

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**MARTA MACEDO BRIETZKE**

**PERFORMANCES DE PROFESSORES  
VIOLONCELISTAS NA FORMAÇÃO DE INICIANTES**

**SÃO PAULO  
2023**

MARTA MACEDO BRIETZKE

**PERFORMANCES DE PROFESSORES  
VIOLONCELISTAS NA FORMAÇÃO DE INICIANTES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade do Estado de São Paulo, na área de concentração Processos de Criação Musical, linha de pesquisa Questões Interpretativas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Artes.

**Orientador:** Prof. Dr. Fabio Soren Presgrave

**Coorientador:** Prof. Dr. Mário André Wanderley Oliveira

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo  
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

---

Brietzke, Marta Macedo

Performances de professores violoncelistas na formação de iniciantes / Marta Macedo Brietzke; orientador, Fabio Soren Presgrave; coorientador, Mário André Wanderley Oliveira. - São Paulo, 2023.

266 p.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Música / Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Bibliografia

Versão original

1. Música. 2. Performance. 3. Educação Musical. 4. Musicar. 5. Cartografia. I. Soren Presgrave, Fabio. II. Título.

CDD 21.ed. - 780

---

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

Nome: BRIETZKE, Marta Macedo.

Título: Performances de professores violoncelistas na formação de iniciantes

Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade do Estado de São Paulo, na área de concentração Processos de Criação Musical, linha de pesquisa Questões Interpretativas como requisito para a obtenção do título de Doutora em Artes.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr.  
Instituição  
Membro da Banca

---

Prof. Dr.  
Instituição  
Membro da Banca

---

Prof. Dr.  
Instituição  
Membro da Banca

---

Prof. Dr.  
Instituição  
Membro da Banca

---

Prof. Dr.  
Instituição  
Membro da Banca

*À Bianca, Jade, Nicolly, José Guilherme e Wesley*

*Ao meu primeiro professor de violoncelo*

*À Catarina e Artur*

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, a qual agradeço.

Agradeço, especialmente, a todas as pessoas trabalhadoras dos serviços essenciais que possibilitaram que nos mantivéssemos seguros em nossas casas durante a pandemia de Covid-19.

À minha família, especialmente, minha mãe, Maria Teresa, minha irmã, Elisa, meu pai, Eduardo, e aos caninos Mel e Nicolau, pela companhia e apoio. À Catarina e Artur, pela alegria e amor.

Aos meus orientadores, Fabio Soren Presgrave e Mário André Wanderley Oliveira, por acompanhar o percurso deste trabalho.

Aos professores, funcionários e estudantes da Universidade de São Paulo, por me acolherem nesta casa com atenção e carinho. Especialmente à professora Marília Velardi, pela lucidez e resistência, e ao professor Alberto Ikeda, pelo apoio em todos os momentos.

Aos professores que aceitaram fazer parte das bancas de qualificação e de defesa desta Tese: André Luís Giovanini Michelletti, Carla Pereira dos Santos, Elise Pittenger, Félix Ceneviva Eid, Marília Velardi, Sílvio Ferraz Mello Filho, Sumaya Mattar, Susana Igaraya, Tamar Glauke e Teresa Cristina Rodrigues Silva.

Aos professores, coordenadores pedagógicos, estudantes, familiares, funcionários e aos espaços musicais que fizeram parte das interlocuções desta pesquisa pela disposição, alegria e vida.

Aos colegas de Doutorado, em especial, ao Vitor, pelos sorrisos, e ao Luzilei e ao Gustavo pelas músicas e parcerias.

Aos amigos que estiveram presentes da forma possível.

À Carol, por sempre estar.

Ao Félix, pelas conversas nos momentos em que mais precisei.

Ao Rômulo, pela ajuda incondicional.

Ao Richard, por compartilhar a utopia.

Ao Renato, por me propor desafios.

À Nai, Van, Mayara, Rodrigo, Rodrigo, Gustavo, Aki e Juani pela amizade atenta.

Ao Fabio Arevalo, pela generosidade.

À Suely Rolnik, Paulo Freire e Augusto Boal, por suas existências.

Às pessoas que somos e aos caminhos em construção.

## RESUMO

BRIETZKE, Marta Macedo. **Performances de professores violoncelistas na formação de iniciantes**. 266f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa é identificar as relações entre as abordagens pedagógicas utilizadas pelos professores de violoncelo para estudantes iniciantes e as concepções educacionais estabelecidas pelos espaços musicais nos quais eles atuam, estabelecendo uma cartografia das suas ações. Parte da ideia de que essas abordagens direcionam as formas como se estabelecem as conexões entre os estudantes e sua performance instrumental, construindo e/ou mantendo ideias e práticas de música. Foram estudados oito espaços musicais brasileiros que se dedicam ao ensino do violoncelo para estudantes iniciantes. A proposta para as reflexões da pesquisa tem como eixo de pensamento as abordagens de Paulo Freire, Suely Rolnik e Augusto Boal. Investiga ideias de performance, sob os pontos de vista antropológicos, artísticos e educacionais, integrando essas ideias nas performances musicais e propondo-as como Performances com Musicares enquanto Performances de Existência. Apoiar-se na ideia de musicar de Christopher Small e investigar as performances com base nas concepções de Richard Schechner e Victor Turner, Diana Taylor, Elyse Pineau, entre outros. Com base nos autores estudados, investiga a ideia de descolonização das performances, para isso adentrando nas concepções de descolonização de Suely Rolnik e nas ideias de decolonialidade do grupo Modernidade/Colonialidade. A justificativa para a elaboração da pesquisa é a necessidade percebida em aprofundar o diálogo entre os professores de violoncelo de estudantes iniciantes de espaços musicais e a pesquisa acadêmica, e as demandas atuais de reformulação de abordagens educacionais e de performance para que essas aconteçam de forma mais conectada com as pessoas que as integram. Essa necessidade é observada nas lacunas na literatura e no contato com professores de violoncelo e pesquisadores. Pretende-se ampliar esse diálogo para que mudanças concretas que venham a se mostrar necessárias façam parte da construção de abordagens musicais e pedagógicas coletivas, valorizando-se o fazer dos professores e amplificando suas possibilidades de atuação, sugerindo a ideia de Professor Propositor Performer. As formas de produção dos dados se constituem como pesquisa documental e pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas, observação de atividades pedagógicas, narrativas e relatos da pesquisadora. Configura-se, então, como pesquisa etnográfica, pesquisa autoetnográfica e propõe, também, a ideia de cartografia, assim, se coloca ao lado de pesquisas qualitativas que concebem que mais de um método possa ser utilizado simultaneamente durante a investigação. Na pesquisa documental foram analisadas as súmulas curriculares e demais documentos similares e/ou complementares dos espaços musicais que descrevem e delimitam as propostas pedagógicas desenvolvidas ou sugeridas. As entrevistas foram realizadas com professores de violoncelo e com coordenadores pedagógicos dos espaços musicais estudados. A observação aconteceu de forma remota, em função da situação sanitária do país frente a pandemia de Covid-19 e foi produzido um diário de campo. As memórias e relatos da pesquisadora foram coletados em diário de campo, escritos avulsos e textos acadêmicos formais. A forma de análise da pesquisa aconteceu através da triangulação dos dados produzidos na pesquisa de campo e na pesquisa documental, em diálogo com os referenciais da literatura, em forma de eixos de discussão transversais.

