por meio de relatórios, onde procurei abordar e registrar as principais ações dos professores e alunos. Assim, busquei pôr em prática questões essenciais para a educação musical, como a relação entre a música e o cotidiano, visando à formação global do aluno. Nas aulas, procurei partir das vivências das crianças, estimulando-as a trazer para a sala de aula músicas que faziam parte de seu dia a dia. Desse modo, com essa partilha entre os alunos e eu, fui planejando e desenvolvendo as atividades, registrando-as, além de sempre refletir sobre minha prática pedagógica, procurando ajustá-la conforme fosse necessário.

Nesta fase, o foco foi dar prioridade à dimensão pedagógico-musical, estabelecendo relações com os objetivos propostos,

analisando os dados coletados, verificando as regularidades e recorrências encontradas, assim como as diferenciações, as divergências e o que elas significavam, entrecruzando os resultados com a produção contemporânea da área da Educação Musical, com o intuito de promover reflexões contextualizadas com a temática abordada (Penna, 2020, p. 156-157).

Após a realização da etapa diagnóstica, momento em que pude conhecer de perto a dinâmica das turmas multisseriadas, os alunos, as escolas, as professoras, bem como toda a equipe pedagógica envolvida, comecei, de fato, o processo de intervenção pedagógico-musical. Eu estava introduzindo uma prática nova para esse contexto, ou seja, os alunos das turmas multisseriadas dessas duas escolas nunca tinham tido aulas sistematizadas de educação musical e, na condição de pesquisadora, eu buscava implementar uma prática musical adequada às características da multisseriação.

Porém, antes de iniciar as atividades musicais que havia planejado, fiz uma sondagem com os alunos, sobretudo com os das turmas do 3º ao 5º ano, sobre os grupos musicais e culturais da região. Fiquei muito surpresa quando constatei que, apesar da riqueza cultural do município, inclusive já contemplada por diversos estudos (Melo, 2011; Silva, 2014; Moraes, 2016), os alunos das duas escolas desconheciam completamente suas manifestações culturais, principalmente as musicais. Dessa forma, quando perguntei se alguém já tinha assistido a alguma apresentação de ciranda, de coco de roda, entre outras, responderam que nunca tinham ouvido falar. O máximo que alguns tinham conhecimento era das quadrilhas juninas, mas apenas aqueles que acompanhavam a festa no centro da cidade, pois, nas comunidades onde a pesquisa foi realizada, não havia nenhuma apresentação para os moradores.

Assim, planejei a primeira etapa, partindo das características das turmas multisseriadas, buscando adaptar atividades e práticas musicais para esse contexto. Nesse período, também procurei atender à segunda etapa do ciclo básico da investigação-ação, que é **planejar** uma mudança de prática. O objetivo era realizar atividades musicais que proporcionassem novas experiências para os alunos, ao mesmo tempo em que me fizessem refletir sobre a minha prática pedagógico-musical e, ainda, pudessem ser utilizadas em sala de aula, como suporte para as professoras da classe e/ou da escola em outras disciplinas.

A turma era bem diversificada em relação às experiências musicais. Havia alunos sem nenhuma vivência musical sistematizada. Um outro grupo era o de alunos ligados às comunidades religiosas evangélica e católica. Os evangélicos tocavam e cantavam nas igrejas em que congregavam, seguindo a prática da imitação. Por outro lado, aqueles da comunidade católica estudavam música com notação tradicional, tocando instrumentos de cordas friccionadas e teclado. Uma das alunas, que não pertencia a nenhum desses grupos religiosos, estudava violino no Programa de Inclusão através da Música e Artes (Prima)⁶, que funcionava no Núcleo de Cultura da cidade de Conde.

Assim, as turmas foram se desenvolvendo a cada encontro, tanto que, no final do ano letivo, fizemos apresentações em ambas as escolas para celebrar a “formatura” dos alunos do 5º ano, as festas natalinas e a conclusão das minhas atividades de canto coral e flauta doce. Em uma das escolas, cantamos a música “*Forró*

6 O Prima é um programa do Governo da Paraíba, baseado no modelo El Sistema, da Venezuela, que foi criado em março de 2012 e tem por objetivo “criar um sistema de orquestras, bandas e corais juvenis, utilizando o ensino da música como catalisador humano e de cidadania.” (PRIMA, 2022). Para uma análise deste programa ver a pesquisa de Santana (2019).

dos Anjos”, de Ana Luisa de Geus, e tocamos as músicas “*SI, LÁ na Espanha*“, “*Bem-te-vi*” e “*SI, LÁ, SOL*”. Na outra, o repertório foi o mesmo, acrescentando-se “*O Trem de Ferro*”, música do folclore brasileiro com arranjo de Suzigan e Mota (2002).

Nas atividades musicais desenvolvidas nesse primeiro período de intervenção, procurei conhecer e, na medida do possível, utilizar as habilidades musicais que alguns alunos se dispuseram a partilhar comigo e com os colegas. No entanto, ainda faltava a questão da contextualização desses conhecimentos prévios e do cotidiano da vida no campo.

Desse modo, fui tentando encontrar as melhores formas para desenvolver atividades musicais nesse contexto de turmas multisseriadas. Uma das conclusões preliminares com relação às estratégias de ensino está em consonância com os relatos obtidos na maioria das entrevistas⁷ realizadas com os atores envolvidos na pesquisa, a saber, professoras, direção geral e supervisoras. De forma mais geral, o primeiro ponto é o planejamento, em seguida, o trabalho em grupo e, por último, eu acrescentaria a contextualização das atividades que devem partir dos conhecimentos prévios dos alunos.

Assim, o critério utilizado para a escolha do repertório das flautas foi encontrar músicas de fácil execução, pelo pouco tempo que teria para trabalhar com as crianças e, ainda, que contemplassem o meio rural de alguma forma. Desse modo, considerei que músicas como “*Bem-te-vi*” e “*O Trem de Ferro*” fossem adequadas à proposta. Com relação ao canto coral, utilizei

7 As entrevistas semiestruturadas foram realizadas na etapa diagnóstica, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A partir das gravações em áudio, foram transcritas na íntegra, utilizando-se a ortografia padrão, procurando-se, contudo, manter as construções e concordâncias das frases de acordo com a fala dos entrevistados.

canções em uníssono, com melodias elementares e com pouca complexidade de execução técnica, com letras que falavam de natureza e de música, concluindo com canções natalinas, sugeridas pelos alunos de ambas as escolas e também por uma das professoras, com o intuito de atender à última data comemorativa do ano letivo.

Nas atividades de canto, havia uma predominância da participação das meninas e, na flauta doce e instrumentos de percussão, dos meninos. Essa organização pode ser oriunda das atividades musicais que alguns realizavam em suas respectivas congregações religiosas, pois, em conversas informais, os alunos relataram que, na igreja, a maioria das meninas participava do coral, algumas estudavam teclado, enquanto os meninos ficavam responsáveis pelo acompanhamento instrumental, sobretudo na percussão.

Ao que parece, existe uma divisão de atividades musicais masculinas e femininas. Os meninos acreditam que tocar é uma tarefa feita para eles e, assim, conseguem ser mais admirados pelos colegas. Nesta direção, Costa (2009, p. 87) faz a seguinte colocação:

Esses mesmos jovens orgulham-se de tocar um instrumento perante os colegas e passam a ser valorizados por isso pelos seus amigos. Haverá para o adolescente a ideia de que cantar é “só” cantar enquanto tocar um instrumento é desenvolver uma habilidade?

Apesar dessa clara divisão musical por gênero, passei todo o tempo destinado aos ensaios do coral incentivando os meninos a cantarem, respeitando a tessitura e o período da muda vocal, e as meninas a ficarem à vontade para tocarem o que sentissem vontade. Ao final das atividades, pude presenciar alguns avanços

nesse sentido: para os meninos, continuou sendo difícil cantar, pois é algo cultural que exerce uma força muito grande nessas crianças e em suas famílias, mas as meninas chegaram ao final das atividades tocando flautas, instrumentos de percussão disponíveis e dançando, quando a música tinha um ritmo mais acelerado.

Para a apresentação final, além das músicas natalinas que os alunos e a professora sugeriram, algumas alunas pediram para colocar no repertório algumas canções da igreja evangélica que frequentavam. Como eu não as conhecia, trouxeram gravações em seus celulares. Também foi sugerida a música “*Trem Bala*”, composta e interpretada por Ana Vilela. Essas sugestões partiram depois de um longo período, ao estimular os alunos pedindo para que cantassem músicas que gostavam de ouvir fora da escola.

Como as sugestões foram surgindo de forma mais espontânea, considero que a decisão de trabalhar a partir das propostas das crianças foi a mais acertada para o momento, pois, quando os alunos cantavam as músicas que eles próprios haviam sugerido, executavam-nas com uma expressão de alegria e protagonismo, e isso se refletia positivamente no resultado.

A partir dessa primeira etapa, pude seguir as cinco fases da metodologia adotada, cumprindo todo o ciclo, ou seja, entrei em campo para traçar um **diagnóstico** da situação, **planejei** uma aplicação para uma mudança da prática musical (minha e dos alunos), **agi** para implantar a modificação planejada, monitorei e **descrevi** os efeitos dessa ação para esses grupos e, por último, **avalei** os resultados dessa ação.

Notei também que, pelo próprio formato das turmas multisseriadas e pelo fato de muitos alunos terem parentesco ou morarem muito próximos e conviverem com frequência

também aos fins de semana, eles criavam pequenos grupos⁸ ou comunidades na escola, onde podiam trocar informações sobre as aulas, dentro e fora das salas de aula, bem como fora do ambiente escolar. A grande dificuldade foi tentar inserir os alunos que ficavam sem se engajar em nenhum desses grupos já existentes. E foi justamente o desafio de utilizar os grupos já formados para otimizar a aprendizagem musical desses alunos que me instigou e me impulsionou até o final da pesquisa.

Desse modo, busquei novas estratégias que pudessem ser eficazes para suprir essa necessidade. Foi neste momento da pesquisa que passei a utilizar a teoria de Comunidade de Prática de Etienne Wenger (2001). Como eu já tinha terminado o período de intervenção inicialmente proposto, a decisão foi por uma segunda volta ao campo para a realização de um novo trabalho, com o intuito de encontrar elementos que pudessem trazer mais consistência ao processo que estava sendo desenvolvido.

O objetivo desta nova etapa, além de identificar características e procedimentos de comunidades de prática nas classes multisseriadas, foi o de desenvolver atividades musicais com a flauta doce, estimulando o processo criativo dos alunos, ao mesmo tempo em que propunha a configuração de tais comunidades nessas turmas, analisando as relações que elas tinham com as turmas multisseriadas e que implicações essas relações teriam sobre o processo de criação musical do alunado.

8 Vale salientar que esses grupos que eles formaram eram presenciais e não por meio de aplicativos de troca de mensagens, pois esses alunos – ou a grande maioria deles – não tinham acesso à internet.

Vivenciando a teoria de Comunidade de prática na segunda intervenção

A partir de muitas reflexões, voltei ao campo de forma mais consciente para a segunda etapa de intervenção pedagógico-musical. Desta vez, procurei trabalhar com uma turma multisseriada como uma comunidade de prática musical, baseando-me nas teorias da comunidade de prática e de CoPM e em autores contemporâneos da área da educação musical, como Cuervo (2009) e Cuervo e Pedrine (2010), além da minha própria experiência como docente.

A segunda entrada em campo, que ocorreu entre os meses de março e junho de 2018, foi realizada na Escola dos Canaviais (EC) com uma turma multisseriada do 3º, 4º e 5º anos. Para isso, preparei um planejamento flexível com aproximadamente 16 aulas, expondo que tipo de atividade iria desenvolver e que objetivos pretendia alcançar. Essa turma mostrava-se bastante envolvida com as atividades musicais, além de ter o apoio e a participação da professora responsável.

Como eu já conhecia os alunos, decidi trabalhar com a flauta doce, por acreditar que eles, além de se identificarem com essa prática musical, já estavam familiarizados com o instrumento e que, assim, o processo de criação musical seria mais significativo para eles. Até então, as flautas que vínhamos utilizando tinham sido cedidas pelo Núcleo de Cultura da cidade. No entanto, como os resultados da primeira etapa tinham sido satisfatórios, a diretora conseguiu adquirir instrumentos para a escola, com recursos próprios. Além disso, sua localização facilitava o acesso e suas instalações e recursos eram melhores do que os da Escola das Mangabeiras (EM). Nossas aulas ocorriam uma vez por semana,

no horário das 9h30 às 11h, e passamos a produzir um processo coletivo de criação.

Assim, baseei-me na experiência de Cuervo (2009) e Cuervo e Pedrine (2010), que utilizavam a flauta doce como instrumento musicalizador e performático. Também busquei apoio no Modelo (T) E C (L) A de Swanwick (1979), que é a tradução, no Brasil, do Modelo C (L) A (S) P, que:

[...] 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 consciente dos aspectos centrais C, A e P. (França; Swanwick, 2002, p. 17 – grifos do original).

Para Swanwick, é fundamental que os conteúdos sejam trabalhados de forma integrada. Ele resumiu essa ideia na sigla inglesa C.(L.)A.(S.)P, que significa, respectivamente, **Composition** (C), Literature studies (L), **Audition** (A), Skill acquisition (S) e **Performance** (P), sendo que as atividades de composição, audição e performance se destacariam e seriam entremeadas pelo estudo da história da música (L) e pela aquisição de habilidades (S). Já no Brasil, esse processo ficou conhecido como T.E.C.L.A: (T) técnica, (E) **execução**, (C) **composição**, (L) literatura e (A) **apreciação**. Quero deixar claro que não segui o método de Swanwick por completo, enfatizando a execução e composição/criação na pesquisa. No entanto, não foi possível um aprofundamento, pelo pouco espaço de tempo que tínhamos disponível e também por não constituir um objetivo deste trabalho.

De posse desse embasamento, procurei características que poderiam constituir uma comunidade de prática musical nesse contexto de classes multisseriadas de escolas rurais/no campo. Desse modo, apresento, no Quadro 4, de forma sintética, as etapas dessas ações que nortearam minha intervenção pedagógico-musical na segunda etapa de intervenção.

Quadro 4 – Planejamento das atividades musicais para a 2ª etapa

Nº	DATA	ATIVIDADE PREVISTA
01	07/03/2018	Reencontro com a turma e acolhida aos alunos novatos.
02	14/03/2018	Exploração de sons na flauta doce.
03	21/03/2018	Revivendo a exploração de alguns sons na flauta doce e seu registro gráfico.
04	28/03/2018	Exploração de alguns sons da natureza e seu registro gráfico.
05	04/04/2018	Aprendizado da escala de DÓ Maior (para veteranos) e das primeiras posições (para os novatos).
06	11/04/2018	Breve história da flauta doce a partir do livro de Cecília França – “A primeira flauta”.
07	18/04/2018	Execução de canções simples retiradas de métodos tradicionais de ensino de flauta doce e composições próprias, por audição e, em alguns casos, por partitura.
08	25/04/2018	Jogos de pergunta e resposta ⁹ .
09	02/05/2018	Processo de criação coletiva com a cabeça da flauta doce. Registro gráfico.
10	09/05/2018	Processo de criação coletiva com elementos da natureza;. Registro gráfico.
11	16/05/2018	Processo de criação coletiva com sons da natureza e a cabeça da flauta doce. Registro gráfico.

9 Os jogos de pergunta e resposta ou jogos de ritmos (ou melodias) complementares são uma forma de levar os alunos à criação por meio da improvisação e foram muito utilizados por alguns pedagogos musicais, como Willems, Orff e Martenot, por exemplo (Mateiro; Ilari, 2011; Penna, 2018, p. 219 – especificamente quanto a Orff). Para o trabalho com flautas doce, utilizei motivos simples em compasso ternário ou quaternário. No primeiro jogo de perguntas e respostas, realizado em sala de aula, eu tocava um motivo melódico e um aluno respondia com outro, sempre respeitando o nível de cada aluno. Nos posteriores, a turma foi dividida em duplas, de modo que um aluno fazia a pergunta e outro respondia.

Nº	DATA	ATIVIDADE PREVISTA
12	23/05/2018	Processo de criação coletiva
13	30/05/2018	Processo de criação coletiva.
14	06/06/2018	Apreciação musical.
15	13/06/2018	Preparação para a apresentação.
16	20/06/2018	Apresentação da pesquisa na escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 4 apresenta as aulas previstas em um roteiro flexível, elaborado para nortear as atividades musicais planejadas na perspectiva das turmas multisseriadas e da comunidade de prática musical. No entanto, só com a entrada em campo e o início do trabalho, pude saber como as turmas se envolveriam e que contribuições trariam para a construção deste trabalho. Deste modo, de acordo com o caráter flexível e em constante reflexão/avaliação da pesquisa-ação, fui acrescentando ou retirando atividades, de acordo com a dinâmica da turma, como pode ser visto no quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Cronograma das atividades musicais desenvolvidas na Escola dos Canaviais

Março 2018	Aula 1	07/03 - Reencontro com a turma e acolhida aos alunos novatos (19 alunos)
	Aula 2	14/03 - Exploração dos sons na flauta (17 alunos)
	Aula 3	20/03 - Revivendo a exploração de alguns sons na flauta doce e seu registro gráfico
	Aula 4	28/03 - Exploração de alguns sons da natureza e seu registro gráfico (14 alunos)
Abril 2018	Aula 5	04/04 - Exploração na flauta doce dos sons da natureza identificados pelos alunos (17 alunos)
	Aula 6	18/04 - Construção da primeira partitura - sons da natureza (15 alunos)
	Aula 7	25/04 - Execução de canções simples retiradas de métodos tradicionais de ensino de flauta doce e composições próprias (15 alunos)

Maio 2018	Aula 8	02/05 - Jogos de pergunta e resposta e processo de criação coletiva (16 alunos)
	Aula 9	09/05 - Processo de criação coletiva - Reflexos do assovio versão 1 (15 alunos)
	Aula 10	16/05 - Processo de criação coletiva - Reflexos do assovio versão 2 (15 alunos)
	Aula 11	23/05 - Processo de criação coletiva - Reflexos do assovio versão 3 (16 alunos)
	Aula 12	30/05 - Ensaio de músicas trabalhadas - criação coletiva - Reflexos do assovio versão 4 (17 alunos)
Junho 2018	Aula 13	06/06 - Processo de criação coletiva - Reflexos do assovio versão 5 (15 alunos)
	Aula 14	13/06 - Preparação para a culminância - Ensaio (16 alunos)
	Aula 15	20/06 - Culminância da pesquisa na escola (17 alunos)

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Como pode ser observado, o roteiro que elaborei antes de entrar em campo sofreu alterações consideráveis. Coordenei as atividades mediando os recursos que nós tínhamos e as sugestões dos 19 alunos, mas, após a primeira aula, dois deles desistiram de participar, restando 17, que ficaram até o final. Em nossa aula de número quatro, por exemplo, o tema era *“Exploração de alguns sons da natureza e seu registro gráfico”*. Para tanto, as crianças realizaram um passeio pela escola e por seu entorno, identificando o máximo possível de sons por um tempo previamente determinado, que foi de três minutos na parte interna da escola e de cinco minutos na área externa.