**Palavras-chave:** Musicar; Performances; Descolonização; Professor Propositor; Cartografia.

## ABSTRACT

BRIETZKE, Marta Macedo. **Performances of cellist teachers in teaching beginners**. 266f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

**Abstract:** The objective of this research is to identify the relationships between the pedagogical approaches used by cello teachers for beginning students and the educational conceptions established by the musical spaces in which they work, establishing a cartography of their actions. It starts from the idea that these approaches guide the ways in which connections between students and their instrumental performance are established, building and/or maintaining ideas and music practices. Eight Brazilian musical venues dedicated to cello teaching for beginning students were studied. The proposal for the reflections of the research is based on the approaches of Paulo Freire, Suely Rolnik and Augusto Boal. It investigates performance ideas, from anthropological, artistic and educational points of view, integrating these ideas into musical performances and proposing them as Musicking Performances as Performances of Existence. It is based on Christopher Small's idea of musicking and investigates performances based on the concepts of Richard Schechner and Victor Turner, Diana Taylor, Elyse Pineau, among others. Based on the studied authors, it investigates the idea of decolonization of performances, for that entering Suely Rolnik's conceptions of decolonization and the ideas of decoloniality of the group Modernidade/Colonialidade. The justification for the elaboration of the research is the perceived need to deepen the dialogue between cello teachers of beginning students of musical spaces and academic research, and the current demands of reformulating educational and performance approaches so that these happen in a more connected way with the people who integrate them. This need is observed in the gaps in the literature and in contact with cello teachers and researchers. It is intended to expand this dialogue so that concrete changes that may prove necessary are part of the construction of collective musical and pedagogical approaches, valuing the work of teachers and expanding their possibilities of action, suggesting the idea of Teacher Proposer Performer. The forms of data production are constituted as documental research and field research, with semi-structured interviews, observation of pedagogical activities, narratives and reports by the researcher. It is configured, then, as ethnographic research, autoethnographic research and also proposes the idea of cartography, thus, it is placed alongside qualitative research that conceives that more than one method can be used simultaneously during the investigation. In the documental research, the curricular overviews and other similar and/or complementary documents of the musical spaces that describe and delimit the pedagogical proposals developed or suggested were analyzed. The interviews were carried out with cello teachers and with pedagogical coordinators of the studied music spaces. The observation took place remotely, due to the health situation in the country in the face of the Covid-19 pandemic, and a field diary was produced. The researcher's memories and reports were collected in a field diary, separate writings and formal academic texts. The form of analysis of the research happened through the triangulation of the data produced in the field research and in the documentary research, in dialogue with the references of the literature, in the form of transversal discussion axes.

**Keywords:** Musicking; Performances; Decolonization; Teacher Proposer; Cartography.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	21
2. DIÁLOGOS.....	31
2.1. Ideias de Performance e Performances não apenas como ideias.....	32
2.2. Paulo Freire: leituras, escutas e pronúncias de mundo.....	38
2.3. Augusto Boal e a Prática do Sensível.....	41
2.4. Lygia Clark: entre proposições e percursos.....	44
2.5. Suely Rolnik: Cartografias e Descolonização dos inconscientes.....	46
2.6. Grupo Modernidade/Colonialidade e a desconstrução de mitos.....	52
2.7. Trabalhos na área de música no Brasil: revisão bibliográfica.....	58
2.8. Performances com Musicares enquanto Performances de Existência.....	64
2.9. Professor Propositor Performer.....	66
3. PERCURSOS .....	68
3.1. Caminhos percorridos.....	78
3.1.1. Símulas Curriculares e Materiais Similares e/ou Complementares.....	81
3.1.2. Entrevistas com os Professores de Violoncelo.....	82
3.1.3. Entrevistas com os Coordenadores Pedagógicos.....	83
3.1.4. Observação das Aulas de Violoncelo para Iniciantes.....	84
4. HISTÓRIAS .....	87
4.1. É necessária uma organização curricular?.....	88
4.1.1. Espaço Musical 1.....	92
4.1.2. Espaço Musical 2.....	95
4.1.3. Espaço Musical 3.....	98
4.1.4. Espaço Musical 4.....	100
4.1.5. Espaço Musical 5.....	101
4.1.6. Espaço Musical 6.....	103
4.1.7. Espaço Musical 7.....	105
4.1.8. Espaço Musical 8.....	108
4.1.9. Considerações gerais.....	110
4.2. Quem somos nós.....	114
4.3. Ressonâncias de processos pedagógicos.....	156
4.4. Performances do presente.....	174
4.5. Conexões.....	201

5. CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO.....	209
5.1. Corpo e corporalidades.....	210
5.1.1 Propostas de Augusto Boal.....	210
5.1.2 Respiração.....	213
5.1.3 Corpo como instrumento.....	215
5.1.4 Corpo e Voz (música cênica).....	215
5.2. Afinar/Criar os instrumentos.....	217
5.3. Experimentar novas sonoridades.....	218
5.3.1. Criação e improvisação musical com elementos da música contemporânea de concerto.....	219
5.3.2. Elaboração de Métodos próprios.....	220
5.4. Contar o dia/Contar histórias.....	221
5.5. Compor.....	223
5.5.1. Sonorização.....	223
5.5.2. Contação de histórias.....	224
5.5.3. Integração de linguagens artísticas.....	225
5.5.4. Transposição de linguagens artísticas.....	226
5.5.5. Estruturação e escrita musical.....	227
5.6. Atividades com ritmos brasileiros.....	228
5.7. Sons que ouvimos.....	229
5.7.1. Músicas Geradoras.....	230
5.7.2. Nossos musicares.....	231
5.8. Acompanhamento harmônico.....	232
5.8.1. Tocar com piano.....	232
5.8.2. Tocar com Gravações.....	233
5.9. Ouvir os colegas.....	234
5.10. Aspectos históricos e contextuais/Histórias das Músicas.....	235
6. FECHAMENTO.....	237
REFERÊNCIAS.....	251
APÊNDICES.....	261
A. Roteiro das entrevistas com os professores.....	261
B. Roteiro das entrevistas com os coordenadores pedagógicos.....	262
C. Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.....	263
1. Professores e coordenadores.....	263
2. Responsáveis pelos estudantes.....	264
3. Estudantes maiores de idade.....	265
D. Termos de Assentimento.....	266

## INTRODUÇÃO

*Eu já estudava violino há três anos em um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre.*

*Eu tinha, mais ou menos, uns nove anos de idade. Naquele dia, eu e meus colegas fomos convidados a ir ao Theatro São Pedro assistir As Quatro Estações, de Vivaldi, que seriam tocadas pela orquestra. Quem faria os solos de violino seria a filha da nossa professora da Orquestra Infanto-Juvenil.*

*A ideia era que ouvir uma performance dessa peça estimularia nossos estudos do instrumento. No entanto, eu não conseguia tirar os olhos, ouvidos e atenção da performance do violoncelista. Ele acompanhava a violinista com os baixo-contínuos, com corporalidade e entrega.*

*Eu saí do concerto decidida a tocar violoncelo. Não pelo instrumento, nem pelas sonoridades, mas por aquela performance.*

*Meus pais procuraram, então, a coordenação do projeto e, para minha surpresa, no primeiro dia de aula vi entrar na sala o homem de estatura baixa, cabelos negros, levemente compridos e ondulados, olhos azuis. Se vestia de maneira um pouco exótica e falava um portunhol uruguaiobrasileiro.*

*Era ele!*

*As aulas eram uma mistura de coisas. Às vezes, eu chegava na aula e o professor inventava uma nova música para ser tocada. Às vezes ele esquecia as lições que tinha me passado, esquecia as partituras e pegava as que estavam no seu estojo do violoncelo para me ensinar. Cada aula era diferente.*

*Ele cantava, dançava, falava alto, brincava, tocava, performava.*

*Depois de alguns anos, ele se mudou com sua família para a Áustria, onde permaneceu toda a sua vida. Nos encontramos apenas uma vez depois da sua mudança.*

*Hoje, tenho algumas partes dessa história apagadas na minha memória. No entanto, no decorrer de toda a minha vida como estudante, sempre procurava esse professor em todos os outros que tive.*

A pesquisa sob a qual escrevo esta Tese é sobre Música, Educação e Performance. As palavras acima poderiam estar no plural, como de costume, ao entendermos que todas são múltiplas. Também poderiam estar condensadas em um termo comum, que agregasse ideias de cada uma delas, tendo em vista que, ao longo do processo realizado no curso de Doutorado, foi possível compreender algumas das tantas intersecções possíveis que pretendo compartilhar com os leitores no decorrer deste texto. No entanto, é importante neste início de leitura apontar essa fragmentação, pois foi a partir da percepção da sua aparente existência que travei a busca por investigar as questões que surgiram como impulsionadoras deste trabalho.

O objetivo da pesquisa que deu origem a este texto toca nesses três pontos, se apresentando de maneira ainda dissociada. Consiste em identificar as relações que os professores de violoncelo de estudantes iniciantes estabelecem entre os princípios pedagógicos dos espaços musicais nos quais atuam e as abordagens efetivamente utilizadas em suas práticas docentes, estabelecendo uma cartografia dessas práticas. Num primeiro momento, compreendo que essas abordagens direcionam as formas como se estabelecem as conexões entre os estudantes e a sua performance instrumental, construindo e/ou mantendo ideias e práticas de música. Ao longo do trabalho, a compreensão e a utilização do termo performance ampliaram e complexificaram as propostas de investigação como um todo, concebendo-as além da prática do instrumento.

A ênfase da pesquisa foi colocada sobre as práticas dos professores, como um dos pilares das construções das atuações musicais dos estudantes performers. Essa ideia considera o professor como propositor performer que se coloca disponível para a germinação das potenciais atuações dos estudantes. Com esse enfoque, esta Tese deseja aprofundar o diálogo entre os professores de violoncelo de estudantes iniciantes de diferentes espaços musicais e a pesquisa acadêmica.

O problema da investigação se constitui, então, como a reiteração sistemática de determinados padrões de ensino, aprendizagem e performance dos estudantes violoncelistas, que posteriormente se tornam novos formadores. Apesar do desenvolvimento de propostas musicais na área da educação, de epistemologias e práticas que concebem a integração das artes com a vida, existe a tendência em adotar abordagens lineares e pouco expressivas das realidades e musicares dos estudantes performers. Essas abordagens têm se perpetuado e estandardizado ao longo dos anos, causando certa estagnação. Por meio desta Tese desejo evidenciar esse problema, gerar reflexões e apontar soluções possíveis.

O interesse e o desejo em abordar a temática escolhida surgiu de percepções recorrentes em minha vida de professora, performer e estudante, compartilhada com colegas com os quais

dialogava. Nos diálogos, essas percepções se mostraram coletivas: a observação da desconexão entre as interpretações e as realidades dos estudantes performers em aulas, concertos e demais eventos musicais. Foram reiteradas pelas reflexões surgidas após a finalização do meu curso de Mestrado, encontrando ressonâncias com a literatura de Paulo Freire (2019), Suely Rolnik (2019) e Norman Denzin (2016). Nesse encontro ficou evidente que a busca em conceber uma prática de ensino, aprendizagem e performance do violoncelo deve passar pelo entendimento de que essas práticas se configuram como a manifestação das escutas, leituras e pronúncias de mundo das pessoas (FREIRE, 2019). Além disso, que devem incorporar os contextos em que se encontram e os musicares neles envolvidos (SMALL, 1999). A ideia de musicar será desenvolvida mais adiante neste trabalho, conforme a concepção de Christopher Small (1999) que considera a música como atividade relacional, empregando o termo *musicizing*. Em função das observações apontadas, revelou-se, então, a necessidade de investigar como essas práticas vêm sendo desenvolvidas em diferentes espaços de ensino do país, quais as relações estabelecidas pelos professores desses espaços, escolhendo, para isso, o recorte de aulas de violoncelo para estudantes iniciantes.

Cabe dizer que a pesquisa foi profundamente envolvida pelas configurações da pandemia de Covid-19<sup>1</sup>, nos anos de 2020, 2021 e 2022. Não poderia ser diferente. Todos nós fomos afetados em uma velocidade assustadora, que exigia respostas ao mesmo tempo em que nos anestesiava e até mesmo paralisava, sobretudo no caso brasileiro, no qual os números revelam a amplitude da pandemia no país, consequência das inúmeras manifestações de descaso do poder público. Neste momento em que reescrevo esta introdução, 20 de dezembro de 2022, são 692 mil vítimas fatais no Brasil, 35 milhões e 900 mil contágios; 6 milhões e 670 mil mortes no mundo e um total de 654 milhões de pessoas contaminadas. Entre essas pessoas estão professores, estudantes, familiares e amigos dos participantes da pesquisa, entre os quais me incluo. Não foram raros os momentos em que alguma atividade da pesquisa foi transferida por suspeita de um caso na família de algum deles, ou mesmo pelo luto.