Uma das primeiras dificuldades que enfrentei para a execução desta atividade referiu-se à concentração. Foi muito difícil para eles ficarem em silêncio, respeitando o espaço dos colegas, sem atrapalhá-los. No entanto, quando conseguiram se desligar dos demais e passaram a uma escuta sensível do ambiente, foi possível identificar os sons com rapidez. Assim, pude constatar na prática que:

[...] a experiência sonora se dá num tempo em que se possa participar da conexão significativa entre os acontecimentos, suspendendo o automatismo das ações para entrar em relação com o som, matéria-prima que provoca movimento apreendido pelo ouvido. (Lino, 2008, p. 25).

A etapa dos registros gráficos também foi um pouco trabalhosa, pois eles não estavam habituados a criar uma representação não figurativa para os sons. Dessa forma, era muito comum, por exemplo, que alguns alunos desenhassem uma vaca para simbolizar o seu mugido. A partir daí, dei algumas orientações, ilustrando com exemplos. Uns continuaram com dificuldade, outros conseguiram compreender a proposta e partiram para ajudar os que ainda não haviam compreendido o processo. Nas figuras 1 e 2, trago algumas produções dos alunos referentes à aula do dia 28 de março de 2018.

Figura 1 – Registro gráfico de sons da natureza



Fonte: Aluno do 3º Ano classe multisseriada Escola dos Canaviais, 2018.

Figura 2 – Registro gráfico de sons da natureza



Fonte: Aluno do 4º Ano classe multisseriada Escola dos Canaviais, 2018.

Esses exemplos decorreram de produções individuais dos alunos. Em outra etapa, dividi a turma em grupos e pedi para que eles tentassem reproduzir os sons da natureza que tinham identificado na flauta doce. Desse modo, na aula do dia 18 de abril de 2018, os alunos executaram em grupo a primeira partitura, em escrita não convencional, com alguns sons da natureza recriados com a flauta doce.

Neste dia, a turma estava dividida em três grupos de cinco alunos. Em vez de elaborar uma nova partitura com novos registros gráficos, dois deles decidiram colocar em votação os registros que mais gostaram dentre os participantes. O mais votado foi executado pelos demais. Após algumas aulas executando canções com pouca complexidade de execução técnica de métodos tradicionais, fazendo jogos de pergunta e resposta e alguns momentos de vivência sonora, no dia 02 de maio de 2018, em nossa 9ª aula, 15 alunos do 3º ao 5º ano da turma multisseriada da Escola dos Canaviais realizaram uma composição coletiva. Para isso, utilizaram escrita convencional¹⁰ e não convencional, como pode ser visto na Figura 3.

¹⁰ Essa escrita convencional foi trazida pelos alunos que participavam da comunidade religiosa, onde tinham aulas desse tipo de notação. Para a escrita e divisão dos

Figura 3 – Música “Reflexos do Assovio” (Versão 1)

The image shows a musical score for 'Reflexos do Assovio (Versão 1)'. The title is at the top, followed by the subtitle 'Turma multisseriada do 3o, 4o e 5o Anos da Escola dos Canaviais'. The score is for a 'Flauta doce' (soprano flute) and is written in G major (one sharp) and 4/4 time. The melody consists of the notes G, A, B, D, G. Above the notes are the chords G, Am, G/B, D, and G. The score is divided into two systems, each with a treble and bass staff. The right side of the image shows a blank white box with a green graphic of a flute and the text 'Assovio' at the bottom.

Fonte: Turma multisseriada do 3º, 4º e 5º da Escola dos Canaviais, 2018.

A partir desse primeiro registro, fomos colocando novos elementos¹¹ a cada encontro. Era notória a empolgação com que os alunos participavam dessa ação, pois estavam protagonizando uma composição que era deles e que se tornava, assim, muito mais significativa. Nas figuras 4, 5, 6 e 7, podemos ver a evolução desse processo.

Figura 4– Música “Reflexos do Assovio” (Versão 2)

The image shows a musical score for 'Reflexos do Assovio (Versão 2)'. The title is at the top, followed by the subtitle 'Turma multisseriada do 3o, 4o e 5o Anos da Escola dos Canaviais'. The score is for a 'Flauta doce' (soprano flute) and is written in G major (one sharp) and 4/4 time. The melody consists of the notes G, A, B, D, G. Above the notes are the chords G, Am, G/B, D, and G. The score is divided into two systems, each with a treble and bass staff. The right side of the image shows a blank white box with a green graphic of a flute and the text 'Assovio' at the bottom. On the left side, there is a small graphic of a red and yellow striped box with the text 'Som do vento nos canaviais' below it.

Fonte: Turma multisseriada do 3º, 4º e 5º da Escola dos Canaviais, 2018.

tempos, eles também contaram com minhas orientações.

11 Além da escrita convencional, a cada encontro íamos acrescentando novos elementos com escrita musical alternativa para representar os sons vivenciados e selecionados pelos alunos.

Figura 5 – Música “Reflexos do Assovio” (Versão 3)

 Som do vento nos carnavais	 Som de passarinhos	Reflexos do Assovio (Versão 3) Turma multisseriada do 3o, 4o e 5o Anos da Escola dos Canaviais Flauta doce G D C Am Bm G4 3 G D C Am D4 G4 Assovio
---	---	--

Fonte: Turma multisseriada do 3º, 4º e 5º da Escola dos Canaviais, 2018.

Figura 6 – Música “Reflexos do Assovio” (Versão 4)

 Som do vento nos carnavais	 Som de passarinho	Reflexos do Assovio (Versão 4) Turma multisseriada do 3o, 4o e 5o Anos da Escola dos Canaviais Flauta doce G D C Am Bm G4 3 G D C Am D4 G4 Assovio
--	---	--

Fonte: Turma multisseriada do 3º, 4º e 5º da Escola dos Canaviais, 2018.

Figura 7 – Música “Reflexos do Assovio” (Versão 5)

Percussão (improvisação)	 VIBRAMENTO Som do vento nos canaviais	 Som de passarinho	Reflexos do Assovio (Versão 4) Turma multisseriada do 3º, 4º e 5º Anos da Escola dos Canaviais  Flauta doce	 ASSOVIO Assovio
-------------------------------------	---	--	---	--

Fonte: Turma multisseriada do 3º, 4º e 5º da Escola dos Canaviais, 2018.

Contribuições e limites do processo vivenciado

Na segunda etapa da intervenção, durante os 15 encontros com essa turma multisseriada de escola rural, percebi que houve uma participação bastante significativa da maioria dos alunos, caracterizando uma comunidade de prática musical, com autonomia para conduzir um processo de criação musical. O modo como eles foram conduzindo a construção de um produto musical a partir de seus próprios conhecimentos e dos elementos disponíveis em seu ambiente, quer fosse na escola ou em casa, com seus parentes e amigos, deu um significado considerável à sua composição. O orgulho era perceptível durante a execução, deixando claro como foi valorosa essa apropriação e protagonismo em sala de aula.

Assim, no decorrer deste processo, ficou claro que é possível formar uma comunidade de prática musical em uma turma multisseriada de escolas rurais/do campo, mesmo que eu não precisasse expor para eles que era essa minha intenção. Ficou claro também que, de fato, as características de uma classe multisseriada se assemelham às das comunidades de prática.

Embasando-me em Kenny (2016), elenquei uma série de questões que puderam orientar minha intervenção pedagógico-musical com os alunos da turma multisseriada do 3º, 4º e 5º anos da Escola dos Canaviais, que permitiram caracterizá-la como uma CoPM, como por exemplo:

- Que práticas reais de ensino de música, aprendizagem e participação ocorreram dentro desta turma multisseriada?
- Qual é a relação entre essa comunidade escolar, música e aprendizagem dentro das CoMPs?
- Quais são as ações, papéis, comportamentos, experiências e relacionamentos dentro deste grupo que possam caracterizar uma CoMP?
- Como as funções musicais foram formadas e aceitas dentro dessa comunidade escolar?

Com relação à primeira questão, verifiquei que, apesar do pouco tempo que tivemos em sala de aula, os alunos tiveram uma prática real de ensino e aprendizagem musical. O conhecimento de todos foi compartilhado, enriquecendo a experiência de cada um, inclusive a minha. Pelo que observei, a interação entre os alunos ultrapassou os muros da escola e se fez presente no contato que cada um tinha com os colegas no contraturno escolar ou nos fins de semana. A participação de todos – ou da maioria – foi crucial para a preparação do produto final dessa etapa e, por isso, todos se sentiram valorizados e orgulhosos de si mesmos, pois foram protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem musical.

Quanto à relação entre essa comunidade escolar, música e aprendizagem dentro das CoMPs, ela ocorreu pelo foco em um objetivo comum que, para eles, era criar e preparar, com muita

dedicação e interesse, uma peça musical para a apresentação das festas juninas.

Sobre as ações, papéis, comportamentos, experiências e relacionamentos dentro deste grupo que possam caracterizar uma CoMP, destaco alguns exemplos. Como as classes multisseriadas, as CoMPs também se caracterizam pela solidariedade e ajuda mútua entre os participantes. Desse modo, os que têm mais facilidade auxiliam os que têm menos facilidade, e o trabalho em equipe é sempre bem-vindo para a conclusão satisfatória de determinada atividade musical.

Em nenhum momento observei comportamentos hostis por parte daqueles que, muitas vezes, já sabiam tocar determinada canção em relação àqueles que só sabiam tocar duas notas musicais, como, por exemplo, as notas SI e LÁ da música *Bem-te-vi*. Muito pelo contrário, havia sempre uma ação de ajuda, no intuito de todos conseguirem executar as mesmas músicas. Quando isso não era possível, porque a criança tinha que ter tempo de dedicação ao instrumento, eles participavam da maneira que lhes fosse confortável.

Os papéis musicais foram formados e aceitos de forma muito espontânea. Vale lembrar que os alunos do 4º e 5º anos já tinham tido aulas de flauta doce no ano de 2017 e os do 3º ano estavam acabando de chegar, sem ter tido, anteriormente, nenhum contato com o instrumento, além de serem expectadores. Assim, eles se esforçavam para dominar aquela prática e, a partir disso, se sentirem parte do grupo.

Muitas vezes, alguns alunos procuravam os colegas mais habilidosos para tirar suas dúvidas e ensaiar. Nesse momento, percebi que a função de ensino não estava centralizada na minha figura como professora, pois estava sendo construída

coletivamente. Isso não significava que minha presença neste grupo fosse dispensável. Eles me receberam como mediadora deste processo, apoiando-os quando fosse preciso, mas eles já tinham certa autonomia para construir suas próprias atividades musicais – respeitando seus limites e a faixa etária.

Com o término da minha intervenção pedagógica, o trabalho musical ficou um pouco restrito pela falta de continuidade. No entanto, considero a experiência como rica e válida, pois, de alguma forma, enriqueceu a vivência coletiva dos participantes, fomentando experiências musicais e, além disso, construindo sua autonomia, o que certamente irá ajudá-los a encarar outros desafios, tanto na escola quanto fora dela, levando-os a se posicionar de forma mais segura e participativa.

Considerações Finais

Partindo da trajetória histórica escrita pela educação rural/no campo e a educação musical no Brasil ao longo dos últimos séculos, pude observar que as relações entre essas temáticas eram muito mais estreitas do que pareciam em princípio. Além disso, estabeleciam uma rede de conexões com outras abordagens, tornando o fazer musical muito mais vasto, buscando uma integração da reflexão, da prática e da implementação de avanços para a construção de conhecimentos e sua aplicação em novas experiências educativas.

Dessa forma, tomando como base muitos dos trabalhos da minha revisão de literatura, pesquisa bibliográfica e documental, bem como das entrevistas realizadas com alguns sujeitos envolvidos na pesquisa, efetivei a pesquisa-ação, desenvolvendo uma intervenção pedagógico-musical em duas escolas de turmas

multisseriadas do município de Conde-PB. Assim, procurei responder à questão de pesquisa deste trabalho: Que diretrizes podem guiar os processos de ensino e aprendizagem musicais em turmas multisseriadas de escolas rurais/no campo do município de Conde – PB?

A partir desta questão e de todo o trabalho realizado, considero que as principais estratégias que se mostraram adequadas para a construção dessas diretrizes nesta pesquisa-ação, tanto na primeira quanto na segunda etapa da intervenção, foram as seguintes:

- Partir dos conhecimentos prévios dos alunos;
- Considerar a diversidade das turmas multisseriadas;
- Usar indicações das propostas pedagógico-musicais de modo flexível;
- Considerar o caráter colaborativo das turmas multisseriadas e das comunidades de prática;
- Fortalecer a relação escola/comunidade pela socialização do trabalho e construção da autoestima;
- Propor práticas pedagógico-musicais contextualizadas e colaborativas na construção da autonomia do aluno.

Um fator muito positivo para a execução da proposta de pesquisa-ação foi, em primeiro lugar, a disponibilidade da equipe da escola – desde a merendeira até a direção –, pois todos me acolheram da melhor forma possível. A boa estrutura física da EC, instituição de ensino da segunda etapa da intervenção, também foi um ponto bastante favorável, visto que eu podia contar com: sala ampla, TV, DVD, aparelho de som, projetor, caixa amplificadora, impressora, flautas e instrumentos de percussão, além de refeições muito bem preparadas para as crianças.

Deste modo, acredito que a educação rural/no campo e as turmas multisseriadas, com toda a sua especificidade, oferecem perspectivas para a expansão das atividades musicais nas escolas rurais. No entanto, isso requer conhecimento de suas peculiaridades por parte dos gestores locais e dos professores. Embora sem pretensão de generalizações a partir deste estudo, considero possível afirmar que, se os educadores trabalharem a partir da perspectiva dos alunos, levando em consideração seus conhecimentos prévios e experiências musicais e culturais, é possível realizar atividades musicais significativas, com base na teoria das comunidades de prática e de comunidades de prática musical, articuladas ao ensino coletivo de instrumentos.

Referências

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. 3. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

COSTA, Patricia. Coro juvenil nas escolas: sonho ou possibilidade? *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro, 2009.

CUERVO, Luciane. *Musicalidade na performance com a flauta doce*. 2009. 170 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CUERVO, Luciane; PEDRINI, Juliana. Flauteando e criando: reflexões e experiências sobre criatividade na aula de música. *Música na educação básica*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 123-133. 2010.

FERREIRA, Denise Luzia de Amorim *et al.* A Influência Da Linguagem Musical Na Educação Infantil. In: jornada do HISTEDBR, 7, 2007, Campo Grande. *Anais da VII Jornada do HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil*, Campo Grande, 2007.

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

GOVERNO DA PARAÍBA. Secretaria de Estado da Cultura. *PRIMA - Programa de Inclusão Através da Música e das Artes*. In. João Pessoa: Governo da Paraíba, 2022. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/programas/prima>. Acesso em: 5 jan. 2022.

ILARI, Beatriz. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p. 83-90, 2002.

JEADOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Spicione, 1997.

KENNY, Ailbhe. *Communities of musical practice*. London – UK: Routledge, 2016.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LINO, Dulcimarta Lemos. *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*. 2008. 395 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: IBPEX, 2011.

MELO, Sara. *O ambiente cantado e contado pelos brincantes de coco de roda e ciranda da Paraíba*. 2011. 295 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha de Santa Catarina, 2011.

MENDES, Josefa Eliane Ribeiro. *Educação Musical em escola / turmas multisseriadas no campo: uma pesquisa-ação*. 2019. 212 f. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019. Disponível: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19876/1/JosefaElianeRibeiroMendes_Tese.pdf. Acesso em: 1 nov. 2021.

MORAES, Peticia Carvalho de. *A Festa do Coco das comunidades quilombolas paraibanas Ipiranga e Gurugi: acontecimentos e corponegociações*. 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. rev. ampl. 4. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2018.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. 3. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Sulina, 2020.

SANTANA, Elizane Priscila Silva. *Cidadania e projetos sócio-orquestrais: um estudo a partir das perspectivas dos egressos do PRIMA*. 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019. Disponível: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19395/1/ElizanePriscilaSilvaSantana_Dissert.pdf. Acesso em: 16 nov. 2021.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. *Docência e memória: narrativas de professoras*. 2015. 402. f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) -Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SILVA, Cícero Pedroza. *Coco de roda novo quilombo: saberes da cultura popular e práticas de educação popular na comunidade quilombola de Ipiranga no Conde-PB*. 2014. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SUZIGAN, Maria Lúcia Cruz; MOTA, Fernando. *Método de iniciação musical para jovens e crianças –flauta doce*. 2. ed. São Paulo: G4 Editora, 2002. V. 1.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.

WENGER, Etienne. *Comunidades de práctica aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2001.

WENGER, Etienne. Uma teoria social da aprendizagem. In: ILLERIS, Knud (org.). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 246-257.

WENGER, Etienne; McDERMOTT, Richard; SNYDER, William. *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Knowledge; Harvard Business School Press, 2002.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. *Revista Histedbr on-line*, v. 13, n. 50, p.90-98, maio 2013.

PESQUISA-AÇÃO E APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP): CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MÚSICA

Matheus Henrique da Fonsêca Barros

Este capítulo é fruto de inquietações experimentadas no exercício da docência em um curso de Licenciatura em Música. No transcorrer das atividades, percebi insatisfações e queixas dos discentes com os quais lidava. As mais recorrentes versavam sobre o distanciamento do curso em relação ao espaço escolar, a desconexão dos assuntos tratados na universidade com o trabalho docente cotidiano, além do receio quanto a um futuro exercício ineficaz do ofício docente musical.

A escuta desses relatos, a percepção do mercado de trabalho local¹, bem como os estudos e pesquisas individuais, fizeram-me refletir sobre possibilidades e estratégias que poderiam ser adotadas para atender às demandas apontadas. Além disso, repensei a minha prática, buscando estratégias pedagógicas que fugissem de uma metodologia centrada no professor, que suscitasse uma participação ativa – docente e discente – no processo de ensino-aprendizagem, e que fossem capazes de promover a vivência de situações concretas de ensino no ambiente escolar.

1 Nesse período, por se tratar de um curso recém-criado e pela ausência de profissionais licenciados em música na região, muitas escolas locais – das redes particular e pública – estavam contratando discentes do curso em que eu trabalhava para atender às exigências da Lei 11.769/2008.

Assim, voltei minha atenção às Metodologias Ativas (Berbel, 2011; Gemignani, 2012) e tive especial interesse na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que tem por base a utilização de problemas oriundos da prática profissional como ponto de partida para a aquisição e integração de novos conhecimentos. A primeira sistematização da ABP aconteceu na *McMaster University* (Canadá), ao constatar que os egressos de sua escola de medicina deixavam o curso com capacidade insuficiente para a aplicação dos conteúdos ensinados na obtenção de um diagnóstico e com poucas habilidades/attitudes profissionais desejáveis à prática (Barrows, 1986). As motivações da universidade canadense ao conceber a metodologia tinham semelhança com as demandas apontadas por meus alunos.