---

<sup>1</sup> Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a doença causada pelo vírus Sars-Cov-2 como uma pandemia. Os primeiros registros de contaminação ocorreram na China em novembro de 2019. Posteriormente foram registrados casos na Itália e em outros territórios do continente Europeu. No Brasil, o primeiro caso foi registrado em fevereiro de 2020. Como forma de contenção da propagação do vírus, muitos países indicaram o isolamento social, mantendo em atividades presenciais apenas as consideradas essenciais. No Brasil, essa medida não foi tomada à nível federal, cabendo aos estados e municípios a regulação das medidas sanitárias. A vacinação da população mundial iniciou em dezembro de 2020, sendo que no Brasil, iniciou em janeiro de 2021. Em muitas partes do mundo, houve movimentos anti-vacina, inclusive no Brasil. No Brasil, também foram registradas omissões e irregularidades por parte do governo federal, o que resultou na implementação da Comissão Parlamentar de Inquérito, conhecida como CPI da Covid, de abril a outubro de 2021. Entre os investigados pela CPI, estavam o presidente da república e o ministro da saúde.

A investigação prevista inicialmente em 2019 foi reformulada em função do agravamento da pandemia e do prolongamento das situações de isolamento social. Foi necessário um novo projeto formal, novas solicitações de participação às instituições, novo preenchimento dos protocolos ao Comitê de Ética da Universidade. Em alguns momentos questionei-me sobre como me apresentar ou solicitar uma participação em uma investigação na área de Música sem o exato conhecimento das condições pessoais e coletivas nas quais os participantes se encontravam. Ao mesmo tempo, e em conversa com um colega pesquisador, percebi que manter o interesse e ressaltar o trabalho realizado pelos espaços musicais que a pesquisa se propunha investigar era também valorizar a vida que se mantinha germinando.

Também acredito ser importante destacar que realizar o percurso do Doutorado no momento político brasileiro dos anos de 2019 a 2023, marcados pela ascensão de um governo reacionário e pelo obscurantismo nas ciências, nas artes e na educação, em muito afetou o trabalho de investigação e de escrita deste texto. Ao mesmo tempo, já adiantando aos leitores algumas das ideias que serão tratadas aqui, as inúmeras resistências coletivas o alimentaram como fontes de motivação. Dessa forma, a investigação e a escrita também se conformam como manifesto e posicionamento político.

A investigação e a escrita deste texto não foi, de forma alguma, linear. Foi aos poucos se impregnando dos contatos, dos afetos e dos contextos com os quais se encontrou. Escolher e delimitar a colocação dos seus elementos em um texto linear se constituiu como um grande desafio. No entanto, acredito que o trabalho cresceu e amadureceu com as fricções, confluências, atritos, pontos de passagem entre os autores com os quais me conectei para realizar as considerações da pesquisa, com a interação nos campos de estudo e com a forma como as situações vivenciadas no contexto pandêmico me atravessaram como pessoa pesquisadora.

As escolhas metodológicas se configuraram em pesquisa documental, entrevistas e observação de atividades de ensino/aprendizagem/performance, considerando os espaços musicais como um todo. Foram selecionados oito projetos, escolas, instituições musicais das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste do Brasil. Foram escolhidos por sua relevância e pela disponibilidade em participar da investigação. Além desses, outros constavam na lista de seleção inicial, inclusive trabalhos relevantes da região Sul do país. Porém, alguns deles não desejaram participar da pesquisa, ou mesmo, não retornaram os contatos realizados sistematicamente. Acredito que as razões para isso são múltiplas, incluindo as dificuldades dos contextos envolvendo a pandemia, que determinavam constantes adaptações nas rotinas de cada um desses trabalhos.

Durante a realização da pesquisa de campo, que ocorreu entre o segundo semestre de 2020 e o segundo semestre de 2021, a ênfase da pesquisa foi colocada nos professores, pensando-os como um coletivo. As entrevistas com os professores, configuraram-se como ponto de deslocamento e de reestruturação do enfoque de trabalho. Essa escolha ecoou as considerações de José Salgado et al. (2014), em suas ideias relativas à interlocução. Os autores consideram que pesquisas nas quais a interlocução é parte substancial do trabalho, o contato com os participantes pode redirecionar as propostas inicialmente estabelecidas (SALGADO et al., 2014, p. 95).

Foram realizadas entrevistas com doze professores de violoncelo e com oito coordenadores pedagógicos dos espaços musicais. Esse processo se mostrou como potencializador para gerar reflexões sobre os grupos representados pelas singularidades neles presentes. Cabe destacar que também me incluo no grupo dos professores de violoncelo. O contato com os colegas me fez refletir e me ver refletida em suas narrativas, demandas, ideias e propostas, revelando algumas considerações semelhantes às da minha pesquisa de Mestrado (BRIETZKE, 2018) que também contou com entrevistas com professores. Minha percepção inicial era que os professores têm deixado de lado suas próprias concepções e ideias de músicas em suas abordagens educacionais.

A intensa interlocução com os participantes fez com que os métodos utilizados na investigação fossem, aos poucos, incorporando os contornos etnográficos, autoetnográficos e cartográficos, dessa forma, alinhando-se com pesquisas que preveem que mais de um único método pode ser adotado. A concepção de etnografia tem como base as propostas do antropólogo colombiano Eduardo Restrepo (2016). Para esse pesquisador, a etnografia pode ser definida como a descrição de uma prática segundo a perspectiva de seus praticantes, ou seja, são relevantes tanto as práticas quanto os significados que seus praticantes a elas atribuem (RESTREPO, 2016, p. 16).

A ideia de autoetnografia é concebida aqui, segundo Silvio Matheus Santos (2017), como um relato sobre um grupo de pertencimento, a partir de si mesmo, da ótica daquele que escreve (SANTOS, 2017, p. 218). A concepção de cartografia ressoa com as ideias de Suely Rolnik (2016) e Passos, Kastrup e Escóssia (2020). Para os autores, a cartografia é uma abordagem de pesquisa com alguém, mais do que uma pesquisa sobre algo ou alguém. Configura-se em apresentar as transformações em curso. Em alusão a essas ideias, proponho a Cartografia de Musicares.

A ênfase nas atuações dos professores reverberou, também, com algumas observações realizadas no decorrer da minha atuação como pesquisadora. Percebo que, na literatura da área

musical o diálogo entre os professores de violoncelo de estudantes iniciantes e os trabalhos acadêmicos acontece ainda de forma incipiente. É possível encontrar investigações que analisam determinadas propostas de ensino, como as de Sany Souza (1998) e Maria Salete de Carvalho (2010), trabalhos que sugerem abordagens pedagógicas como as de Fábio Garboggini Bomfim (2015) e a minha de Mestrado (BRIETZKE, 2018), e pesquisas que analisam alguns casos de aplicação de determinadas abordagens como os de Meryelle Maciente Nogueira (2008) e Maitê Vitória Alonso (2020). Porém, percebi que, nessas pesquisas, nós autores, apesar de sermos violoncelistas, não apontamos construções conjuntas que se constituíssem em elementos de mudanças concretas que pudessem, de fato, ser parte de abordagens musicais e pedagógicas coletivas.

A justificativa da minha pesquisa ressoa com a possibilidade de ampliar esse diálogo, tanto como uma reflexão diagnóstica quanto propositiva. Almeja fornecer dados empíricos sobre e aos professores, coordenadores, formadores de novos performers dos espaços musicais, principalmente aos quais estudou, a fim de instigá-los à reflexão sobre as temáticas sugeridas. Pretende amplificar as demandas de seus professores e coordenadores para que sejam audíveis no meio acadêmico. Também pretende oferecer a eles subsídios que gerem reflexões sobre essas demandas, tendo como suporte o referencial teórico apresentado no corpo desta Tese. Não desconsidero as limitações desse processo, as dificuldades em estabelecer esses diálogos, o trabalho posterior que deverá ser realizado para que realmente aconteça e as proporções que efetivamente serão atingidas. De qualquer forma, dentro dessas limitações, empreendo o esforço possível como parte da área, no intuito de colocar o “grão de areia” que consigo materializar nesse momento através desta escrita.

A escolha do referencial teórico utilizado também sofreu alterações durante o processo do Doutorado. Inicialmente, eu havia adotado, para reestruturar as propostas, eixos de pensamento ancorados em discussões emergentes de epistemologias latino-americanas, como as ideias de decolonialidade. A escolha por estudar essas propostas aconteceu devido ao aumento de trabalhos nos últimos anos que consideram que a abordagem musical dos estudantes de instrumento ligados à prática orquestral tem sido feita com uma prevalência de músicas do repertório de concerto hegemônico. Essa ideia é corroborada pelo contato com colegas da área. Sendo assim, as relações que os professores de violoncelo desenvolvem com as perspectivas dos espaços em que atuam poderiam estar relacionadas com as tendências hegemônicas de repertório, de configuração de aulas, de pensamentos unidirecionais, entre outros fatores.

Empreendi um longo tempo investigando tais abordagens, assim como textos de autores brasileiros da área da Música que os empregavam como referencial teórico. Além das ideias



específicas de decolonialidade elaboradas pelos autores do grupo Modernidade/Colonialidade, entre eles Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres e Catherine Walsh, empreendi uma busca por tentar compreender autores que apontavam contradições nesses pensamentos e, até mesmo, o desvio na utilização de ideias originais em contextos deslocados. Também abordei autores que apontavam alternativas para essas contradições ou ideias paralelas pensadas em outros espaços de vivências. Entre esses autores estudei os textos de Sílvia Rivera Cusicanqui (2010; 2018), Antonio Bispo Santos (2015; 2018; 2020) e Lelia Gonzalez (1984; 2011; 2019).

Na revisão da literatura da área musical, ao relacionar essas ideias com a prática de determinado repertório, são investigadas as inclusões e as exclusões de determinadas músicas e reivindicada maior integração de abordagens musicais. As pesquisas têm se concentrado, então, em sugerir alterações nos currículos e nos repertórios utilizados para o ensino, aprendizagem e performance. A lei nº 11.645 é citada com alguma frequência com a intenção de que músicas não hegemônicas sejam incorporadas às propostas curriculares. Entre essas pesquisas destacam-se as de Luis Ricardo Queiroz (2019), Nathan Podestá (2013) e Nathan Podestá e Sabatha Fernandes (2019), entre outras.

Após esse estudo, percebi que as ideias dos brasileiros Suely Rolnik e Paulo Freire, com as quais já havia me aproximado inicialmente, eram as que mais conversavam com as questões que surgiram na pesquisa de campo, com o contato direto com os professores, e as que mais se conectaram com minha própria forma de pensar essas questões. Foram agregadas às ideias de Rolnik e Freire, as considerações de Augusto Boal, as quais indicarei brevemente a seguir e, com mais detalhes, no decorrer da Tese. No entanto, as ideias estudadas dos outros autores citados e dos pesquisadores da área musical também fazem parte dessa discussão, fomentando as questões, análises e construções desenvolvidas ao longo do percurso.

A adoção do referencial teórico escolhido se configurou, dessa forma, como um caminho de retorno aos autores que fizeram parte da observação e constatação do problema gerador da minha investigação. Esses autores abordam as ideias que envolvem a opressão, a desumanização, a colonização, sob vias que adentram na autoanálise e na autorreconfiguração, ressaltando o caráter inadiável da responsabilidade individual e coletiva dos grupos que integramos de atuar nessas transformações. Os mecanismos de subjugação aos quais os seres humanos estão sujeitos condicionam, assim, muitas das escolhas e das relações estabelecidas em diversos contextos, entre eles, os da performance e da educação musical. Por essas razões, optei em realizar meu estudo e análises com esse enfoque.

Rolnik (2019) utiliza os termos descolonização, não colonizável, cafetinagem, entre outros, para se referir às questões relativas às subjetividades humanas. Rolnik (2019) concebe que a colonização se inscreve nas subjetividades e atravessa as existências singulares, alimentando-as e retroalimentando-se de processos coletivos. Em alusão ao pensamento de Rolnik, sugiro a descolonização dos musicares.

Além do suporte teórico, uma fala recorrente da autora me fez perceber minha colocação nesse extenso universo de teorias e epistemologias. Percebo que, assim como ela, como mulher cisgênera, branca, heterossexual, classe média, com longo tempo de estudo dedicado às práticas musicais hegemônicas, com facilidades decorrentes da minha cor e classe social, posso tentar contribuir para as discussões e transformações sociais necessárias a partir do que me atravessa e do que me é encarnado e não a partir de experiências que não vivencio em meu corpo. Sendo assim, minhas tentativas de compreensão de quaisquer fenômenos serão condicionadas mais a esses e outros fatores da minha existência no mundo, o que poderia tornar artificial o emprego das abordagens da decolonialidade neste estudo, como pensado em um momento anterior.