Desta feita, desenvolvi, no doutorado em Música², uma pesquisa cujo objetivo visou analisar a experiência de implementação da ABP na formação inicial de professores de Música, a partir de problemas relacionados à prática docente na educação básica. O contexto escolhido foi um curso de Licenciatura em Música de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). A análise interpretativa dos dados foi desenvolvida a partir dos referenciais teóricos do estudo, apresentados em dois grandes eixos: i) formação de professores de música a partir de uma perspectiva reflexiva (Perrenoud, 2002; Tardif, 2014; Freire, 2015, 2018; Benedict; Schmidt, 2014); ii) os conceitos de *habitus* e campo, propostos por Pierre Bourdieu (2008, 2013), e seus desdobramentos no campo da educação musical (Pereira, 2014).

Contudo, neste capítulo, pretendo enfocar os aspectos, decisões e ponderações de caráter metodológico da pesquisa-

2 Agradeço ao Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE) pela licença total de minhas atividades profissionais, o que me permitiu dedicação exclusiva a essa pesquisa.

ação, ancorado nas discussões apresentadas nos Capítulos 1 e 2 deste livro, expostas em dois aspectos: as mudanças de planejamento provocadas pelo processo de reflexão e o caráter colaborativo-reflexivo dos participantes da pesquisa. À medida que são elencadas as fases do estudo, apresento inferências que surgiram a partir da experiência, desenvolvimento e reflexões da pesquisa-ação. Para situar o leitor, apresento inicialmente as premissas básicas da ABP.

ABP: origens, conceitos fundamentais e operacionalização

A formação médica comumente implementada na segunda metade do século XX apresentava dilemas relacionados à fragmentação curricular, à escassez de formandos hábeis para lidar com problemas do cotidiano, tendo por base o exercício do pensamento crítico, além de um ensino memorizacional e proposicional (Savin-Baden; Major, 2004, p. 16-17). Em meio a tais constatações, ocorre a primeira sistematização da ABP, no ano de 1969, pelo Departamento de Ciências Médicas da *McMaster University*, no Canadá, tendo como líder do processo o Dr. Howard S. Barrows.

Na proposta, os alunos seriam divididos em pequenos grupos e apresentados aos pacientes e seus problemas desde as primeiras semanas do curso. O processo de aprendizado ocorreria em torno desses problemas, com o corpo docente atuando como “tutores ou guias para o aprendizado” (Barrows, 2000, p. vii). A grande diferenciação na abordagem da *McMaster* consistiu no afastamento de um mero processo resolutivo, no qual os alunos, individualmente, respondiam a uma série de perguntas a partir de informações fornecidas por um professor. Em vez disso,

a proposta envolveu a criação de *cenários problemáticos* que incentivavam os alunos a se engajar no processo de aprendizagem (Savin-Baden; Major, 2004, p. 3).

Barrows (1996, p. 5-6) elenca algumas premissas básicas da ABP:

- a) a aprendizagem é centrada no aluno;
- b) a aprendizagem ocorre em pequenos grupos;
- c) o professor atua como facilitador/tutor, orientando o processo de resolução;
- d) novas informações são adquiridas por meio da aprendizagem autodirigida.

Embora não tenha sido concebida sob a égide de alguma proposta em particular, os estruturantes da ABP têm relação explícita com abordagens consolidadas do campo da educação. Em especial, com as teorias educacionais no contexto sócio-construtivista de ensino-aprendizagem, particularmente por dois elementos: a ação do aluno e a ressignificação do papel do professor.

Em sua concepção, a ABP tem no **problema** o eixo estruturador de suas atividades. Nessa perspectiva, o termo problema é compreendido como um fenômeno intrigante com soluções diversificadas, uma descrição de um caso ou um ponto de partida para a resolução de uma situação concreta da vida profissional (Poikella; Poikella, 2006, p. 85). Os problemas não são apenas um gatilho de aprendizado, mas situam os alunos em um ambiente onde se desenvolvem as habilidades resolutivas, sendo um componente crítico e significativo da instrução ao longo do

desenvolvimento do processo de ABP (Hung, 2019, p. 249). Assim, a maneira como os problemas são construídos para sua posterior apresentação aos alunos é de suma importância. Destaco as seguintes características:

Figura 1 – Características de um problema ABP



Fonte: Elaborada pelo autor.

Considerando as seis características de um problema ABP (Figura 1), apresento a seguir (Figura 2) um exemplo de problema para o contexto músico-educativo, utilizado na pesquisa-ação discutida neste capítulo.

Figura 2 - Exemplo de Problema

Problema 1: Minha primeira tarefa como Professor de Música

Você foi contratado como professor de música pela Escola X. Após todas as boas-vindas, o diretor da escola lhe dá sua primeira tarefa: você precisará criar um programa de curso/currículo de música para a 1ª unidade (4 semanas de aula – 4h/aula), na turma de 6º ano do Ensino Fundamental (o primeiro grupo que você vai ensinar).

Estágio 1

- Você sabe o que é um currículo/programa de curso?
- Quais serão as concepções sobre o tema que nortearão sua proposta? (Você pode utilizar os textos disponibilizados para lhe ajudar)
- De acordo com a BNCC, quais assuntos serão escolhidos por você e grupo?
- Qual estrutura a ser usada?

Estágio 2

O diretor lhe dá um prazo curto (3 semanas) para apresentar a Unidade (4 semanas de aula – 4h/aula), em uma reunião com ele:

- Apresente o design da sua unidade para os outros grupos, exatamente como você apresentaria na reunião. Discuta e aponte os pontos fortes e fracos desta unidade proposta – Você pode utilizar os textos disponibilizados para lhe ajudar.

Estágio 3

- Após as observações apontadas na reunião, apresente as mudanças feitas ou pontos mantidos no seu programa.

Avaliação:

- Autoavaliação
- Avaliação pelos pares às cegas;
- Roteiro de Apresentação pública;

Fonte: Elaborada pelo autor

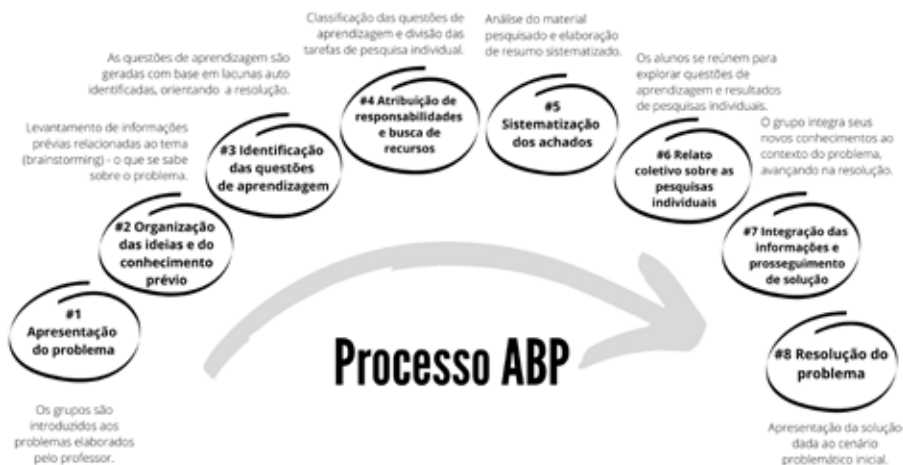
A dinâmica coletiva de solução de um problema comum estabelece o **trabalho em grupo** como um dos principais aspectos da ABP, sendo ele definido, por Cohen e Lotan (2017, p. 2), como “alunos trabalhando juntos em grupos pequenos de modo que todos possam participar de uma atividade com tarefas claramente atribuídas”. O trabalho em grupo na ABP requer dos alunos análise, comunicação, avaliação e integração de informações das mais diversas fontes. O desempenho efetivo dessas tarefas de aprendizagem em grupo requer o desenvolvimento de novas habilidades nos discentes e docentes (Groh; Duch; Allen, 2001, p. 59), que resultam num processo de desconstrução e relocação dos atores da *práxis* pedagógica (Souza, 2009). Na ABP, o professor adota o papel de mediador e facilitador da aprendizagem, provocando modificações em relação às concepções mais tradicionais relativas ao trabalho docente, nas quais havia

um controle do conteúdo e das situações em sala de aula. Por conseguinte, o professor precisará saber aceitar e trabalhar com a incerteza e o caos (Helela; Fagerholm, 2008, p. 50).

Aos alunos, cabe o desenvolvimento de uma mentalidade ativa para fazer perguntas e participar das discussões promovidas nas aulas, pensando em como o assunto abordado conjuntamente poderia ajudá-los no objetivo final. Há também a necessidade de uma relação de confiança entre professor e aluno, para que juntos possam desenvolver o processo de resolução (Helela; Fagerholm, 2008, p. 49). Essa postura proativa discente é decorrente da habilidade conhecida como *autonomia na aprendizagem* (Rué, 2018), entendida a partir do princípio ético de responsabilidade sobre as próprias decisões. Dessa maneira, a autonomia na aprendizagem não é uma característica natural do discente, mas resultado de condições específicas, contextos, situações didáticas e processos de aprendizado que estimulem o autocontrole e a autorregulação (Rué, 2018, p. 175). No âmbito institucional, o suporte pedagógico e organizacional é indispensável para a implementação da ABP em sistemas educacionais tradicionais, apoiando essa implementação por meio de atitudes e recursos financeiros (Helela; Fagerholm, 2008, p. 26).

Desde sua primeira sistematização, a ABP teve o seu raio de atuação expandido para os mais diversos campos do conhecimento e níveis de ensino. As especificidades de cada área levaram a diferentes modelos de ABP (Wijnia; Loyens; Riker, 2019). No estudo aqui apresentado, optei por adotar o modelo de ABP desenvolvido pela *University of Delaware* (UD). Neste modelo, são apresentadas 8 fases, que são:

Figura 3 - Processo ABP - University of Delaware



Fonte: Conteúdo adaptado e traduzido pelo autor, dos slides apresentados em 4-6 jan. 2012, no PBL Workshop da University of Delaware, com a permissão dos Profs. Dra. Maria Purciello e Dr. Phil Duker.

Por apresentar um problema já construído na fase inicial, esse modelo da UD possibilita a adequação dos problemas às demandas dos alunos e o desenvolvimento de contextos oriundos do cotidiano profissional, gerando produtos úteis para o ensino. Tal modelo apresenta passos que requerem a busca de recursos para discussão, a sistematização dos achados da pesquisa, o relato coletivo dos achados e a integração das informações, promovendo a vivência de experiências que podem ressignificar o processo de aprendizagem dos alunos.

Compreendendo a amplitude das concepções, tipos e instrumentos relacionados à avaliação (Taggart, 2018; Conway, 2015; Shuler, 2011; Walters, 2010; Santiago, 1996), reconheço que a ABP apresenta interessantes especificidades em relação aos processos avaliativos. A organização em torno dos problemas e de sua entrega no formato de pequenos grupos oferece desafios especiais tanto para a avaliação dos participantes (estudantes/

professores) quanto para os programas e currículos de ABP (Albanese; Hinman, 2019, p. 389). Outros questionamentos dizem respeito à necessidade de promoção da aprendizagem em grupo, garantindo a avaliação dos aspectos individuais, e às diversas maneiras de avaliar a resolução dada aos cenários problemáticos (Duch; Groh, 2001, p. 96).

Os desdobramentos da pesquisa-ação e suas relações com a ABP

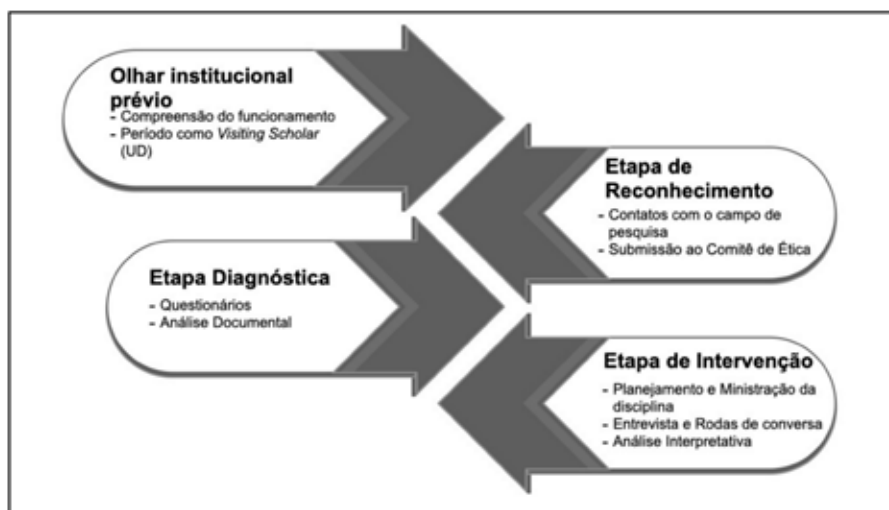
Como estratégia de pesquisa para o desenvolvimento deste estudo, escolhi a pesquisa-ação, tal como indicado no início deste capítulo. Isso se deu devido à adequação desta abordagem metodológica em relação ao objeto de estudo: as possibilidades de uma proposta pedagógica no âmbito da formação inicial de professores de música (cf. Capítulos 2 e 3 desta coletânea). Para Bresler (2006, p. 26), “o significado da pesquisa-ação está vinculado à sua capacidade de produzir uma compreensão refinada, levando a um aprimoramento na prática de sala de aula”.

A pesquisa-ação relatada neste capítulo aproxima-se das tradições³ britânica e australiana, ao buscar um aperfeiçoamento das práticas educacionais na formação inicial do professor de música, por meio da implementação da ABP. Há também uma forte relação com a tradição latino-americana, pois, ao proporcionar a vivência de situações do ambiente profissional por meio dos problemas trabalhados, é possível promover a apropriação de saberes que podem construir a autonomia profissional dos participantes.

3 Para uma discussão sobre as tradições de pesquisa-ação, ver o Capítulo 1 desta coletânea.

Para uma melhor compreensão do processo de pesquisa-ação, organizei os procedimentos em quatro fases que serão detalhadas a seguir: a) fase inicial; b) fase de reconhecimento; c) fase diagnóstica; d) fase de intervenção. A figura abaixo apresenta as ações tomadas em cada uma dessas fases. Nos trechos seguintes, descrevo detalhadamente como foi desenrolada cada uma delas, ressaltando que as fases não foram estanques, mas estão aqui didaticamente delimitadas para um melhor entendimento.

Figura 4 - Fases da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor

Fase Inicial: compreendendo a temática

A investigação foi iniciada com uma pesquisa bibliográfica que proporcionou o contato, o aprofundamento e a construção dos referenciais teóricos apresentados neste estudo. O processo inicial também constou de uma revisão de literatura em repositórios de pesquisa e em periódicos de relevância internacional. A revisão serviu como elemento orientador para o desenvolvimento do

trabalho, possibilitando o delineamento do panorama acadêmico acerca do assunto em questão.

Como parte derradeira da fase inicial, ressalto o período como *Visiting Scholar na University of Delaware* (UD). O tempo investido na UD serviu como um estágio preparatório para a etapa de intervenção, já que foram realizadas atividades práticas e de orientação por profissionais com comprovada experiência em relação à temática da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Dessa maneira, consegui estabelecer os princípios teórico-práticos da intervenção realizada, especialmente quanto à formatação e construção dos problemas utilizados e às ações e procedimentos mais adequados para minha intervenção.

Fase de reconhecimento: contatos com o campo e procedimentos éticos

Como campo de pesquisa, escolhi o curso de Licenciatura em Música de um IF, localizado em uma cidade do Nordeste do Brasil, denominado “IF X”. A instituição foi previamente contatada, no intuito de obter a autorização e documentos para a realização da pesquisa e submissão do protocolo de estudo ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), através da Plataforma Brasil, iniciando as atividades seguintes somente após o parecer de aprovação.

A submissão de pesquisas científicas ao CEP é estabelecida pela Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016 (Brasil, 2016). Dessa maneira, as pesquisas referentes a processos educativo-musicais — das ciências humanas na totalidade — estão regidas por esta resolução e, nos pontos não especificados, pela Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012 (Penna, 2017, p. 166). Contudo, pesquisadores das ciências humanas apontam entraves como as especificidades metodológicas do campo, a composição

majoritária dos comitês de ética por profissionais das ciências biomédicas e o caráter burocrático do processo de submissão (Campos, 2020; Silva, 2017; Hunning, 2017; Mainardes, 2017).

Embora acolha algumas das inquietações apresentadas, ao se tratar de uma pesquisa-ação no campo da educação musical, considero muito importante a submissão do projeto de pesquisa ao CEP, especialmente pelo *status* colaborativo dado aos participantes, resultante de sua maior aproximação com o pesquisador. É preciso destacar que muitas instituições educacionais só permitem que pesquisas sejam realizadas em suas dependências e com seu pessoal, mediante a submissão do projeto ao CEP e sua aprovação.

Fase diagnóstica: conhecer para intervir

Após a aprovação do CEP, dei início à fase diagnóstica. A realização de um *questionário* com os alunos do curso de Licenciatura em Música do IF X foi o marco inicial do processo. O questionário serviu como elemento norteador acerca das informações e anseios dos participantes em relação às necessidades de aspectos práticos na formação inicial docente em Música, bem como de situações-problema encontradas na prática docente ou mesmo geradas por ideias e dúvidas no processo de formação para o futuro exercício profissional.

A estratégia de participação discente na definição dos pontos a serem trabalhados na intervenção pedagógica da pesquisa-ação resulta de sua concepção metodológica, que considera os participantes como colaboradores do processo de pesquisa (ver Capítulos 1 e 2 desta coletânea). Dessa forma, foi possível proporcionar uma maior identificação com os problemas apresentados e um melhor engajamento nas atividades (Dalgren;

Oberg, 2001), de modo que essa participação discente na definição dos temas não consistia em uma “pedagogia do agrado, não comprometida com uma reflexão mais profunda sobre o seu fazer e não comprometida com a visão de outros fazeres” (Santos, 1990, p. 43). Pelo contrário: tal participação resultava do compromisso com o diálogo como princípio necessário, “que pode promover a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos” (Penna, 2015, p. 94).

A *dialogicidade* é também a essência de uma educação libertadora (Freire, 2018, p. 115–117). Para o autor, o diálogo não acontece somente quando educador e educando encontram-se em situações pedagógicas. De fato, começa pela busca por conteúdos programáticos de forma conjunta — educadores e educandos — e mediada pelo mundo e seus diferentes pontos de vista. Ao buscar a participação discente no processo de planejamento, creio que é possível contribuir para uma formação docente que tenha relação com os diferentes espaços de atuação profissional, ajudando a solidificar a concepção de professor como um agente prático-reflexivo que constrói seus próprios conceitos e ações de ensino (Del-Ben, 2003, p. 32).

A fase diagnóstica foi também composta pela análise documental do projeto pedagógico do curso (PPC) de Licenciatura em Música do IF X. Esta análise teve como objetivo o entendimento das concepções institucionais quanto aos aspectos práticos na formação docente em Música, ajudando assim a avaliar as possibilidades de implementação da ABP.