No pensamento de Freire (2019), entendo que as leituras de mundo de cada pessoa dizem respeito às formas como elas o compreendem, incluindo, também, os papéis e configurações sociais que cada uma nele ocupa. Essas configurações podem ser capturadas e condicionadas a existências estabelecidas e impostas por terceiros, que visam a sua desumanização e seu condicionamento à função de objeto nessas existências. Assim, é possível compreender os musicares como um caminho para a construção do ser humano não sujeito a ser dominável, ou colonizável, o qual cada um empreende a busca e trabalho interno e constante durante toda a vida.

As ideias de Augusto Boal compartilham o pensamento de Freire. Aproximei-me de suas abordagens em 2021, a partir da reincidência das referências ao seu nome em textos de outros autores. A grande maioria desses autores tratam de temas relativos às artes da cena e à performance. Um desses autores é o sociólogo estadunidense Norman Denzin, com suas propostas de autoetnografia performativa. Boal (2009) indicava e refletia sobre a espetacularização das sociedades humanas, nas quais cada ser social que as compõem atua em diferentes papéis performativos. Defendia a ideia de que a arte tinha como uma de suas funções revelar performances que não são percebidas nos contextos sociais e que proporcionam a desumanização, a opressão dos seres humanos em prol da continuidade de sistemas de dominação.

São muitas as ressonâncias entre as concepções de Boal (2009) e de autores como Richard Schechner (2012) e Diana Taylor (2011), que tratam sobre os estudos da performance.

Minha ideia ao estudar também esses autores e compartilhar seus pensamentos no texto da Tese é tentar compreender como essas abordagens podem ampliar não apenas o conceito de performance musical, mas a própria performance musical em si, compreendendo-as como Performances de Existência. Entendo que as formas como os professores de violoncelo atuam em suas aulas, relacionando-se com os pressupostos dos projetos aos quais integram, constituem-se como performances dos seus papéis sociais, fazendo parte dos seus musicares e dos musicares dos estudantes. Também entendo que fazem parte das construções das performances musicais e das Performances de Existência de ambos. Nesse intuito, dediquei um espaço no texto da Tese para alguns aspectos do pensamento de Lygia Clark, que trabalhou a concepção de proposição, com a qual podemos dialogar para nos colocarmos na performance de professor propositor dessas construções.

O texto está estruturado em seis Capítulos. No Capítulo I, apresento informações sobre os contextos do trabalho de campo, sobre o ensino coletivo de cordas friccionadas no Brasil e questões relativas à formação dos professores de instrumento de cordas friccionadas. Também apresento considerações sobre o Ensino Remoto Emergencial e sua aplicação no ensino desses instrumentos.

O Capítulo II indica os referenciais teóricos utilizados na pesquisa e a revisão bibliográfica. São abordadas ideias de performances, conectando-as ao pensamento de Paulo Freire (2019) e Augusto Boal (2009), além de um pequeno aporte dedicado às ideias de Lygia Clark (1964; 1965). Trata sobre ideias de descolonização, aprofundando-se nas considerações de Suely Rolnik (2016; 2019). Aborda também os autores do Grupo Modernidade/Colonialidade e como essas ideias vêm sendo usadas nos trabalhos da área de Música no Brasil entre os anos de 2015 a 2020. Também apresenta reflexões sobre o que podemos aprender com esses autores para o âmbito da performance musical, desenvolvendo as ideias de Performance com Musicares enquanto Performances de Existência e de Professor Propositor Performer.

O Capítulo III é dedicado aos métodos empregados na investigação e escrita. É dividido em quatro subitens que apresentam as formas de produção e de organização dos dados. O Capítulo IV apresenta as análises dos dados produzidos, dessa vez, dividido em cinco subitens. O último deles é dedicado à triangulação dos dados, realizada por eixos de discussão. O Capítulo V apresenta sugestões para as demandas dos professores, aportando ideias surgidas no decorrer da pesquisa, assim como atividades realizada por eles em suas aulas.

O Capítulo VI se destina às considerações e reflexões realizadas durante todo o processo de pesquisa. Além dos capítulos mencionados são anexados ao texto o roteiro das entrevistas

realizadas e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e os Termos de Assentimento, conforme indicado pelo Comitê de Ética da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da Universidade de São Paulo, que foi escolhido pela Plataforma Brasil para estabelecer os critérios éticos da pesquisa.

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*É uma tarde do começo do inverno do ano de 2021. Três pessoas com seus computadores ligados em uma “reunião” on-line: uma aula de violoncelo. Uma estudante de mais ou menos 10 anos, um professor e uma pesquisadora, cada um em um espaço físico e geográfico diferente, mantendo os esforços em continuar com as atividades do dia a dia e permanecer seguros de um vírus.*

*Essa seria apenas a primeira aula que a pesquisadora observaria naquele dia, porém, o professor já estava na metade do seu dia de trabalho. Havia trabalhado toda a manhã e ainda trabalharia até o início da noite, sempre dessa mesma forma: câmeras ligadas, dificuldades de conexão da internet, som distorcido, mantendo sua performance dentro de um “quadrado”, no qual mal cabe seu instrumento inteiro e seu corpo. Estava visivelmente cansado, mas mantinha o sorriso e a voz motivadora ao perguntar para a estudante:*

- *Como você está? Como foi sua semana? Conseguiu tocar um pouquinho de violoncelo?*

*A estudante, a qual ele também só conhecia pelos “quadrados”, responde:*

- *Estou bem, aqui na casa da minha avó.*

*O professor respira rapidamente em silêncio:*

- *Vamos tocar um pouco? Vamos afinar seu violoncelo?*

*O professor pede que a estudante toque as quatro cordas do violoncelo. A aluna toca uma por uma. As duas cordas mais agudas, que são as cordas que a aluna geralmente tocava suas músicas, estavam soltas. O professor, com toda a paciência, mantendo seu sorriso apesar do cansaço visível tenta, do seu quadrado, ajudar a estudante a afinar o pequeno violoncelo, que nesse momento, era um gigante para quem tem mãozinhas de 10 anos.*

*Não havia jeito das cravelhas ficarem na posição correta. As cravelhas voltavam, soltavam, escorregavam.*

*O cavalete do violoncelo da estudante cai.*

*O professor mantém a calma e diz:*

- *Ah, tudo bem! Vamos fazer outra coisa? Deixa seu violoncelo com cuidado na cama e vamos ouvir uma música?*

*Na aula seguinte, já com outra estudante, a situação se repete de forma mais ou menos parecida, mas essa aluna já é uma adolescente e o violoncelo não parece tão gigante, apesar das*