Fase de intervenção: a ABP no cotidiano pedagógico

A intervenção aconteceu por meio da ministração da disciplina “*Tópicos especiais em educação musical*”, ofertada em dois turnos

simultaneamente entre setembro de 2019 e fevereiro de 2020. Houve um total de 22 alunos⁴ matriculados em duas turmas (Turma 1 com 9 alunos e 6 alunas; Turma 2 com 4 alunos e 3 alunas). Para os discentes, foram adotados como *critérios de exclusão* o excesso do número de faltas necessárias para o aproveitamento da disciplina (25%), tal como previsto pelo regulamento do IF X, bem como a não realização de nenhuma das atividades propostas. Além disso, foram realizadas rodas de conversa com os alunos participantes, observações participantes com registro em áudio, apontamentos em diário de campo e a caderneta da disciplina.

A organização das atividades da disciplina se baseou em cinco situações-problema, cujas temáticas haviam sido levantadas por meio do questionário. Os temas dos problemas foram:

- I. Construção de currículos em música para a educação básica;
- II. Avaliação em música para a educação básica;
- III. Diversidade e presença de repertório de música popular nas aulas de música;
- IV. Interdisciplinaridade e música na escola;
- V. Aulas de música na escola e inclusão de alunos com necessidades específicas.

4 Para manter o anonimato, os participantes foram denominados de acordo com o número da lista de chamada da disciplina, acrescentados da letra “a” e “b”, que indica a qual turma estavam vinculados – Turma 1 (a); Turma 2 (b).

Figura 5 - Grupos trabalhando durante a disciplina



Fonte: Acervo pessoal – publicadas com permissão dos participantes

Embasado nos relatos dos alunos e no referencial teórico desenvolvido, elaborei os problemas e a ordem das atividades dentro de uma espécie de roteiro de acontecimentos, como uma série de TV ou um romance literário. O enredo de apresentação começaria com a chegada dos alunos para o início do trabalho em uma escola, seguido do aparecimento dos problemas. Observando o calendário letivo, foram escolhidas cinco temáticas para a construção de cinco problemas. Perrenoud (2002, p. 111) indica que o encadeamento dos problemas e sua complementaridade são fatores essenciais para que atividades como a ABP sejam bem-sucedidas, sendo requerido do professor o conhecimento dos procedimentos da metodologia adotada, sólida formação teórica e experiência prática na criação e resolução de problemas e situações. Portanto, considero como fundamental o tempo investido na *University of Delaware* (fase inicial), que me proporcionou o contato direto com uma instituição e

professores especializados na ABP, contribuindo para um melhor planejamento e prática das atividades.

Esse caráter do encadeamento dos problemas foi percebido pela **Aluna 3b**: “eu vou destacar primeiro a forma como foram organizados os problemas, porque ficou como se fosse uma historinha” (Roda de Conversa 5 – Problema 5, 04 fev. 2020). Ademais, as situações guardavam entre si uma relação cumulativa de aprendizagem. Ou seja, habilidades adquiridas em um problema eram requeridas nos seguintes, permitindo a prática imediata do conhecimento assimilado, como reiterado pela referida aluna:

Aluna 3b: Mas eu vejo que o que facilita no nosso trabalho é ainda o primeiro currículo que a gente fez [no Problema 1], porque a gente sempre busca elementos de lá. A gente utilizou elementos do primeiro problema para resolver o segundo, pegamos do segundo para resolver do terceiro e foi assim até aqui. Acho que, por termos aprendido a criar o currículo e sua base, conseguimos utilizar as habilidades do Problema 1 em todos os outros problemas (Roda de Conversa 4 – Problema 4, 17 dez. 2019).

Dessa forma, o ciclo autorreflexivo da pesquisa-ação se desenvolveu da seguinte maneira:

Quadro 1 - Etapas do ciclo autorreflexivo da pesquisa-ação

Etapa do ciclo	Descrição da atividade
Planejamento*	Organização do plano de disciplina, seleção dos materiais, criação dos problemas, prevendo o tempo para o desenvolvimento das atividades relacionadas à dinâmica da ABP. <i>*A etapa abrange as Fases Inicial, de Reconhecimento e Diagnóstica (cf. Figura 4).</i>
Ação	Aulas correspondentes ao período de resolução do problema proposto – três aulas.

Etapas do ciclo	Descrição da atividade
Observação	Durante as aulas.
Reflexão	Ao final de cada aula, separando um momento para o registro dos procedimentos utilizados e realizar anotações (diário de campo). Ao final da resolução do problema proposto (três aulas), foram realizadas rodas de conversa com os alunos participantes, no intuito de compreender suas experiências em relação à atividade desenvolvida (dificuldades; aspectos positivos; sugestões), formando a base para o planejamento do problema seguinte.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A espiral de ciclos autorreflexivos da pesquisa-ação possibilitou algumas mudanças de planejamento da ação pedagógica. A reflexão, geradora da mudança de planejamento, foi provocada pelas entrevistas em grupo no formato de rodas de conversa. Nelas, eram avaliados o processo de resolução do problema e as situações vivenciadas, em conjunto com os participantes (Diário de Campo, 30 set. 2019 - 01 out. 2019). A viabilização desses momentos maximizou a potencialidade da implementação da ABP. Conforme o Quadro 1, optei por realizar momentos avaliativos ao fim de cada ciclo de resolução. Ou seja, os grupos poderiam analisar o processo de solução dos problemas a cada três semanas. Para tal, estabeleci alguns pontos que nortearam as entrevistas, mas os participantes tinham a possibilidade de fazer uma digressão sobre as pautas propostas. Allen, Duch e Groh (2001, p. 64) indicam que as conversas podem girar em torno do desempenho da última atividade ou sobre o que o grupo precisa mudar para funcionar melhor. De modo ideal, os momentos de conversa podem ser concluídos com cada grupo estabelecendo metas que ajudem a remediar quaisquer problemas percebidos.

A primeira mudança foi relacionada aos passos 3 e 4 do Processo da ABP (Figura 2). A ideia inicial era que, a partir da

definição das questões de aprendizagem e da divisão das tarefas, os alunos consultassem os textos disponibilizados. A discussão dos temas seria feita de maneira separada, em que eu visitaria os pequenos grupos, checando o processo de sistematização. Porém, na primeira roda de conversa com a Turma 2 (01 out. 2019), os alunos mencionaram a possibilidade de debatermos os textos na totalidade dos participantes e, após isso, realizarmos as divisões, conforme o diálogo abaixo:

Aluno 2b: Assim, eu acho que a gente em grupo consegue discutir o texto. Mas eu acho que consigo entender mais quando a sala toda se junta para debater o assunto. Por exemplo: a gente podia ter discutido os textos juntos e só depois separar os grupos.

Professor: Sim, sim. É possível. Aluno 6b?

Aluno 6b: Eu via que o senhor ficava mais observando nossas ações, tanto que, quando você chegava no grupo, já sabia o que falar. Então eu não acho que isso foi uma falta de atenção, mas a ideia de Aluno 2b é muito boa (Roda de Conversa 1 – Problema 1, 01 out. 2019).

A proposta não era, necessariamente, destrinchar os textos, mas promover um debate participativo com toda a turma. O debate estruturou-se da seguinte maneira: escolhíamos o texto e os responsáveis pela leitura de cada grupo iniciavam as discussões pontuando os itens que chamaram a atenção, como também as dúvidas. Nessa interação, os alunos percebiam semelhanças e diferenças em suas pesquisas, além de tirarem dúvidas uns dos outros. Meu papel era o de mediador do debate, fazendo comentários gerais sobre as falas dos alunos e o material disponibilizado, estimulando a articulação com a recapitulação das questões de aprendizagem feitas por cada grupo. Os debates duraram, em média, de 30 a 40 minutos, sendo realizados com as

duas turmas. Assim, havia tempo suficiente para que os alunos discutissem e encaminhassem os passos seguintes.

De fato, percebi que a execução da proposta do debate foi muito proveitosa. Ressalto que o caráter flexível e colaborativo da ABP foi primordial para a efetuação da mudança proposta, evidenciando sua forte correspondência com a estratégia metodológica de pesquisa-ação. Os participantes compartilharam suas impressões positivas com a mudança empreendida, como expresso nos depoimentos apresentados a seguir:

Aluna 3b: Eu vou destacar também a conversa que tivemos na discussão dos textos em sala com todo mundo. Foi uma forma de dialogar com o outro grupo. Como o outro grupo leu ao mesmo tempo que você, ele pode acabar falando algo que você não percebeu e você pode usar para resolver o problema. Eu achei muito legal e espero que tenha [isso] mais vezes (RODA DE CONVERSA 4 – PROBLEMA 4, 17 dez. 2019).

Aluno 5b: É o mesmo também que destaco. Eu gostei muito da dinâmica dos grupos, de discutir os textos e também dos relatos dos achados (Roda de Conversa 4 – Problema 4, 17 dez. 2019).

A segunda mudança possibilitada pelo ciclo autorreflexivo da pesquisa-ação foi relacionada à minha ação enquanto professor. Ao longo da disciplina, mantive-me circulando entre os grupos. Dessa maneira, participava dos debates e auxiliava no entendimento e encaminhamento das tarefas. Fonteijn e Dolmans (2019, p. 206-207) afirmam que, nos contatos iniciais com a ABP, os alunos tendem a dedicar mais tempo à interpretação do problema, tendo dificuldades no processo de definição de questões de aprendizagem e delegação de tarefas. Isso aumenta a necessidade de apoio docente à medida que discutem, identificam

soluções e escolhem entre elas. Os autores também indicam que o professor pode ajudar os alunos a entender a importância de refletir sobre os resultados da discussão em grupo e, em alguns casos, apontar o momento de encerrar os debates e partir para ações práticas.

Todavia, a intervenção do professor nos trabalhos deve ser conduzida com moderação. Sua presença constante pode impactar negativamente o senso de autonomia que a ABP pode promover. Fonteijn e Dolmans (2019, p. 211-212) apresentam que, em algumas situações, os alunos podem tentar interpretar as ações docentes para inferir a relevância dos objetivos e questões de aprendizagem ou para reduzir a incerteza. Sem a presença constante do professor, os alunos são forçados a assumir maior responsabilidade pelo aprendizado em grupo e a mostrar que realmente dominam as habilidades da ABP. A tentativa de direcionamento do ensino enquanto os alunos estão engajados nos grupos pode gerar uma redução da interação e do trabalho conjunto da equipe, trazendo menores benefícios de aprendizagem (Cohen; Lotan, 2017, p. 125).

Na Roda de Conversa 3, ocorrida no dia 25/11/2019, os participantes da Turma 1 sugeriram mudanças em relação à minha atitude como professor em duas frentes:

- *Intensidade em sala de aula:* pelo fato de as aulas da Turma 1 acontecerem no período noturno, procurei sempre manter um nível de empolgação e vivacidade, compreendendo que os alunos já vinham cansados de um dia de trabalho. No entanto, a sugestão veio no sentido contrário. Os alunos entendiam que essa energia acabava interferindo, em demasia, em sua dinâmica;

- *Intervenção nas apresentações:* os participantes sugeriram que fossem feitas menos intervenções nas atividades dos grupos e no momento de apresentação das soluções.

Aluno 1a: O ponto negativo, na verdade, que vi, e eu nem tenho tanto como negativo, como sendo problema, não é pessoal não, mas assim, tem hora que eu quero me concentrar e o senhor me deixa nervoso. [...] Eu estou dizendo, porque eu sou aquele tipo de pessoa que trava com pressão. Se o professor chegar ali e falar “copie tal coisa e você me entrega daqui a 10 minutos”, se você sair e voltar, eu entrego. Agora, se você ficar no pé, eu fico doidinho. Mas assim, sou eu (Roda de Conversa 3 – Problema 3, 25 nov. 2019).

Aluna 5a: Eu gosto da metodologia da matéria. Só uma coisa que eu queria falar, em relação a quando a gente está apresentando o trabalho: às vezes, eu fico agoniada com o senhor interrompendo a gente toda hora. Aí eu fico tipo, às vezes eu vou falar o que o senhor me interrompeu, o senhor não esperou nem eu falar e já falou o que eu ia falar (Roda de Conversa 3 – Problema 3, 25 nov. 2019).

Em relação a esse ponto, creio que minha ansiedade em fazer com que a metodologia tivesse o melhor aproveitamento contribuiu para esta percepção dos alunos. Assemelhei-me, portanto, ao que Green⁵ (2008, p. 31) classificou como *professor com perfil de controle*⁶. Para a autora, professores com este perfil têm dificuldade em observar os grupos de alunos sem intervir, procurando emitir instruções sobre como abordar a tarefa designada. As sugestões apresentadas pelos participantes

5 Embora não seja o foco deste capítulo, o modelo de aprendizagem musical informal de Green (2008) apresenta algumas aproximações com a ABP, dentre as quais destaco: divisão da turma em grupos menores; desenvolvimento cíclico das atividades por meio de diferentes estágios; reconfiguração dos papéis de professor e aluno.

6 O termo utilizado pela autora no original, em língua inglesa, é *control-freak teachers*. Preferi traduzir como *professores com perfil de controle* em razão das conotações que a expressão “professores loucos por controle” (tradução literal) pode gerar na língua portuguesa.

ocorreram na metade da disciplina e foram úteis para minha reflexão e revisão de planejamento da ação nas atividades subsequentes, salientando a efetividade do ciclo autorreflexivo da pesquisa-ação (Kemmis; Wilkinson, 2011, p. 44).

Assim, implementei uma maneira mais parcimoniosa de atuação. Nas resoluções dos problemas seguintes, mantive-me mais afastado dos grupos, estando disponível quando fosse chamado. Nesse ínterim, foi interessante perceber que os participantes já estavam bem mais familiarizados com a dinâmica da ABP, executando os passos com mais autonomia. Fui chamado somente para checar a finalização de tarefas ou para tirar dúvidas de pontos específicos. Continuei circulando entre os grupos, conduzindo intervenções mais pontuais que julguei necessárias, em número bem menor. Nas apresentações das soluções, estabeleci acordos específicos com cada grupo: os que preferissem os apontamentos durante a apresentação e os que manifestassem preferência pelas intervenções somente ao final.

A partir das rodas de conversa, foi possível refletir com os participantes acerca das ações que estavam sendo tomadas, promovendo mudanças naquilo que era necessário e ratificando estratégias apontadas como positivas. Neste sentido, é possível vivenciar e fomentar uma prática profissional reflexiva com todos os participantes, aumentando a cooperação e a capacidade de inovação (Perrenoud, 2002, p. 57). Vale salientar que as rodas de conversa demandam um tempo considerável para sua realização. Além disso, para seu melhor aproveitamento, é interessante que os momentos sejam gravados em áudio ou até mesmo transcritos. Como, em algumas situações, pode ser que sua realização se torne complexa, ressalto que existem ferramentas interessantes para a obtenção de informações dos participantes acerca da experiência vivenciada, como os formulários eletrônicos do tipo

GoogleForms. No caso de sua utilização, é importante atentar para a elaboração de perguntas abertas, que levem a respostas mais amplas, fornecendo informações que provoquem reflexões.

O caráter colaborativo-reflexivo dos participantes na pesquisa-ação também foi vivenciado na definição dos processos de avaliação⁷ da disciplina. Foram adotados os seguintes instrumentos⁸:

- Frequência (tal qual previsto na Organização Didática do IF X);
- Autoavaliação;
- Avaliação por pares às cegas;
- Testes de Múltipla Escolha;
- Elaboração de Ensaios/Resenhas;
- Apresentações das soluções;
- Avaliação Final (tal qual previsto na Organização Didática do IF X)⁹.

Procurei variar os instrumentos avaliativos nos diversos problemas. Entretanto, três instrumentos foram constantes em todos: autoavaliação; avaliação por pares às cegas; apresentação das soluções. A autoavaliação e a avaliação por pares serviram como processos reflexivos das atividades em grupo e do desempenho individual como parte de uma equipe. Elas foram construídas e disponibilizadas via internet, através

7 Vale salientar que há uma íntima relação entre a definição de objetivos de aprendizagem e os critérios e instrumentos de avaliação de um problema (cf. Wiggins; Mctighe, 2005; 2010). Apresentados no início ou fim do processo de resolução, os objetivos de aprendizagem podem servir como parâmetro avaliativo, mensurando se os resultados pretendidos foram alcançados.

8 Um maior detalhamento dos instrumentos avaliativos possíveis na ABP é apresentado no capítulo 3 de minha tese de doutorado (Barros, 2020).

9 Avaliação realizada com os participantes que não atingiram a média requerida para aprovação.

do *GoogleForms*. Em sua estrutura, as perguntas versavam sobre os diversos aspectos do processo de solução do problema, porém com as mesmas alternativas de resposta. Os participantes respondiam, no momento indicado, através de seus *smartphones*. Abaixo, apresento alguns dos relatos dos participantes sobre os esquemas de avaliação:

Aluno 10a: A questão de avaliar, dar o *feedback* e as rodas de conversa foram uma ótima forma de avaliar todos os aspectos nos grupos. A autoavaliação foi uma boa tática para a gente pensar, pois, muitas vezes, não vemos nossos erros. A avaliação por pares também foi uma ótima tática, pois assim avaliamos os nossos colegas que deixaram de realizar as tarefas, que não ajudaram para que o problema fosse realizado (Roda de Conversa 4 - Problema 4, 16 dez. 2019).

Aluna 2a: Tem uma coisa também que eu não estou acostumada: é questão da avaliação [...] Eu acho que esse é o maior desafio que todos estão enfrentando (Roda de Conversa 5 - Problema 5, 04 Fev. 2020)

Aluna 3b: [Destaco o processo de] avaliação. Porque não é só o senhor que nos avalia, nós nos avaliamos também. (Roda de Conversa 5 - Problema 5, 04 Fev. 2020)

Aluno 2b: Na disciplina, a gente tem a avaliação por pares em que posso dizer: “Fulano não me ajudou em nada”. Eu posso colocar, por exemplo, que alguém não me ajudou em nada e você [Professor] vai saber. Mas, numa aula normal a gente não tem essa possibilidade (Roda de Conversa 2 - Problema 2, 08 out. 2019).

Na parte inicial da intervenção, foi perceptível o desconforto dos alunos com instrumentos específicos, como os de autoavaliação e avaliação por pares. Todavia, saliento que esta sistemática foi sendo modificada e amadurecida ao longo da disciplina. Mesmo

havendo uma correlação das respostas com a pontuação atribuída às notas, os relatos e resultados da autoavaliação e avaliação por pares eram condizentes com a realidade por mim percebida, além de não apresentarem uma discrepância¹⁰ significativa nos escores obtidos. No decurso das rodas de conversa, determinadas questões relacionadas ao desempenho dos participantes na execução das atividades e à qualidade das soluções apresentadas pelos grupos chegaram a ser expostas. Contudo, foram tratadas com naturalidade, respeito mútuo e com um caráter analítico-propositivo, sempre indicando os possíveis ajustes.

Os pesos dos instrumentos avaliativos para atribuição da nota final foram decididos em comum acordo com cada uma das turmas e estão apresentados no Quadro 2, a seguir. A proposta de definição conjunta surpreendeu bastante os participantes (Diário de Campo, 04-05 fev. 2020). Como instrumento da avaliação final, foi decidida a preparação de um texto sobre uma das temáticas dos problemas, baseado na bibliografia disponibilizada.

Quadro 2 - Definição dos pesos dos instrumentos de avaliação para atribuição de nota final

Turma Problema	Turma 1	Turma 2
Problema 1	Apresentação (40%) Autoavaliação (25%) Avaliação pelos pares (35%)	Apresentação (45%) Autoavaliação (25%) Avaliação pelos pares (30%)
Problema 2	Apresentação (30%) Autoavaliação (20%) Avaliação pelos pares (30%) Teste de Múltipla Escolha (20%)	Apresentação (30%) Autoavaliação (20%) Avaliação pelos pares (30%) Teste de Múltipla Escolha (20%)

10 A discrepância foi obtida por meio do Teste *t-student* (Casella; Berger, 2002), comparando as médias de autoavaliação e avaliação por pares de cada aluno. O resultado do índice *valor-p* (utilizado pelo teste para mensuração da discrepância) foi maior do que 0,5, indicando que não houve diferença significativa entre os valores apresentados.

Turma Problema	Turma 1	Turma 2
Problema 3	Apresentação (30%) Autoavaliação (20%) Avaliação pelos pares (30%) Relatório de Solução (25%)	Apresentação (35%) Autoavaliação (20%) Avaliação pelos pares (30%) Relatório de Solução (15%)
Problema 4	Apresentação (40%) Autoavaliação (25%) Avaliação pelos pares (35%)	Apresentação (45%) Autoavaliação (25%) Avaliação pelos pares (30%)
Problema 5	Apresentação (40%) Autoavaliação (25%) Avaliação pelos pares (35%)	Apresentação (45%) Autoavaliação (25%) Avaliação pelos pares (30%)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Baseado na experiência vivenciada nesta pesquisa-ação, compreendo serem importantes o diálogo e a participação dos estudantes também no processo decisório da atribuição de notas. Embora trabalhosa, a decisão conjunta com os participantes promove a observação das particularidades e especificidades de cada uma das turmas e das valorações atribuídas aos diversos instrumentos. Outro fator positivo é o estabelecimento de uma relação de apropriação, por parte dos estudantes, do processo formativo e das tarefas burocráticas que serão exigidas no exercício profissional docente. Tudo isso, mais uma vez, potencializado pelas características da estratégia de pesquisa-ação.

Contudo, é preciso lembrar que, na ABP, as avaliações devem ser realizadas de maneira conjunta e individual, para que os *feedbacks* em relação às atividades sejam mais precisos e direcionados. Consequentemente, para um melhor rendimento no processo avaliativo, o número de alunos em uma turma de ABP precisa ser reduzido. Além disso, a apropriação de aplicativos e ferramentas digitais que facilitem o cômputo e a organização das avaliações agiliza bastante todo o processo.

Pensamentos finais

Tal qual indiquei no início do capítulo, a pesquisa aqui relatada originou-se de inquietações vivenciadas no desenvolvimento de minha atividade profissional docente em um curso de Licenciatura em Música. Dessa forma, aproximei-me da ABP na busca por uma melhoria em minha atuação enquanto professor, e, por conta desta motivação, encontrei na pesquisa-ação a estratégia mais adequada (Noffke, 1997; André, 2012; Franco, 2005). Assim, o trabalho proposto também provocou mudanças em minhas concepções e práticas enquanto docente atuante em curso de licenciatura em música.

Metodologias ativas, como a ABP, propiciam o desenvolvimento de novas habilidades profissionais que podem ser aproveitadas em outras situações de ensino-aprendizagem, tais como: a construção de um ambiente favorável às discussões e debates; a escuta atenta e a percepção das situações ocorridas nos grupos de alunos; o gerenciamento de conflitos; uma atuação mais “distante”, compreendendo o momento correto de promover intervenções nas equipes; a valorização da participação discente, delegando-lhes responsabilidades nos mais diversos processos de ensino-aprendizagem, como planejamento de temas e questões avaliativas; o respeito ao conhecimento prévio e à dinâmica própria dos estudantes; a presença de questões voltadas à prática docente, vinculando-as à teoria; o conhecimento do conteúdo e a facilitação do seu compartilhamento.

Os estudos relacionados à ABP e suas possibilidades para a formação de professores de música descortinam outras temáticas que se mostraram necessárias e importantes ainda ao longo dessa pesquisa. Em razão das limitações de atividades presenciais impostas pela pandemia da Covid-19, faz-se urgente

o desenvolvimento de pesquisas que correlacionem a ABP às especificidades do ensino remoto emergencial, ambientes colaborativos *online* e plataformas de videoconferência. Outras possibilidades são apresentadas, como a relação da metodologia com propostas que relacionam a educação musical com a criatividade (Andrade, 2019) e a conexão da ABP com outras abordagens cíclicas, como o modelo de aprendizagem musical informal (Green, 2008; 2010).

Por último, destaco a perspectiva de estudos relacionados à implementação da ABP no contexto da formação continuada de professores de música, trabalhando a metodologia a partir de problemas vivenciados por docentes em pleno exercício profissional. Esse seria mais um passo na aproximação da universidade e dos centros de formação com as esferas de realização da educação básica – redes escolares públicas e privadas, escolas especializadas e diversos espaços de educação musical. Certamente, a pesquisa-ação será uma importante aliada para o desenvolvimento desses novos estudos.

Referências

ALBANESE, Mark; HINMAN, George. Types and Design of Assessment in PBL. In: HUNG, Woei; DABBAGH, Nada (Org.). *The Willey handbook of problem-based learning*. Medford, Willey Blackwell, 2019, p. 389-410

ALLEN, Deborah; DUCH, Barbara; GROH, Susan. Strategies for using groups. In: DUCH, Barbara; GROH, Susan; ALLEN, Deborah (Eds.) *The power of problem-based learning: a practical “how to” for teaching undergraduate courses in any discipline*. Virginia: Stylus Publishing, LLC, 2001, p. 59-68.

ANDRADE, Klesia Garcia. *Coro criativo: uma pesquisa-ação sobre a criação musical na prática coral*. Tese (Doutorado em Música). Programa de pós-graduação em Música, UFPB, João Pessoa, 2019

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

BARROWS, Howard. S. *A Taxonomy of Problem-Based Learning methods*. Medical Education, v.20, p. 481-486, 1986.

BARROWS, Howard. S. Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview. *New Directions for Teaching and Learning*, n. 68, 1996, p. 3-12.

BARROWS, Howard. S. Foreword. In: EVENSEN, Dorothy H.; HMELO, Cindy. *Problem-based learning: a research perspective on learning interactions*. Manwah: Lawrence Erlbaum Associate Publshiers, 2000, p. vii-ix

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. *A aprendizagem baseada em problemas (ABP) na formação inicial do professor de Música*. Tese (Doutorado em Música). Programa de pós-graduação em Música, UFPB, João Pessoa, 2019.

BENEDICT, Cathy; SCHMIDT, Patrick. Educating teachers for 21st-century challenges: The music educator as a cultural citizen. In: KASCHUB, Michele; SMITH, Janice. *Promising practices in 21st century music education*. New York: Oxford University Press, 2014, p. 79-103.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011

BOURDIEU, Pierre. *Homo Academicus*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*. 9. ed. São Paulo. Papirus, 2008

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 466, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

BRESLER, Liora. Ethnography, phenomenology and action research in music education. *Visions of research in music education*. Princeton, v. 8, n. 1, set. 2006. Disponível em: http://www-usr.rider.edu/~vrme/v8n1/vision/Bresler_Article___VRME.pdf. Acesso em: 28 mar. 2018.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A pesquisa em ciências humanas, ciências sociais e educação: questões éticas suscitadas pela regulamentação brasileira. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 46, p. e217224, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/170728>. Acesso em: 13 abr. 2022.

CASELLA, George; BERGER, Roger L. *Statistical Inference*. Pacific Grove: Duxbury Press, 2002.

COHEN, Elizabeth; LOTAN, Rachel A. *Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas*. Porto Alegre: Penso, 2017.

CONWAY, Collen. Defining curriculum and assessment in Music. In: CONWAY, Collen (ed.). *Musicianship-focused curriculum and assessment*. Chicago: GIA Publications, 2015, p. 3-22.

DAHLGREN, Madeleine Abrandt; OBERG, Gunila. Questioning to learn and learning to question: Structure and function of problem-based learning scenarios in environmental science education. *Higher Education*, v. 41, p. 263-282, 2001.

DEL-BEN, Luciana. (Para) Pensar a pesquisa em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 25-33, set. 2010.

DUCH, Barbara J. Models for Problem-based Instruction in Undergraduate Courses. In: B. DUCH, S. GROH; D. ALLEN (Eds.) *The power of problem-based learning: a practical “how to” for teaching undergraduate courses in any discipline*. Virginia: Stylus Publishing, LLC, p. 39-45, 2001.

DUCH, Barbara J; GROH, Susan E.; Assessment strategies in a Problem-based learning course. In: B. DUCH, S. GROH; D. ALLEN (Eds.) *The power of problem-based learning: a practical “how to” for teaching undergraduate courses in any discipline*. Virginia: Stylus Publishing, LLC, p. 95-106, 2001.

FONTEINJN, Herco T.H; DOLMANS, Diana H.J.M. Group work and group dynamics in PBL. In: MOALLEM, Manhaz; HUNG, Woei; DABBAGH, Nada (Org.). *The Willey handbook of problem-based learning*. Medford: Willey Blackwell, 2019, p. 199-220.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set. dez. 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. *Revista Fronteira das Educação* [online], Recife, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.fronteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>. Acesso em: 20 dez 2015

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn: a way ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate, 2002

GREEN, Lucy. *Music, Informal Learning and the School: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate, 2008.

HELELA, Matti; FAGERHOLM, Harriet. *Tracing the roles of PBL tutor: a journey of learning*. Helsinki (Finland): Haaga-Helia Publication Series, 2008.

HOLGERSEN, Sven-Erik; HOLST, Finn. Knowledge and professionalism in music teacher education. In: GEORGI-HEMMING, Eva; BURNARD, Pamela; HOLGERSEN, Sven-Erik. *Professional knowledge in music teacher education*. New York: Routledge, 2016, p. 51-71.

HUNG, Woei; MOALLEM, Manhaz; DABBAGH, Nada. Social Foundations of Problem-Based Learning In: MOALLEM, Manhaz; HUNG, Woei; DABBAGH, Nada (Org.). *The Willey handbook of problem-based learning*. Medford, Willey Blackwell, 2019, p. 51-79.

HÜNING, Simone. Ética e políticas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA (SBPC), 69., 2017, Belo Horizonte. *Reunião anual...* Belo Horizonte: SBPC, 2017. 4 p. Mesa redonda: Ética na pesquisa em humanidades: entre a regulamentação e a prática, organizada pela ESOCITE-BR (Associação Brasileira de Estudos Sociais das Ciências e das Tecnologias). Disponível em: http://www.sbpnet.org.br/livro/69ra/PDFs/arq_5127_2674.pdf. Acesso em: 19 nov. 2018.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (Org.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 39-59

LUBART, Todd. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. *Educação*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 160-173, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.26878>. Acesso em: 13 abr. 2022.

MICHAELSEN, Larry; BLACK, Robert. Building learning teams: the key to harnessing the power of small groups in higher education. In: KADEL, Stephanie.; KEEHNER, Julia. (Org.). *Collaborative learning: a sourcebook for higher education*. State College, PA: National Center for Teaching, Learning & Assessment, 1994, vol. 2, p. 65-81.

NEBER, Heinz; NEUHAUS, Birgit J. Creativity and problem-based learning (PBL): a neglected relation. In: TAN, Ai-Girl (Ed.). *Creativity, talent and excellence*. New York: Springer, 2013, p. 43-58.

NOFFKE, Susan E. Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of Research in Education*, v. 22, n. 1, 1997, p. 305-343.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Porto Alegre: Sulina, 2017.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PENNA, Maura. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, 7-16, set. 2005.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.32, p. 90-103, jan./jun 2014.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002

POIKELLA, Esa; POIKELLA, Sari. Problem-based curricula: theory, development and design. In: POIKELA, Esa; NUMMENMAA; Ana Raija. *Understanding problem-based learning*. Tampere: Tampere University Press, 2006, p. 71-90.

RUÉ, Joan. Aprender com autonomia no ensino superior. In: ARAÚJO, Ulisses F.; SASTRE, Genoveva. *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior*. São Paulo: Summus, 2018, 4. ed, p. 147-176.

SANTIAGO, Diana. Mensuração e avaliação em educação musical. In: *Fundamentos da Educação Musical*. Associação Brasileira de Educação Musical, 1996, p. 136-164

SANTOS, Regina Márcia Simão. Repensando o ensino da música (pontos fundamentais para o ensino da música nas escolas de 1o grau e nos institutos de música). *Cadernos de Estudo – Educação Musical*, Belo Horizonte, n. 1, p. 31-52, 1990.

SAVIN-BADEN, Maggi; MAJOR, Claire Howell. *Foundations of problem-based learning*. Milton Keynes: Open University Press, 2004.

SHULER, Scott. Music Assessment, Part 1: What and Why. *Music Educators Journal*, v. 98, n. 2, p. 10-13, 2011.

SILVA, Márcia. Ética em pesquisa: o significado de risco para as ciências humanas e sociais. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA (SBPC), 69., 2017, Belo Horizonte. *Reunião anual...* Belo Horizonte: SBPC, 2017. 3 p. Mesa redonda: Ética na pesquisa em humanidades: entre a regulamentação e a prática, organizada pela ESOCITE-BR (Associação Brasileira de Estudos Sociais das Ciências e das Tecnologias). Disponível em: http://www.sbpnet.org.br/livro/69ra/PDFs/arq_3661_2674.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

SOUZA, João Francisco. *Prática pedagógica e formação de professores*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009

TAGGART, Cynthia Crump. Getting to know our students: assessment in the elementary general music classroom. In: BURTON, Suzanne L.; REYNOLDS, Alisson M. *Engaging musical practices: a sourcebook for elementary general music*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2018, p. 237-252.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WALTERS, Darrel. *A concise guide to assessing skill and knowledge with music achievement as a model*. Chicago: GIA Publications, 2010.

WIGGINS, Grant; McTIGHE, Jay. *The understanding by design guide to create high quality units*. New York: Prentice Hall, 2010.

WIGGINS, Grant; McTIGHE, Jay. *Understanding by design*. New York: Prentice Hall, 2005.

WIJNIA, Lisette; LOYENS, Sofie; RIKERS, Remy. The Problem-Based Learning Process: an overview of different models In: HUNG, Woei; DABBAGH, Nada (Org.). *The Willey handbook of problem-based learning*. Medford: Willey Blackwell, 2019, p. 273-296.

ENSINO ONLINE DE VIOLÃO PARA PESSOAS CEGAS: UMA PESQUISA-AÇÃO NA EXTENSÃO DA UFPB

Luiz Fernando Navarro Costa

Apresento, neste capítulo, um recorte da minha tese de Doutorado em Música realizado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) entre os anos de 2018 e 2023. A tese, intitulada “Música e deficiência visual: uma proposta de ensino e aprendizagem online de violão para pessoas cegas” (Costa, 2023), teve orientação da prof.^a Maura Penna e coorientação da prof.^a Juciane Beltrame.

A experiência de ensinar violão, presencialmente, para uma aluna cega na UFPB me inspirou – como também me motivou – a desenvolver, durante o doutoramento, uma pesquisa-ação cuja proposta de intervenção pedagógica foi ensinar a tocar violão, na modalidade online, para pessoas cegas. Diferentemente da experiência com a referida aluna, optei por realizar o processo de ensino e aprendizagem online, porque percebi que as dificuldades de deslocamento inerentes à deficiência visual – especialmente em países como o Brasil, cujas cidades não oferecem satisfatória acessibilidade urbana para as pessoas com deficiência visual (PcDVs) – são obstáculos que fazem com que o aluno cego, por vezes, necessite faltar às aulas presenciais. Embora a cegueira não impeça o deslocamento do indivíduo cego sem a ajuda de terceiros, as PcDVs tornam-se dependentes do apoio de pessoas normovisuais¹ para se locomoverem adequadamente e com segurança por ruas e prédios. Sendo assim, as barreiras que elas

1 Normovisual é o termo que usei no trabalho para me referir à pessoa que não tem deficiência visual.

enfrentam para se deslocarem até os espaços de ensino musical contribuem para que desistam de projetos como aprender a tocar um instrumento, cantar, participar de um coral ou outras atividades musicais.

O ensino online é uma modalidade em ascensão que pode beneficiar, também, as pessoas com deficiência física, mental e sensorial, uma vez que possibilita encurtar distâncias, promover a inclusão e permitir flexibilização na distribuição do tempo de estudo, entre outras adequações. Trata-se de um meio pelo qual a educação pode chegar aos domicílios daqueles impossibilitados de acessar o conhecimento pelo caminho inverso.

As plataformas de comunicação e interação no universo online democratizam o acesso à educação e à cultura. No entanto, quando adentramos esses espaços digitais, constatamos a intensa recorrência ao sentido da visão e percebemos a falta de acessibilidade para as PcDVs. A aprendizagem de violão popular pela internet, por exemplo, é uma prática amplamente difundida e bastante diversificada, porém restrita aos normovisuais, pois faz uso de diagramas, cores, setas, entre outros códigos visuais. Por uma questão de equidade, é importante promover a inclusão digital de alunos cegos, adaptando as plataformas, adotando o que há de mais atualizado em termos de Tecnologia Assistiva (TA) nos ambientes virtuais da internet.

Considerando a problemática da dificuldade de deslocamento e pensando na inclusão digital dos alunos cegos na aprendizagem do violão, criei, no programa de extensão da UFPB, um curso online de violão destinado a atender a alunos com cegueira total. O curso constituiu a etapa de intervenção pedagógica da referida pesquisa-ação, que teve como objetivo geral “Compreender os processos, desafios e possibilidades do ensino online de violão

para pessoas cegas”. Pela singularidade da proposta, algumas questões pontuais me intrigavam. Qual o grau de eficiência de um ensino instrumental online para alunos cegos? Como se configuraria essa interação de ensino-aprendizagem? Quais os processos e ferramentas necessários para a realização de tal proposta? Como estão, nos dias atuais, as plataformas, as inovações tecnológicas e os ambientes virtuais de aprendizagem em termos de acessibilidade?

Para encontrar respostas para essas questões, realizei uma revisão bibliográfica buscando conhecer e compreender a problemática da acessibilidade no espaço digital, no ensino online e na Educação a Distância (EaD), na área da Educação Musical. Dessa forma, foi possível planejar a adequação de um curso de violão voltado para as PcDVs na modalidade online.

A educação online, sob a qual estão fundamentados os princípios pedagógicos de minha proposta, diferentemente das práticas presentes na EaD tradicionais, não separa os sujeitos dos processos de criação dos conteúdos e da didática, priorizando ações coletivas e colaborativas, características importantes de uma pesquisa-ação. Por ser um trabalho com o intuito de intervir nos processos de exclusão que sofre a PcDV em sua formação – transformando essa realidade por meio de uma ação social educativa –, além de pretender também aprimorar a minha prática docente, a pesquisa-ação, como método de pesquisa empírica, adequou-se aos propósitos apresentados.

Portanto, neste capítulo, faço uma breve abordagem sobre o que foi discutido e desenvolvido na tese, apontando os pontos mais relevantes, destacando o processo metodológico e as conclusões.