*cordas, cravelhas e acessórios serem igualmente desafiadores para quem está aprendendo como tudo isso funciona. O professor, depois de muitos minutos tentando ajudar a estudante a afinar as cordas agudas do seu violoncelo diz:*

*- Não tem problema! Vamos tocar nas outras cordas?*

*A estudante, do seu quadradinho, responde:*

*- Tá! Tudo bem!*

*E assim eles começam a tocar nas cordas graves e fazer as lições das aulas. Tudo soa mais denso. Os graves do violoncelo carregam a tessitura do inverno.*

*Já é noite e a pesquisadora está deitada sob as cobertas do frio do sul do Brasil e recebe uma mensagem pelo celular. É o professor de violoncelo das aulas que ela assistiu mais cedo. A pesquisadora percebe que, mesmo cansado, ele ainda tomou um tempo do seu dia para escrever:*

*Marta, me desculpa! Nossa! Às vezes eu fico achando que estou atrapalhando a sua pesquisa! Mas você viu, não é? É muito difícil para os estudantes afinarem sozinhos, os cellos não ajudam. Eu tento fazer o que eu consigo! Eu fico até com vergonha e penso: “O que será que a Marta vai pensar? Ela vai pensar que eu sou louco de ficar tocando coisas da corda lá na corda dó!”*

Neste relato/narrativa, extraído de parte do meu Diário de Campo, é possível conhecer algumas situações vivenciadas durante o trabalho desta pesquisa. Com ele, desejo que os leitores voltem sua atenção para as pessoas professoras de violoncelo, as singularidades que fazem parte desse coletivo que protagoniza esta pesquisa, as relações que traçam e estabelecem com os princípios adotados pelos espaços musicais nos quais atuam e as abordagens efetivamente utilizadas em suas práticas. Esse é, também, o objetivo da investigação realizada e descrita nesta Tese. Convido os leitores, então, a recordarmos ou conhecermos melhor, alguns aspectos que fazem parte desse atuar e que já vem sendo estudados, com maior ou menor intensidade, em investigações anteriores a esta.

Cabe destacar que o termo espaço musical, utilizado desde a Introdução deste texto, foi escolhido por ser um termo amplo e, talvez, capaz de abarcar uma gama de denominações, apesar de suas especificidades, como por exemplo, projetos sociais, projetos de extensão universitária, instituições, institutos, escolas de música e outras. Associo, no entanto, esse termo à ideia ou ao sentimento de territorialidade. Penso incluídos nesses espaços as manifestações e atuações que a eles se conectam e não apenas a noção de localização. Assim, eles se constituem

de pessoas, relações, pensares, sentires, elementos da natureza, entornos sociais, musicares, arquiteturas, sentidos atribuídos às coisas que neles existem e transitam, e de todos os elementos que os envolvem momentaneamente ou de forma mais permanente.

Nos anos de 2020 e 2021, esses espaços transbordaram ainda mais do contexto físico para o contexto virtual. O estudo realizado por esta pesquisa se concentrou, também, nesse transbordamento, em função das impossibilidades de contato e de aulas presenciais, restrições necessárias pelas situações sanitárias geradas pela pandemia de Covid-19. Por essas restrições, os espaços musicais adotaram atividades em formatos *on-line*. No entanto, os apontamentos levantados pela pesquisa não se esgotam apenas nesse momento e contexto específico. Neles se tornaram mais visíveis, porém já acompanhavam os professores e estudantes antes da necessidade de adotar esses formatos. Compartilho, antecipadamente, a ideia de que é necessário manter essa visibilidade, e até mesmo, ampliá-la, com a perspectiva de provocar reflexões e mudanças que se mostram necessárias. Parto da consideração de que as questões surgidas durante a pandemia e a própria pandemia são sintomas de configurações sociais mais amplas, manifestações das subjetividades humanas, das formas de se relacionar com o planeta, consigo mesmo e com os demais seres.

Os oito espaços musicais que desejaram efetivamente participar desta investigação foram considerados como um coletivo com características comuns, apesar das suas heterogeneidades. Da mesma forma, foram considerados os professores, coordenadores, estudantes, familiares e demais interlocutores. Assim, optei por não nomear nem apresentar especificidades, nem de cada espaço musical nem de cada professor ou coordenador. Dessa maneira, além de preservar o anonimato de cada pessoa envolvida, procurei abordar as características gerais desses coletivos, considerando que fazem parte de coletivos maiores.

Como ponto de início dos traçados dos contextos aos quais os professores se integram, apresento a revisão de algumas questões que permeiam seu fazer. A primeira delas diz respeito ao seu reconhecimento como professor pelas vias acadêmicas. O tornar-se professor tem se mostrado uma linha tênue, até mesmo inexistente. Como determinar o momento em que uma pessoa passa de estudante a professor de instrumento? Na grande maioria das vezes, a mesma pessoa se coloca ora em um lado da linha, ora em outro, atuando em ambas as posições em momentos paralelos. Ao mesmo tempo em que recebe aulas de instrumento, também ensina outras pessoas com um nível instrumental mais iniciante.

Na literatura acadêmica algumas ideias vêm sendo apontadas por trabalhos que tangenciam essas temáticas. Um desses trabalhos é a pesquisa de pós-doutorado da professora Sônia Ray (2015). Embora o seu objetivo tenha sido outro, a autora apresenta alguns dados que

podem auxiliar nessa compreensão. Ela indica que as universidades brasileiras, em sua grande maioria, não possuem aulas específicas para a formação do professor de instrumento musical. Em sua pesquisa, ela encontrou apenas 20 disciplinas direcionadas à formação do professor de instrumento, em todos os quadros das 53 universidades brasileiras investigadas (RAY, 2015, p. 46). Essas disciplinas variam entre cursos de bacharelado e de licenciatura, entre obrigatórias e opcionais, e em carga horária, sendo que foi detectado por ela que em 14 das 20 disciplinas essa carga horária era de apenas 30 horas semestrais (RAY, 2015, p. 46).

Não foram encontradas pesquisas que indicassem quantas universidades no Brasil oferecem aulas de licenciatura em instrumento, ou ainda, mais especificamente, de licenciatura em violoncelo. Ao realizarmos uma pesquisa nos *Sites* das universidades brasileiras, é perceptível que a organização das informações sobre os cursos não é de fácil acesso à comunidade em geral e aos pesquisadores. Algumas informações também se encontram de forma incompleta, o que dificulta que possamos fazer uma análise mais detalhada sobre essas questões.