Educação musical para pessoas com deficiência visual

A literatura mostra que diferentes estratégias foram usadas ao longo da história no intuito de ensinar música para pessoas cegas. Na França, Valentin Haüy (1745-1822) criou um sistema de impressão de livros e partituras em relevo. O sucesso de seus métodos de ensino para as pessoas cegas desencadeou, em 1785, a criação do *Institut des Jeunes Aveugles* (Instituto para Jovens Cegos), uma instituição destinada a melhorar a qualidade de vida das pessoas cegas, na qual os alunos aprendiam a ler e escrever, estudavam matemática, história, geografia e, entre outras habilidades profissionais, podiam se dedicar à aprendizagem de música e instrumentos musicais. Era uma forma de viabilizar o desenvolvimento profissional de pessoas cegas, ou seja, ganhar a vida e se tornar “úteis” para a sociedade. O instituto serviu de modelo para o surgimento de escolas semelhantes por toda a Europa e nos Estados Unidos (Hash, 2015, p. 363-364). Paulatinamente, outros espaços foram sendo criados, em diversos países, buscando ampliar essa ação.

Apesar do sucesso de várias experiências, o ensino e aprendizagem de música para alunos cegos permanece um desafio para os educadores musicais. O número de trabalhos científicos abordando esse tema é pouco expressivo. No Brasil, as instituições de ensino, em sua maioria, não estão estruturadas para um atendimento adequado ao público com deficiência visual, de modo que os professores, em geral, não estão aptos para ensiná-los. Desse modo,

[...] poucas são as instituições que promovem um ensino musical dirigido especificamente para os deficientes visuais. Apesar da inclusão do deficiente visual ser um tema amplamente veiculado pela legislação brasileira,

os processos de ensino e aprendizagem musical para deficientes visuais ainda são pouco estudados em pesquisas científicas da área. (Tudissaki; Lima, 2011, p. 1065).

Ao fazer um levantamento bibliográfico e analisar materiais e métodos de ensino musical direcionados para pessoas com deficiência visual no Brasil, Ghiorzi e Müller (2016) consideram que há uma produção crescente de materiais. No entanto,

[...] um pequeno número de escolas e faculdades de música [no Brasil] está de fato preparado para receber um aluno portador de deficiência visual. Muitos profissionais acabam recusando ofertas de trabalho nesta área da educação por não se sentirem seguros. Estes justificam ao relatar que não obtiveram uma preparação especializada para lecionar a alunos com deficiência visual. (Ghiorzi; Müller, 2016, p. 2).

Com relação ao ensino de instrumentos musicais para alunos cegos, podemos destacar algumas experiências realizadas no Brasil aplicando os princípios do método Suzuki, como os trabalhos de Bohn (2008) e de Rodrigues (2010). Bohn (2008) sugere que sejam feitas algumas alterações no instrumento, tais como o uso de fitas adesivas, a fim de facilitar o correto posicionamento dos dedos no instrumento, de modo que o aluno cego consiga uma melhor fluência na execução instrumental. Para o autor “as adaptações têm que ser feitas de forma criativa, funcional e prática, a fim de facilitar o aprendizado dos alunos com deficiência visual e fazer com que vençam no mais breve tempo as dificuldades técnicas do instrumento” (Bohn, 2008, p. 39). Em sua pesquisa, realizada no Instituto Benjamin Constant, Rodrigues (2010, p. 307) ressalta “a importância da vivência musical antes da leitura musical, principalmente para o aluno com deficiência visual, que necessita desenvolver outros sentidos com o objetivo de suprir a falta da visão”.

O ensino coletivo de violão vem sendo enfatizado por muitos autores como proposta pedagógica colaborativa que acentua a importância da interação entre os alunos nos processos de aprendizagem, sendo, ao mesmo tempo, uma forma de atender a um número maior de alunos. Essa metodologia foi também experimentada com alunos cegos como estratégia para potencializar o ensino-aprendizagem musical de forma interativa. Comentando sobre sua experiência em uma oficina de ensino coletivo de violão para PcDVs, Nascimento (2021, p. 15) destaca que, além de proporcionar conhecimentos musicais, o ensino coletivo serviu para “conhecer realidades diversas apresentadas por cada estudante, para, de lado a lado da reflexão sobre a engrenagem construtiva do conhecimento musical da pessoa com deficiência visual, ser possível atuar de forma colaborativa”.

Em seu texto sobre ensino de violão popular para pessoas com deficiência visual, Nogueira (2014, p. 17) discute sobre os tipos de memória exigidos para a prática instrumental, e considera a memória muscular uma das mais importantes para a PcDV, pois é com ela que o aluno alcançará o controle da posição dos dedos e os detalhes do “toque”.

A maior parte das propostas de ensino e aprendizagem musical com pessoas cegas recorre ao trabalho com a notação musical ocidental, empregando a musicografia braille². Hoje em dia, temos sites que disponibilizam partituras transcritas para esse código linguístico tátil, bem como obras destinadas a professores de música que desejem aprender a musicografia braille, como o livro *Introdução a Musicografia em Braille*, escrito pela professora Dolores Tomé, docente da Escola de Música de Brasília. Rocha (2015, p. 12) considera “a musicografia Braille como um dos

2 A musicografia braille é um código voltado para a notação musical tradicional em braille.

meios para a inclusão de alunos deficientes visuais ao ensino sistemático da música, porém, nota-se pouco interesse por parte das instituições de ensino”. Revisando a literatura em sua dissertação de mestrado, Tudissaki (2014) fez um levantamento da produção acadêmica brasileira que reflete sobre a educação musical para a PcDV e constatou que “estas pesquisas consideram a musicografia braille um importante recurso para as aulas de música” (Tudissaki, 2014, p. 40). No entanto, no contexto brasileiro, a grafia em braille não é dominada por todas as PcDVs. Para Ghiorzi e Müller (2016, p. 4), “muitos não sabem ler tal grafia e muitas vezes a nossa região não atende tão especificamente esta área em relação ao ensino do Braille, quanto menos o ensino da escrita musical para deficientes visuais”. E, se são poucas as pessoas cegas que dominam a musicografia braille, esse domínio é ainda mais raro por parte dos professores normovisuais. Segundo Carvalho (2010, p. 23), “como os professores de música não têm conhecimento da Musicografia Braille, acabam por recusar-se a lecionar para estudantes cegos por julgarem impossível passar para eles o conteúdo das partituras com efetividade”. Porém, temos, na atualidade, tecnologias que podem oferecer condições para o trabalho com a musicografia braille sem o professor ter de, necessariamente, conhecer profundamente esse sistema. Aplicativos e impressoras específicas disponíveis no mercado podem auxiliar na facilitação do ensino-aprendizagem entre alunos cegos que dominam a musicografia braille e professores normovisuais que não a dominam.

A eficácia da musicografia braille é inquestionável. No entanto, é importante que novos códigos, sistemas, metodologias e estratégias possibilitem o fazer musical das PcDVs, oferecendo alternativas de acesso aos processos de percepção, criação e improvisação musical, bem como ao trabalho de ensino e aprendizagem instrumental. Podemos considerar que, para a

prática da música erudita ocidental, o domínio da leitura musical é fundamental. As pessoas cegas que pretendem trabalhar com tal prática precisarão aprender a musicografia braille. No entanto, para atividades musicais com o violão popular, por exemplo, a grafia musical tradicional geralmente não se faz necessária. Para Nogueira (2014, p. 19), “a música popular brasileira é em grande parte formada por canções, e essa é a base para o repertório de violão popular”. Correntemente, sua representação escrita consiste na letra da canção com os acordes cifrados da harmonia. Por serem acessíveis por meio de leitores de tela³, os trabalhos musicais que fazem uso das cifras podem ser incorporados aos processos de ensino das PcDVs sem a necessidade de leitura e escrita de partitura ou da musicografia braille. Neste contexto, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e a TA vêm se consolidando como importantes alternativas de ferramentas auxiliares para o trabalho de ensino e aprendizagem musical de alunos cegos.

Ensino online de violão e deficiência visual

A cultura contemporânea é cercada pelas tecnologias digitais da informática e pela comunicação dos indivíduos através de dispositivos eletrônicos em rede – por intermédio da internet. Essas tecnologias, em constante transformação, têm influenciado linguagens, comportamentos, modos de pensar e agir. A convergência desses elementos tecnológicos e comportamentais e dos novos sistemas de signos surgidos com eles gerou o fenômeno da cultura digital e, com ele, novas formas de ensino e

3 O leitor de tela é um aplicativo para dispositivos como celulares, tablets e computadores, que converte o texto em fala, sendo assim um emulador de voz. Através dele, as PcDVs podem tanto ouvir os textos escritos na tela do dispositivo (em formato pdf, doc, txt e ainda os que estão disponíveis em sites da internet) como também se comunicar e interagir em redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem.

aprendizagem. As diferentes configurações de compartilhamento de saberes, espalhadas em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) e disponibilizadas nos ciberespaços, originaram o conceito de educação online. Santos (2005, p. 106-109) considera que “a educação *online* não é apenas uma evolução das gerações da EaD, mas um fenômeno da cibercultura” e entende “o ciberespaço como um AVA que é uma organização viva, em que seres humanos e objetos técnicos interagem num processo complexo que se auto-organiza na dialógica de suas redes de conexões”.

Entre outros aspectos, a cultura digital caracteriza-se pela produção de conteúdos criados por processos colaborativos e/ou cooperativos em rede. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico na educação online é essencialmente interativo e baseado na colaboração. Todos participam das tomadas de decisão e juntos constroem o conhecimento, sendo o professor um coordenador-mediador. “Esse princípio se contrapõe à aprendizagem individualista típica da abordagem instrucionista-massiva frequentemente adotada na Educação a Distância (EAD), na qual o aluno interage predominantemente com os conteúdos da disciplina” (Pimentel; Carvalho, 2020).

As inúmeras experiências de ensino e aprendizagem de violão sem a presença física de um professor vêm acontecendo há bastante tempo. Seja por correspondência, revistas, programas televisivos, videoaulas ou, mais recentemente, pela internet, as pessoas têm a possibilidade de receber orientações para uma prática autônoma ou dirigida de violão. Na atualidade, diversos sites na internet, de acesso pago ou gratuito, oferecem propostas de ensino de violão – especialmente no gênero pop e popular. Esses sites, além de apresentarem a letra das canções com suas respectivas cifras e diagrama dos acordes, acrescentam, em alguns casos, partituras, tablaturas e fazem links com plataformas de *streaming* de vídeos

contendo a gravação da música ou tutoriais ensinando detalhes da execução instrumental. O principal problema dessas plataformas, quando utilizadas com fins de ensino é que “não existe interação entre professor e aluno e este último possui responsabilidade total [...] em seu processo de aprendizagem” (Westermann, 2010, p. 29). Essas plataformas, no entanto, podem servir de ferramenta de apoio em aulas dirigidas por um professor. É importante destacar que a maioria desses sites não são acessíveis aos leitores de tela e, portanto, excluem as pessoas cegas.

Nos dias atuais, também é muito comum encontrarmos vídeos com iniciativas de ensino de violão (e também de canto e outros instrumentos musicais) em plataformas de *streaming* de vídeos, como o *YouTube*. Nessa plataforma, o responsável pela publicação pode abrir espaço para comentários e desse modo gerar alguma interação entre aqueles que assistem ao vídeo, ou mesmo entre aquele que publica e a comunidade que acessa o vídeo.

Paralelamente a essas plataformas de *streaming* e sites de cifras – entre outros ambientes virtuais que, direta ou indiretamente, apresentam propostas de ensino de violão –, encontramos cursos online de diversos instrumentos musicais que são oferecidos por escolas de música particulares ou por iniciativas individuais de professores (licenciados ou não). De acordo com Oliveira,

[...] indivíduos que antes almejavam aprender um instrumento musical e que precisavam encontrar um professor, instrutor ou escola de música presencialmente, em tempos contemporâneos, encontram possibilidades pedagógicas viáveis a um clique de distância [...] (Oliveira, 2021, p. 25).

As transformações socioculturais e tecnológicas – que surgiram com a internet e continuam em constante transformação – geraram

uma nova dinâmica de ensino e aprendizagem de instrumento, bem como um novo mercado de trabalho para professores de música. Um único professor pode orientar dezenas de alunos criando apostilas digitais, vídeos tutoriais e compartilhando esse material, seletivamente, em uma plataforma digital. Uma vez pronto, o material pode ser reproduzido indefinidamente e renovado periodicamente, conforme a demanda. O aluno, por sua vez, através de um celular, pode contratar o curso que melhor lhe convier, acessar vídeos tutoriais, apreciar exemplos musicais, escolher o estilo musical que deseja tocar no instrumento, tudo a um custo relativamente baixo.

Os múltiplos caminhos de ensino e aprendizagem de violão pela internet complementam-se, dialogam e interagem, de modo que esse processo cooperativo – composto de diferentes ambientes e pessoas, característico da cultura digital, em que o conhecimento é tecido na interatividade – acontece também em grupos formados por pessoas que se reúnem virtualmente para trocarem experiências e informações – com ou sem mediadores –, tendo como expoente a prática violonística. Seja em sites, plataformas diversas, cursos remotos ou em comunidades virtuais, o ensino de violão online é multifacetado. As ferramentas tecnológicas digitais permitem a realização de estratégias metodológicas novas. Cabe ao professor conhecer as ferramentas e escolher como elas podem agregar valor nas suas aulas.

Embora os caminhos para aprender violão pela internet sejam diversificados e dinâmicos, são também excludentes para as pessoas com deficiência visual, pois lhes falta a preocupação com a inclusão e a acessibilidade. Para melhorar a acessibilidade das pessoas com deficiência visual, o conhecimento em formato multimídia (imagens, vídeos, gráficos e tabelas) e os AVAs devem ser adaptados, usando preferencialmente textos e/ou áudios.

Sobre essa questão, Coelho e colaboradores (2016, p. 5) alertam sobre o “cuidado que programadores devem dar à semântica na linguagem da programação dos sistemas. A semântica precisa incorporar aspectos que favoreçam a acessibilidade à navegabilidade no ambiente”. Com essas adaptações na busca de equivalência entre o que é oferecido para pessoas normovisuais e para pessoas cegas, o ensino online pode despontar como estratégia eficaz para ambas.

O ciclo investigativo e as fases da pesquisa-ação

Conforme foi explicado no início do capítulo, a proposta da presente pesquisa-ação englobou, como foco central, a oferta de um curso online de violão para pessoas cegas. Para a implementação da intervenção pedagógica, busquei, através de idas e vindas ao cerne do problema, encontrar caminhos viáveis para esta ação, planejando, observando, refletindo e avaliando o processo, aprimorando-o e (re)agindo continuamente. Deste modo, o ciclo investigativo nesta pesquisa foi organizado da seguinte forma:

- *Planejamento da ação*: planejamento das aulas; seleção dos ritmos e das músicas; gravação e publicação dos áudios tutoriais.
- *Implementação do plano de ação*: as aulas síncronas individuais e coletivas e as comunicações assíncronas por *WhatsApp*.
- *Observação, monitoramento e descrição dos efeitos da ação*: ocorreram no decorrer das aulas síncronas, nos contatos por *WhatsApp* e eventualmente assistindo as gravações em vídeo das aulas.

- *Reflexão e avaliação da ação*: nas anotações feitas no diário de campo ao final de cada aula; nas entrevistas realizadas ao final de cada fase do curso; avaliando as gravações em vídeo das aulas.

Para Thiollent (1986, p. 47), uma pesquisa orientada pelos fundamentos da pesquisa-ação não segue fases rigorosamente ordenadas. Entre o momento exploratório inicial e a comunicação dos resultados, há temas intermediários que podem ser ordenados numa sequência temporal flexível, em função das circunstâncias e das relações do pesquisador com a situação investigada.

No Quadro 1, são apresentadas as cinco fases que constituíram a presente pesquisa-ação, mantendo sua ordem cronológica. Porém, as atividades indicadas em cada fase não foram desenvolvidas de forma estanque ou sequencial.

Quadro 1 – Fases da pesquisa-ação

Fase preparatória inicial	Pesquisa bibliográfica; levantamento das necessidades para a implantação do curso; participações em encontros de música e inclusão, simpósio de educação musical especial, entre outros.
Fase de reconhecimento	Submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa; primeiros contatos com o Núcleo de Educação Especial da UFPB (NEDESP) para a seleção dos alunos voluntários e com o Laboratório de Tecnologias e Educação Musical (TEDUM) para a implantação do curso no programa de extensão da UFPB.

Planejamento da ação	1 – Preparação das aulas e inscrição dos alunos	Composição, gravação e publicação dos áudios tutoriais; oficialização do curso no programa de extensão da UFPB e inscrição dos alunos.
	2 – Avaliação diagnóstica	Avaliação do perfil dos alunos inscritos e de suas experiências musicais; contato com os alunos; criação dos grupos de <i>WhatsApp</i> e recolhimento dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs).
	3 – Preparação para o início do curso de extensão	Entrega dos materiais de apoio (banquinho de apoio para o pé e suporte para o celular) para as aulas síncronas; agendamento das aulas.
Fase de intervenção		Primeira fase – 2º semestre de 2020: aulas e entrevistas Segunda fase – 1º semestre de 2021: aulas e entrevistas
Comunicação dos resultados		Análise dos dados; elaboração e defesa da tese.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir, faço uma breve descrição da fase de intervenção, incluindo, entre outros pontos investigados, os recursos empregados, TICs, tecnologia assistiva e elementos musicais trabalhados no curso.

A intervenção pedagógica

O Curso de Violão Online para cegos, que denominei de CVOC, contou com a participação de cinco alunos com cegueira total. Por ser um curso a distância, os alunos voluntários poderiam residir em qualquer parte do país. Pensando na facilidade de encaminhar, aos participantes, os materiais físicos necessários para o andamento do curso (previstos quando idealizei a pesquisa), fiquei tendencioso a escolher um público local, do município de João Pessoa. Como forma de retribuição à instituição que estava dando apoio e suporte à presente pesquisa, optei por realizar o trabalho com alunos da UFPB. Para a divulgação do curso, contei

com a colaboração do Núcleo de Educação Especial da UFPB (NEDESP); e, para que o curso fosse oferecido no programa de extensão desta universidade, contei com o apoio do Laboratório de Tecnologias e Educação Musical (TEDUM), coordenado pela professora Juciane Beltrame. O CVOC foi destinado à prática do violão popular e projetado para atender a iniciantes no instrumento. Porém dois, dos cinco alunos inscritos, haviam participado de algumas aulas de violão. Sendo assim, optei por realizar um trabalho paralelo com eles, com um plano de curso diferenciado, com conteúdo mais avançado do que o programado para as aulas dos alunos iniciantes.

O processo de intervenção foi planejado para ser realizado em duas fases: a primeira fase aconteceu de 12 de outubro a 21 de dezembro de 2020 e, a segunda, de 17 de março a 30 de junho de 2021. A segunda fase poderia ser uma continuação da primeira, com os mesmos alunos, ou uma repetição dela com alunos novos, dependendo do interesse dos alunos inscritos na primeira fase em realizar uma segunda etapa. Pelo fato de todos os alunos que se inscreveram para participar do primeiro ciclo terem decidido prosseguir no curso, optei por fazer a segunda fase como uma continuidade da primeira. Portanto, as duas fases contaram com os mesmos participantes.

As aulas

Na proposta do curso, os alunos tinham, semanalmente, acesso a áudios tutoriais que poderiam ser trabalhados de modo assíncrono, com orientações sobre o violão e sua prática. Esses tutoriais eram publicados na plataforma *YouTube*, e seus links⁴ compartilhados com os alunos através de um grupo do

4 Para conhecer melhor os tutoriais ou acessar seus links, ver Apêndice B da tese, disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/30172>.

WhatsApp. Após escutarem os áudios, eles tinham, também semanalmente, uma aula síncrona individual, em formato de videoconferência, para poderem tirar dúvidas e aprofundar as informações compartilhadas no tutorial. A proposta era fazer com que os aprendizes escutassem os tutoriais e assimilassem, na medida do possível, os seus conteúdos, uma semana (ou um pouco menos) antes da aula. Por sua vez, as aulas síncronas eram realizadas por meio da plataforma *Google Meet*, e duravam, aproximadamente, uma hora e vinte minutos. Nelas, eu detalhava os conteúdos e procurava esclarecer as informações e orientações não compreendidas pelos alunos ao escutarem os áudios tutoriais. Desse modo, a aula semanal de cada aluno foi uma combinação de ensino assíncrono – através dos áudios tutoriais gravados – e síncrono – por videoconferência.

As aulas da segunda fase seguiram o mesmo formato, porém resolvi adicionar uma aula coletiva mensal, com cerca de uma hora e quarenta minutos de duração, também pela plataforma *Google Meet*. A primeira parte dessas aulas coletivas era destinada a ensinar conteúdos musicológicos, técnicos-teóricos, direcionados para a prática violonística – tais como a formação de acordes, os graus da escala, o campo harmônico etc. A segunda parte era reservada para os alunos interagirem, tocarem e cantarem as músicas por eles aprendidas durante o curso.

Ao todo, foram realizadas dez aulas individuais na primeira fase. A segunda fase foi um pouco mais longa, pois somou um total de quatorze aulas individuais e quatro aulas coletivas em um período de quatorze semanas.

Internet, celular e plataformas digitais

A internet e as tecnologias digitais estão, cada vez mais, sendo implementadas como TA, facilitando o exercício de ações difíceis para as pessoas com deficiência, ou mesmo tornando possível o que antes era inviável. Para as pessoas cegas, o celular é uma ferramenta de inclusão. Com um celular *smartphone* e acesso à internet, elas ganham mais autonomia e controle sobre suas ações: podem pagar contas, navegar na internet, estudar, pesquisar, solicitar transporte, interagir em redes sociais, caminhar pelas ruas com melhor orientação. Enfim, o *smartphone* traz uma gama de benefícios que contribuem para que as PcDVs tenham uma vida mais ativa e participativa na sociedade, ampliando ainda suas oportunidades de emprego e profissionalização. No CVOC, este foi o dispositivo preferido pelos alunos para acessar os tutoriais no *YouTube* e se comunicar – síncrona e assincronamente – nas plataformas *Google Meet* e *WhatsApp*.

Para o ensino de música, as plataformas de *streaming* de áudios e/ou vídeos e os ambientes virtuais de interação e compartilhamento de dados também se tornaram tecnologias inclusivas, desempenhando uma função social que, potencialmente, pode contribuir para a democratização da educação e para a igualdade de oportunidades profissionais. Embora existam inúmeras ferramentas tecnológicas digitais de compartilhamento e comunicação, resolvi empregar, no CVOC, plataformas populares, usadas no mundo inteiro, e que possibilitam acesso gratuito, como o *YouTube*, o *WhatsApp* e o *Google Meet*. O *YouTube* serviu como repositório dos áudios tutoriais; o *WhatsApp* como espaço de interação, comunicação e compartilhamento de arquivos e o *Google Meet* como ambiente virtual para as aulas síncronas.

Por vezes, durante o curso, ocorreram falhas de conexão, ocasionando problemas durante as videoconferências – como latência, som com atrasos (*delay*), imagens “congeladas” ou com falta de nitidez. Contudo, esses contratempos não comprometeram o bom andamento das aulas. Foi possível contornar as dificuldades aproveitando bem os momentos de estabilidade na rede.

Ferramentas para o ensino de violão

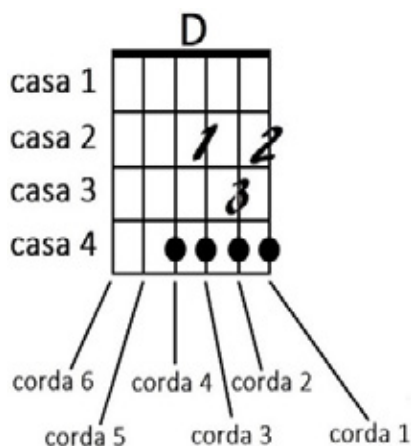
Por meio de pesquisas acadêmicas, de iniciativas de instituições e empresas ou mesmo de ações criativas particulares, objetivando melhorar a acessibilidade ao universo da música, a tecnologia assistiva tem contribuído para que as pessoas cegas tenham alternativas de interação com a linguagem musical e com a aprendizagem instrumental. Existem diversos recursos de *softwares* e *hardwares* que podem ser usados como TA no ensino musical, mas optei por empregar, além do celular com leitor de tela, apenas três ferramentas apropriadas para o ensino de violão para alunos cegos: (1) o sistema Dedo Corda Casa (sistema DeCorCa); (2) o sistema de acessibilidade recíproca (desenvolvido por Vilson Zattera e Fernando Penteado) e (3) o sistema de indicação oral concomitante dos acordes com a canção. Esses sistemas não requerem outros aplicativos além do leitor de tela.

(1) – Sistema DeCorCa

Há bastante tempo, a pedagogia do violão popular utiliza um sistema analógico que faz uso de um diagrama, representando o braço do violão, para registrar os acordes. Esse diagrama é composto de traços verticais para representar as cordas e horizontais para separar as casas no braço do instrumento. Sobre as cordas, são colocados números que, por sua vez, representam

os dedos que devem pressionar as cordas no acorde. Acima do diagrama, coloca-se a cifra que representa o acorde.

FIGURA 1: Exemplo do diagrama do acorde de ré maior



Descrição da Figura 1: A Figura 1 apresenta um diagrama, usado pelos violonistas normovisuais, representando um acorde de ré maior no braço do violão.

Fonte: Elaborada pelo autor.

Considerando que, na pedagogia do violão, os dedos que pressionam as cordas são representados por números, as cordas são numeradas (no caso do violão de 6 cordas, de 1 a 6) e as casas no braço do violão também são numeradas (casa 1, casa 2, casa 3, etc.), esse diagrama, bastante funcional para pessoas normovisuais, pode ser convertido em números, tornando-se acessível para pessoas com cegueira, pois os leitores de tela podem então realizar a sua leitura. O sistema consiste em transformar cada nota do acorde em uma célula numérica de três dígitos, separadas por ponto e vírgula: o primeiro dígito indica o dedo da mão esquerda, o segundo, a corda e, o terceiro, a casa no braço do violão. Quando a corda é solta (ou livre, sem pressão de dedos da mão esquerda), o primeiro e o terceiro dígito serão zero (0), pois

não se usa nenhum dedo da mão esquerda, consequentemente, nenhuma casa. Convencionei com os alunos que a ordem das notas do acorde, ao converter o diagrama em números, vai da mais grave para a mais aguda. O acorde de ré maior, exposto na figura acima (ver FIG. 1), por exemplo, composto de quatro cordas, é representado por quatro células numéricas de três dígitos: 040; 132; 323; 212.

Esse sistema, que converte as posições dos acordes no braço do violão em números, não é exclusivo para pessoas cegas, mas podemos considerá-lo como uma TA na área da pedagogia do violão para as PcDVs, pois é muito adequado para elas aprenderem e registrarem as posições dos acordes.

(2) – Sistema de cifragem linear de acessibilidade recíproca

O sistema padrão usado para cifrar canções consiste em colocar as cifras dos acordes acima do texto (letra) da canção. As cifras são colocadas acima da sílaba ou entre as palavras do texto nas quais o acorde deve ser tocado. Para as pessoas cegas, esse sistema não é acessível pela escrita em braille e nem por um leitor de tela, pois ambos realizam a leitura linha por linha. Para tornar o sistema de cifrar canções usado pelas pessoas normovisuais acessível às pessoas cegas, uma alternativa encontrada pelo professor Vilson Zattera e aprimorada por Fernando Penteado foi inserir a cifra na mesma linha do texto, antes da palavra ou da sílaba na qual o acorde deve ser tocado. Para que a cifra não seja confundida com o texto da canção, ela é colocada dentro de colchetes. O sistema requer que o violonista cego utilize um dispositivo com um *software* leitor de tela. No momento em que o acorde deve aparecer, o leitor de tela irá dizer que foi aberto o colchete, em seguida, pronuncia a cifra (ou o nome do acorde escrito por extenso, se preferir) e completa dizendo: “fecha

colchete”. O que vier em seguida passa a ser a letra da música, até o colchete abrir novamente, indicando um acorde diferente do anterior a ser tocado.

Trata-se de um sistema de acessibilidade recíproca, porque pode ser usado por pessoas cegas e por normovisuais. Com esse sistema, em uma interação entre dois indivíduos, sendo um deles cego e o outro normovisual, o indivíduo cego pode encaminhar uma canção cifrada por ele para o normovisual e vice-versa, pois ambos entenderão a canção cifrada. Sendo assim, a proposta de Vilson Zattera e Fernando Penteado sugere que os colchetes e as cifras sejam escritos em fonte vermelha (ou outra cor que se destaque) para diferenciar da fonte da letra da canção. Essa diferenciação facilita o trabalho tanto da pessoa com baixa visão quanto do normovisual que esteja interagindo com a pessoa cega. Segue, abaixo, o exemplo do trecho de uma canção usando os dois sistemas mencionados:

FIGURA 2: Cabecinha no ombro

Cabecinha no ombro – Paulo Borges	
A E	
Encosta a sua cabecinha	En[A]costa a sua cabe [E] cinha
A A7	
No meu ombro e chora	No meu ombro e [A]chora [A7]
D	
E conta logo suas mágoas	E [D]conta logo suas mágoas
A	
Todas para mim	Todas para [A]mim
E	
Quem chora no meu ombro	Quem [E] chora no meu ombro
D A	
Eu juro que não vai embora	Eu [D]juro que não vai em[A]bora

Descrição da Figura 2: A Figura 2 apresenta, do lado esquerdo, a letra da música Cabecinha no ombro com as cifras acima da letra (sistema para as pessoas normovisuais) e, do lado direito, a letra da mesma música, com as cifras posicionadas, entre colchetes e na cor vermelha, na mesma linha da letra (sistema para as pessoas cegas).

Fonte: Elaborada pelo autor.

(3) – Sistema de indicação oral dos acordes concomitante com a canção

Durante a fase de diagnóstico da presente pesquisa-ação, procurei ferramentas, sistemas e tecnologia assistiva que pudessem auxiliar no ensino de violão para pessoas com deficiência visual. Por meio dessas pesquisas, fiquei conhecendo um projeto desenvolvido pela empresa Samsung, que incluía a criação de um aplicativo gratuito destinado a ensinar violão para pessoas com deficiência visual. Quando conheci o aplicativo, que estava em fase de teste, verifiquei que ele apresentava, entre outros módulos pedagógicos do violão, uma forma alternativa de orientar o aluno cego no acompanhamento de canções. A proposta apresentava exemplos de áudios de canções acompanhadas por um violão, e uma voz, concomitantemente ao canto e ao acompanhamento realizado pelo violão na gravação, indicava verbalmente o nome dos acordes nos momentos exatos em que deviam ser tocados no decorrer da música. O site que divulgava o aplicativo⁵ não deixava clara a autoria do sistema, destacando apenas que se tratava de uma iniciativa inovadora e inédita no Brasil.

Achei pertinente a utilização desse sistema para auxiliar os alunos cegos a se orientarem na mudança de acordes durante as músicas e resolvi usar como uma ferramenta a mais na metodologia de ensino do CVOC (ver abaixo o exemplo da música *Felicidade*). O sistema tem limitações, principalmente quando a canção apresenta muitos acordes em um curto espaço de tempo. Dependendo do caso, não há tempo suficiente para indicar todos os acordes. Porém, em muitos casos, o sistema funciona bem, especialmente quando as canções não apresentam mudanças

5 <https://news.samsung.com/br/samsung-lanca--audio-acordes-aplicativo-gratuito-que-ensina-cegos-a-tocarem-violao>.

de acordes muito próximas, como as cantigas de roda e muitas outras músicas que foram trabalhadas durante o curso. Sendo utilizado nesses casos, apresentou bons resultados com os alunos.

O sistema de indicação oral dos acordes torna-se autossuficiente quando o aluno sabe executar os acordes e o ritmo da música. É um sistema interessante, pois, como a leitura (pelo leitor de tela) é substituída pela audição do nome do acorde, é possível proceder simultaneamente à escuta e execução – ou seja, não se torna necessário ler para depois tocar. No entanto, é fundamental que a pessoa que confeccione o áudio insira o nome do acorde no momento correto dentro da música, para que não aconteçam atrasos ou adiantamentos nas mudanças de posições. O sistema torna-se inviável quando a música apresenta muitos acordes em um curto espaço de tempo, pois não há como narrar o nome de todos os acordes. Nesse caso, a solução seria, com base na função harmônica do trecho musical em questão, simplificar a harmonia, eliminando alguns acordes.

- Exemplo da música *Felicidade*: [clique aqui](#)

Ritmos, acordes e repertório

Para a prática do violão de acompanhamento, a aprendizagem de padrões rítmicos e de acordes é fundamental. No violão, o ritmo está diretamente relacionado com a mão direita, que ataca as cordas, e os acordes com a esquerda, que as pressiona no braço do instrumento. É possível praticar esses elementos isolados como forma de exercício, porém, musicalmente, eles estão sempre associados no violão.

A aprendizagem de ritmos e acordes possibilita a ampliação do repertório musical. Um novo acorde aprendido expande os

recursos harmônicos; novas combinações de acordes podem ser formadas, proporcionando a inclusão de músicas que necessitam de tais estruturas. Ao aprender um ritmo novo, o aluno tem condições de trabalhar com uma gama de músicas que seguem aquele ritmo.

No CVOC, os alunos aprenderam os ritmos por meio da audição, associada a uma convenção de ataques da mão direita, definida durante o curso. A ausência de uma forma de registrar graficamente os ritmos é um obstáculo ao processo de aprendizagem por necessitar recorrer ao uso de gravadores ou de gravações para realizar ou acessar registros. No curso, não utilizamos a musicografia braille. Todavia, vale ressaltar que a escrita musical tradicional, por vezes, não traduz fielmente um ritmo, em especial quando se trata de ritmos populares ou da cultura de transmissão oral. Nesses casos, a escrita pode se aproximar daquilo que deve ser executado e facilitar o processo de aprendizagem, mas não é autossuficiente. A vivência com o fenômeno musical, a escuta atenta e a observação são fundamentais para que se possa interiorizar, compreender e dominar um ritmo. Como o aluno do CVOC não podia contar com referências visuais, sua principal ferramenta de aprendizagem de ritmos era a audição.

Para auxiliar na aprendizagem de **ritmos**, adotamos uma nomenclatura para três tipos principais de ataques: *todos*, *polegar* e *puxada*. O ataque *todos* era feito com a ação simultânea de quatro dedos da mão direita (polegar, indicador, médio e anelar); *polegar* era o ataque individual do polegar; e *puxada*, o ataque simultâneo dos dedos indicador, médio e anelar. Quase todas as músicas ensinadas no curso adotaram a combinação desses três ataques para a realização dos ritmos musicais, exceto em

algumas nas quais empregamos o violão dedilhado (quando os acordes são arpejados) e as “batidas” rítmicas.

Por entender que escutar lentamente algo complexo ajuda a perceber melhor seus elementos, diminuir o andamento dos exemplos e das músicas foi um recurso que usei como forma de auxiliar os alunos na compreensão do ritmo e das mudanças de acordes.

Trabalhar ritmos regulares com os alunos, sem síncope ou contratempos, foi relativamente simples. Porém, ritmos que requeriam deslocamento da acentuação, figuras diferentes em um mesmo tempo, tornaram-se desafiadores para os alunos cegos. Por outro lado, o ensino do ritmo no curso não tinha o objetivo de estudar divisões musicais, mas antes de priorizar a prática com ritmos da música brasileira no violão. Embora as dificuldades tenham surgido, todas as músicas e todos os ritmos pensados para o curso tiveram sucesso nas performances dos alunos, usando a metodologia que adotei. De forma geral, o processo consistiu em ensinar, primeiramente, a forma correta de atacar as cordas, as noções de pulsação e de compasso, para então dar início ao ensino dos acordes e, aos poucos ir introduzindo as músicas e os ritmos do repertório planejado para a intervenção pedagógica.

- Exemplos da aprendizagem de ritmos⁶: [clique aqui](#)

Por sua vez, o ensino de *acordes* no violão para alunos cegos é similar ao dos normovisuais. A principal diferença é que o professor precisa transmitir as informações apenas verbalmente, pensando na melhor forma de abordar os conteúdos, tendo o cuidado para explicar os mínimos detalhes técnicos e observando,

6 Os participantes da pesquisa deram sua permissão para a divulgação de seus nomes e dos vídeos das aulas.

atentamente, a postura corporal do aluno (especialmente braços, mãos e dedos), pois, como ele não consegue visualizar seu próprio corpo, pode cometer erros de postura sem perceber.

Usando as informações fornecidas nos tutoriais e pelo sistema DeCorCa, o aluno aprendeu a montar as posições dos acordes no curso. A sistemática usada para ensinar os alunos a fixarem as posições consistiu em praticar a alternância de ataques das notas que formam o acorde (que podia ser composto de cordas presas e soltas ou somente cordas presas), com ataques de cordas soltas. Por exemplo, no acorde de lá maior, o aluno tocava (obedecendo a uma pulsação) algumas vezes o acorde, depois soltava as cordas, tocava algumas vezes as cordas soltas e, em seguida, tocava novamente o acorde de lá maior (ver abaixo em Exemplos da aprendizagem dos primeiros acordes). Sempre que um novo acorde era ensinado, usávamos esse sistema, que também foi empregado nas mudanças de acordes. A diferença é que, em vez de o aluno repetir o mesmo acorde após tocar as cordas soltas, na mudança de acordes ele tocava o acorde seguinte. O sistema mostrou-se eficaz, pois, em poucas aulas, os alunos conseguiram tocar com segurança os primeiros acordes (lá maior, mi maior e ré maior) no braço do violão. Os acordes seguintes foram mais facilmente assimilados, pois os alunos já tinham os dedos mais ágeis. A exceção foi observada quanto a acordes que exigiam pestana, que foram bastante difíceis para eles, como o são para a grande maioria dos violonistas iniciantes.

- Exemplos da aprendizagem dos primeiros acordes: [clique aqui](#)

Após aproximadamente três aulas, quando os alunos estavam executando os primeiros acordes com relativa fluência e realizando as mudanças de forma satisfatória, passei a trabalhar

com eles as primeiras músicas do repertório planejado para o curso.

Quanto ao **repertório**, a maior parte das músicas selecionadas para serem trabalhadas nas aulas foi escolhida por mim. Por ser mais capacitado na percepção das possibilidades e dificuldades violonísticas das músicas, tinha melhores condições para avaliar quais seriam mais apropriadas para alcançar determinado objetivo. Porém, em alguns casos, os alunos sugeriram a inclusão de músicas no repertório das aulas ou pediam, de forma privada, para que eu preparasse alguma música usando a TA adotada no curso. O entrosamento adquirido nos grupos de *WhatsApp* e nas reuniões por videoconferência deixaram os alunos à vontade para solicitar a inserção de músicas de suas preferências na formação do repertório.

Acredito que aprender um instrumento com músicas conhecidas facilita a aprendizagem. Quando o aluno conhece a música, ele tem, em maior ou menor grau, elementos musicais – como melodia, harmonia e ritmo – incorporados. Resta então direcionar suas atenções ao instrumento, fazendo interagir aquilo que lhe é familiar com o desconhecido. Seguindo esse raciocínio, resolvi selecionar canções populares, frequentemente tocadas nas mídias. Por acreditar que a probabilidade de os alunos conhecerem músicas nacionais era maior do que as estrangeiras, dei preferência para músicas brasileiras no repertório.

Com exceção das músicas que os alunos pediam para aprender, a escolha do repertório era, em grande parte, diretamente relacionada com a aprendizagem do ritmo e dos acordes. Quando um ritmo novo era ensinado, eu escolhia uma ou mais músicas que o representassem bem, levando em consideração as dificuldades técnicas. As músicas precisavam utilizar os acordes

que estavam sendo aprendidos, de modo que, para tanto, por vezes era necessário adequar a tonalidade.

Como músicas iniciais, selecionei duas apropriadas para iniciantes: a cantiga de roda *Ciranda cirandinha* e a canção infantil *A casa* (Vinícius de Moraes e Toquinho). São canções com poucos acordes e ritmos elementares, de divisões simples, com poucas figuras rítmicas. De forma progressiva, fui incluindo músicas com maiores dificuldades de execução, com mais acordes, buscando trabalhar, nelas, os elementos técnicos e musicais do violão.

Algo importante de ressaltar é que, quando possível, procurei inserir no repertório músicas em sintonia com o contexto temporal. Por exemplo, ensinei a música *Então é Natal* quando se aproximava a festa natalina, e os xotes *Riacho do navio* e *O xote das meninas* durante o período das festas juninas. As marchinhas de carnaval foram ensinadas no começo da segunda fase do curso, quando já havia passado um mês do carnaval de 2021, mas a proximidade com a data me fez crer que ainda havia “resquícios” do espírito carnavalesco e achei adequado o momento para ensinar esse ritmo. Aprender músicas que representassem o momento cultural, festivo, era uma forma de estimular os alunos, pois eles poderiam tocar – durante comemorações com familiares ou entre amigos – músicas que aprenderam, próprias daquela ocasião, valorizando, assim, sua autoestima.

- Exemplos de músicas ensinadas no curso: [clique aqui](#)

Considerações finais

A pesquisa “Música e deficiência visual: uma proposta de ensino e aprendizagem online de violão para pessoas cegas”

foi um trabalho multidisciplinar por excelência. Abrangeu diferentes áreas e subáreas do conhecimento, como educação musical, tecnologia, inclusão, comunicação online, saúde, entre outras.

Conforme está explícito no próprio título, a pesquisa teve como foco central o desenvolvimento de uma prática até então inusitada: o ensino online de violão para pessoas cegas. A proposta causou estranheza até mesmo aos voluntários da pesquisa: como seria possível um aluno cego aprender a tocar violão sem a presença física do professor? De minha parte, não considerei que seria um trabalho ousado, pois era conhecedor de práticas pedagógicas similares direcionadas a pessoas normovisuais, e entendia que essas também poderiam, através de uma metodologia adequada, ser implementadas com pessoas cegas. Essa prática reflete uma questão de equidade e de inclusão, pois o público cego é, historicamente, excluído do mercado de trabalho, dos processos e instituições de ensino e aprendizagem e, atualmente, das tecnologias digitais. Existem leis e diretrizes de inclusão com o intuito de reverter essa situação, mas, na realidade brasileira, faltam muitas mudanças – estruturais, culturais e comportamentais – para que possamos dizer que vivemos em uma sociedade inclusiva, que valoriza a diversidade e que acolhe todos os indivíduos, independentemente de suas condições sociais, físicas, morais e religiosas.

O ensino online, seja de instrumento musical ou de qualquer outra disciplina, precisa ser acessível a todos, especialmente a quem pode tirar maiores benefícios dele, como alunos que vivem distantes das instituições de ensino ou que têm dificuldade de transitar pelas ruas, como pessoas cegas ou cadeirantes. A ausência de propostas semelhantes me fez compreender, ainda mais, a importância de levar essa experiência adiante.

No que tange às reflexões associadas à modalidade online para o ensino de violão aos alunos cegos, a experiência no curso apontou uma dificuldade primária nas aulas, que consistiu na dificuldade de o aluno – sob a orientação do professor – posicionar, adequadamente, a câmera do dispositivo. Uma pessoa normovisual, em poucos segundos, consegue posicionar sua câmera satisfatoriamente, pois tem o feedback visual para auxiliar o ajuste. No CVOC, a escolha do melhor ângulo demandava alguns minutos no começo das aulas. Embora, na maioria das vezes, conseguíssemos um enquadramento adequado, houve situações em que não fiquei satisfeito com a visualização do aluno na tela. Mas, para não tornar o número de tentativas uma ação maçante e cansativa para o aluno – podendo causar fadiga e prejuízo à aula –, eu me contentava com um ângulo minimamente razoável, que permitisse ver, pelo menos, as duas mãos do aluno no instrumento.

Outras observações relacionadas ao ensino online de violão, como as lacunas resultantes da internet lenta e a ausência de um contato próximo, não foram problemas particulares das aulas com alunos cegos. Tais entraves fazem parte das dificuldades cotidianas enfrentadas por todos que utilizam o espaço digital como ambiente de ensino e aprendizagem de instrumento.

O fato de as aulas terem sido online foi bastante conveniente para os alunos, pois puderam adequar seus horários de aula da melhor forma e, principalmente, por não precisarem se deslocar para a realização das aulas.

Apesar dos avanços alcançados nos últimos anos no Brasil em termos de inclusão, as pessoas cegas ainda enfrentam inúmeras dificuldades em transitar com segurança pelas ruas e prédios,

ou mesmo em usufruir dos transportes públicos, por falta de acessibilidade.

A respeito do uso das TDICs no curso (internet, celular, plataformas digitais de comunicação e compartilhamento), pude verificar que as pessoas cegas vêm utilizando essas tecnologias sem maiores problemas. As plataformas *YouTube*, *WhatsApp* e *Google Meet* mostraram-se bastante acessíveis aos alunos, apesar de que, em alguns aspectos, poderiam ser melhoradas para que eles pudessem navegar nelas de forma mais confortável. Como ferramentas pedagógicas, foram eficientes e atenderam adequadamente aos propósitos do curso.

Depois de planejar o CVOC, fazer modificações no projeto, ler sobre diferentes assuntos relacionados à temática e efetivar a intervenção pedagógica, compreendi que é possível – com recursos tecnológicos satisfatórios e metodologia adequada – ensinar violão popular para pessoas cegas na modalidade online. Não estar presencialmente em frente aos alunos não foi uma limitação determinante para o desenvolvimento das aulas. Embora tenham surgido dificuldades em virtude da internet lenta, os momentos de estabilidade proporcionaram uma comunicação fluente, possibilitando as ações educativas planejadas. As vantagens da aprendizagem remota compensaram as lacunas estruturais e a ausência do calor humano. O fato de os alunos serem cegos não representou obstáculo para o acesso às plataformas digitais e, tampouco, para a aprendizagem dos ritmos e acordes no violão. Cabe ressaltar que o curso foi realizado durante a pandemia de Covid 19, de modo que seu caráter totalmente online foi elemento crucial para permitir a realização da pesquisa naquele contexto de isolamento social.

Não podemos deixar de lembrar que as pessoas com deficiência visual, historicamente excluídas, ainda sofrem pela falta de acessibilidade, mesmo tendo o direito legal de participar de tudo que faz parte da vida sociocultural. Nos dias atuais, o ensino de violão online é diversificado, sendo, no entanto, praticamente restrito ao público normovisual. O CVOC, além de contribuir para o aprimoramento da minha prática docente, foi uma experiência singular que buscou modificar essa realidade, colaborando para a equidade de oportunidades no ensino online de violão. Espero que o conhecimento produzido a partir da realização desta proposta, em sua especificidade, possa trazer elementos que instiguem novas experiências, podendo ainda contribuir para fundamentar discussões na área da educação musical.

Referências

BOHN, Débora Flemming. *O ensino de violino voltado para deficientes visuais integrando o método Suzuki e a musicografia Braille*. 2008. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CARVALHO, Maressa Miquelino de. *O ensino específico de música para deficientes visuais: o método MusiBraille*. 2010. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

COELHO, Cristina M. Madeira *et al.* Tecnologia assistiva para acessibilidade de pessoas com deficiência visual a ambientes virtuais de aprendizagem. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2016, São Carlos. *Anais [...]*. São Carlos: SIED: EnPED, 2016. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1719/870>. Acesso em: 10 jun. 2022.

COSTA, Luiz Fernando Navarro. *Música e deficiência visual: uma proposta de ensino e aprendizagem online de violão para pessoas cegas*. 2023. 207 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/30172>. Acesso em: 10 ago. 2024.

GHIORZI, Matheus Magalhães; MÜLLER, Cristiane. O deficiente visual e a educação musical: metodologias de ensino. *Revista de Divulgação Interdisciplinar Virtual do Núcleo das Licenciaturas*. [S. l.], v. 4, n. 1, 2016. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/redivi/article/viewFile/9726/5466>. Acesso em: 15 mar. 2020.

HASH, Phillip M. Music Education at the New York Institution for the blind, 1832-1863. *Journal of Research in Music Education*, [S. l.], v. 62, n. 4, p. 362-388, 2015. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0022429414555983>. Acesso em: 10 jan. 2023.

NASCIMENTO, Guido Alves do. *Deficiência visual e os aprendizados da música: modos de sentir, de ouvir e de tocar*. 2021. 145 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.

NOGUEIRA, Matheus de Mattos. *A práxis do ensino de violão popular para deficientes visuais*. 2014. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2014.

OLIVEIRA, Alerson Donizete de. *Curso online de guitarra elétrica: o ensino e a aprendizagem de música no âmbito de uma comunidade de prática*. 2021. 305 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11FIXqJgvyAqcn0JsP2jJRkk0Usmo24dT/view>. Acesso em: 19 jan. 2023.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Aprendizagem online é em rede, colaborativa: para o aluno não ficar estudando sozinho a distância. *SBC Horizontes*, [S. l.], jun. 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/02/aprendizagem-em-rede>. Acesso em: 15 jan. 2022.

ROCHA, João Gomes da. *O ensino do violão para pessoas com deficiência visual: dedilhando a musicografia Braille*. 2015. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/33790>. Acesso em: 17 nov. 2022.

RODRIGUES, Marcelo Inagoki. Educação musical de deficientes visuais: analisando possibilidades de aplicação de alguns princípios do método Suzuki. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 1.; COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIRIO, 15., 2010, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: SIMPOM, 2010. Disponível em: <http://seer.unirio.br/simpom/article/view/2701/2024>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. 2005. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11800>. Acesso em: 18 out. 2022.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TUDISSAKI, Shirlei Escobar. *Ensino de música para pessoas com deficiência visual*. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/b761d263-cd46-428a-a261-a704e75a0a07>. Acesso em: 11 abr. 2023.

TUDISSAKI, Shirlei Escobar; LIMA, Sonia Regina Albano de. Ensino e aprendizagem musical para deficientes visuais: um levantamento bibliográfico. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória. *Anais* [...]. Vitória: ABEM, 2011. p. 1065–1074. Disponível em: https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2016/06/tudissaki-shirlei-lima-sonia-ensino-e-aprendizagem-musical-para-deficientes-visuais_um-levantamento-bibliografico.pdf. Acesso em: 14 maio 2022.

WESTERMANN, Bruno. *Fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão em um curso de Licenciatura em Música a distância*. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9117>. Acesso em: 15 dez. 2022.

DADOS DOS AUTORES



Matheus Henrique da Fonsêca Barros (Organizador)

Professor Adjunto no Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), atuando no curso de Licenciatura em Música e como docente permanente do Programa de Pós-graduação em Música (PPGMúsica) da UFPE. Doutor em Música (Educação Musical) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da Prof^a.

Maura Penna. Mestre em Educação e Licenciado em Música pela UFPE. Foi pesquisador visitante na University of Delaware (UD). Atua na área de Música, com ênfase em Educação Musical nos seguintes temas: formação e atuação de professores de música; problem-based learning; metodologias ativas; educação musical, tecnologias e cultura participativa digital. Lançou seu EP de música instrumental brasileira, disponível nas plataformas de áudio.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1661451730114307>



Maura Penna (Organizadora)

Professora Associada IV do Departamento de Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba/ UFPB, atuando na Licenciatura em Música e no Programa de Pós-Graduação em Música (mestrado e doutorado) e na coordenação do Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Ciências

Sociais pela Universidade Federal da Paraíba. Graduada em Música (Bacharelado e Licenciatura) e Educação Artística pela Universidade de Brasília. Autora dos livros Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música (2023 – 4ª edição) e Música(s) e seu ensino (2018 – 2ª edição revista e atualizada, 4ª reimpressão), ambos pela Editora Sulina, além de diversos artigos sobre educação musical, ensino das artes, música e cultura, publicados em periódicos científicos, coletâneas e anais de congressos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0654449539391787>



**Klesia Garcia Andrade
(Organizadora)**

Professora Adjunto no Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá, com atuação no curso de Licenciatura em Música. Docente no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco. É Doutora e Mestre em Música (Educação Musical) pela Universidade Federal da Paraíba.

Graduada em Licenciatura em Música (2002) pela Universidade Estadual de Londrina. Atua especialmente nas áreas de formação docente, educação musical e práticas criativas, regência e canto coral. Autora de artigos em anais de congressos e revistas especializadas da área.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5106120464248751>



Bruno Torres Araujo de Melo

Professor efetivo do Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de João Pessoa. Mestre em Educação Musical pelo programa de pós-graduação em Música pela UFPB, sob a orientação da Prof^a. Maura Penna. Baterista há 30 anos, possui experiência em gravação e edição de áudio e vídeo, sobretudo no uso desses recursos pedagógicos no ensino e aprendizagem de instrumentos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6180259190835368>



Daniel Mariano

Professor Assistente do Departamento de Artes da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, com atuação na Licenciatura em Música (presencial e EaD) e na Especialização em Música na Educação Básica. Doutorando em Música (Ensino e Aprendizagem em Música) pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2021-2025), sob orientação da Prof^a Dr^a Andréa Fetzner. Mestre em Música (Educação Musical - 2015) e Educação (Políticas Educacionais - 2012) pela UFPB. Especialista em Educação (Inteligência Multifocal, Criatividade e Gestão de Conflitos) pela Faculdade

de Desenvolvimento e Integração Regional (2013). Graduado em Licenciatura em Música (Violão) pela Universidade Estadual de Minas Gerais (2004) e em Pedagogia pela Cesumar (2020). Tem experiência nas áreas de Educação e Artes, com ênfase em Pedagogia Musical, atuando com os seguintes temas: música, teatro, violão, cultura latino-americana, aprendizagem baseada em projetos, currículo integrado e aprendizagem não-diretiva.

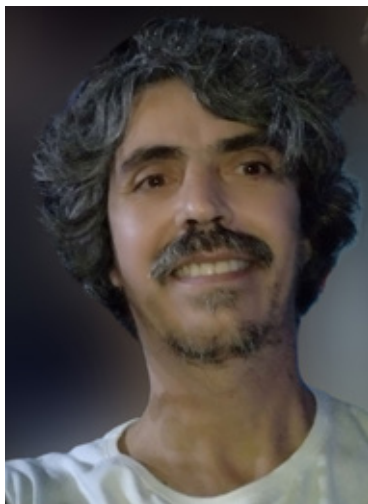
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2357411429108519>



Eliane Ribeiro Mendes

Professora da Rede Municipal de Ensino das cidades de João Pessoa e Conde – PB. Doutora e Mestre em Educação Musical pelo Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da Prof^a Dr^a Maura Penna. Atua como pesquisadora, professora de flauta doce e regente de coral infanto-juvenil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1490723330896056>



Luiz Fernando Navarro Costa

Professor Associado do Departamento de Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), é Doutor em Educação Musical, Mestre em Etnomusicologia, Especialista em Ensino das Artes e Bacharel em Música pela UFPB. Violonista, compositor, atua como docente principalmente nas áreas de performance e música de câmara.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6994454164982061>

Este livro foi diagramado em dezembro de 2024
utilizando a família tipográfica “Noto Serif” corpo
12 pontos.

Esta obra coletiva apresenta discussões teórico-metodológicas sobre a pesquisa-ação e aplicações desta abordagem em pesquisas sobre diferentes temáticas da área de educação musical. Nos dois capítulos da primeira parte, são examinadas as origens históricas e epistemológicas da pesquisa-ação, configurando uma possibilidade de pesquisa com intervenção, que, no campo educacional, produz conhecimento acadêmico e científico a partir de uma prática pedagógica planejada – monitorada, avaliada reflexivamente e ajustada flexivelmente ao longo do processo – com a produção de conhecimento acadêmico e científico. São, ainda, examinadas suas aproximações e diferenciações em relação às pesquisas de cunho experimental e discutidos seus limites e contribuições, especialmente para a educação musical. Na segunda parte, são apresentadas pesquisa-ações desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba, em nível de mestrado e doutorado, com diferentes temáticas: (a) estudos formais de bateria com a utilização de recursos de gravação junto a bateristas oriundos da música popular, com outras experiências de formação; (b) desenvolvimento de atividades criativas em uma prática coral infanto-juvenil, com base em contribuições da psicologia da criatividade; (c) educação musical em classes multisseriadas de escolas rurais, com propostas fundamentadas na aprendizagem em comunidades de prática; (d) processos de formação de professores de música a partir da Aprendizagem Baseada em Problemas. Estes exemplos de pesquisa-ações desenvolvidas sobre diferentes temáticas e com distintos referenciais teóricos revelam o valor heurístico desta abordagem, que pode contribuir para a renovação das práticas pedagógicas. Sem a pretensão de validar para qualquer situação as propostas, recursos e procedimentos metodológicos utilizados, que buscaram atender aos contextos específicos de cada pesquisa, é possível traçar, a partir deles, indicações que possam ser reapropriadas em outras situações, ajudando a diminuir a distância entre as pesquisas acadêmicas e as práticas educativas concretas.