Além do trabalho de Ray, percorrendo a literatura de pesquisas em violoncelo, encontrei relatos de professores em Dissertações que contavam com entrevistas, nos quais podemos ouvir algumas de suas vozes. De forma análoga à pesquisa de Ray, os objetivos das Dissertações não se direcionam especificamente para os dados que apresento aqui, mas é possível encontrar nesses relatos questões que fazem parte dos diálogos do dia a dia, mas raramente são abordadas em trabalhos acadêmicos de cunho formal. Dois trabalhos, em especial, apontam considerações importantes, similares a observações que também realizei em minha pesquisa e que serão relatadas no decorrer desta Tese. São Dissertações de duas mulheres violoncelistas publicadas no ano de 2020, as pesquisas de Maitê Vitória Alonso e Yanaêh Vasconcelos Mota.

As autoras entrevistaram, cada uma delas, dois professores de violoncelo de universidades brasileiras. Apesar de ser um número baixo de entrevistas, por se tratarem de estudos de caso, é possível perceber ideias que permeiam as subjetividades desse coletivo, formador de violoncelistas e de futuros professores. Em contrapartida, é possível perceber em debates, eventos e mesas redondas da área, que existe um movimento que vem se fortalecendo e busca propor formatos e abordagens de aula que consideram outras formas de subjetivação e compreensão dos musicares dos estudantes e professores performers. Um desses debates, por exemplo, foi realizado no II Encontro de Cordas- Seminário de Pedagogia do Violoncelo,



promovido pela Universidade Federal de Minas Gerais, em maio de 2021<sup>2</sup>. No entanto, as ideias que aparecem nas falas dos professores entrevistados pelas pesquisas citadas ainda persistem.

Todos os professores entrevistados por Alonso e Mota relatam em suas falas que começaram sua atuação docente imitando seus próprios professores de instrumento e posteriormente foram incorporando outras abordagens em suas práticas. Uma das professoras entrevistadas por Mota (2020) considera que a inexistência de aulas de pedagogia do instrumento no Brasil é uma falha do sistema educativo (MOTA, 2020, p. 112-113). Ela indica que a sua forma de se relacionar com seus estudantes, o planejamento das suas aulas e as escolhas do repertório também têm referência e influência irrestrita da formação que recebeu de seus professores (MOTA, 2020, p. 112-113).

No trabalho de Mota (2020), ambas as professoras entrevistadas consideram que iniciaram o estudo do violoncelo tardiamente, por volta dos 14 e dos 16 anos, respectivamente. Uma delas descreve que quando ingressou no seu estudo universitário, no curso de bacharelado em violoncelo, sofria grande pressão de sua professora e dedicava cerca de seis a oito horas diárias à prática do instrumento. Segundo ela, essa quantidade de horas de estudo e a pressão para cumprir essa rotina não foi benéfica para sua saúde psicológica (MOTA, 2020, p. 92).

Essa professora relata que aprimorou suas abordagens pedagógicas ao ingressar nos quadros docentes universitários pois não recebeu, em sua própria formação, direcionamento para a atuação docente (MOTA, 2020, p. 98). Ela argumenta que a idealização inerente a se considerar instrumentista dificultou que se percebesse como professora, mesmo após seu ingresso como docente universitária (MOTA, 2020, p. 100). Ela relata ainda que o embasamento teórico sobre as questões relativas ao ensino coletivo de instrumentos musicais, com o qual trabalha atualmente, foi desenvolvido após seu ingresso como professora na universidade, pois também não recebeu nenhum tipo de preparação direcionada para essa abordagem em seu processo formativo (MOTA, 2020, p. 105).

A segunda professora entrevistada por Mota (2020) relata que enfrentou um período bastante conflituoso durante a realização de seu Mestrado no exterior por considerar que possuía muitas falhas técnicas e que o seu nível instrumental era incompatível com o alto nível demonstrado por seus colegas de classe (MOTA, 2020, p. 107). Em outro momento, ela argumenta que a escolha por dar aulas na universidade não foi uma escolha planejada, foi impulsionada pela carência de professores na cidade onde atua. Ela acredita que seu trabalho

---

<sup>2</sup> O Encontro foi realizado de maneira *on-line* e está disponível no *site Youtube*. Em especial, um dos debates promovidos se encontra no endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=v0SXU0ySqY4>>. Acesso em: 6 nov de 2021.

sanou muitos de seus conflitos anteriores, pois vislumbrou que sua atuação era necessária e valorizada nesse ambiente, sem o excesso de cobranças vivenciadas em sua experiência fora do país (MOTA, 2020, p. 109-110).

Com base na forma descrita pelos professores, de imitação de seus próprios professores, um dos entrevistados por Alonso (2020) considera que apesar de utilizar diferentes propostas, suas escolhas são pautadas pelas que considera que são utilizadas no exterior. Acredita que as mesmas propostas devem ser abordadas no Brasil como forma de equiparar as aprendizagens (ALONSO, 2020, p. 156). Ele acredita, também, que quando um estudante frequenta a universidade deve seguir um determinado padrão de aprendizagem mesmo que tenha interesse ou solicite ao professor outros repertórios ou estudos (ALONSO, 2020, p. 159). Segundo ele, o ensino universitário deve seguir determinado formato e estrutura (ALONSO, 2020, p. 159).

De forma mais ou menos semelhante, uma professora entrevistada por Mota (2020) relata que nos programas de ensino com os quais trabalha desenvolve propostas convencionalmente aplicadas pela maioria dos professores e acredita que não é possível trabalhar de maneiras diferentes (MOTA, 2020, p. 111). Ela acredita que a maioria dos professores trabalha dessa mesma forma, repetindo o que aprendeu enquanto estudante (MOTA, 2020, p. 111). Entre os repertórios abordados em suas aulas ela cita Bach, Concerto de Haydn, Sonata de Brahms e música brasileira, sem especificar compositores ou gêneros musicais específicos (MOTA, 2020, p. 111).

Nos relatos descritos por Alonso (2020), um dos professores argumenta que apesar de utilizar diferentes abordagens possui um eixo central de ensino que é construído, em sua grande maioria, por repertórios das práticas hegemônicas europeias, utilizando, por exemplo, abordagens lúdicas para suprir as dificuldades encontradas nesses mesmos repertórios (ALONSO, 2020, p. 132-133). Os formatos das suas aulas seguem os modelos de aulas tutoriais e *master classes*. Esse professor acredita que as *master classes* auxiliam a convivência entre os estudantes, despertando uma competitividade saudável entre eles, que é benéfica para o crescimento musical de cada um (ALONSO, 2020, p. 144). Segundo seus relatos, os estudantes que desejam ser violoncelistas profissionais não podem abrir mão de uma rotina básica, que inclui escalas, arpejos, estudos, exercícios técnicos variados e repertório (ALONSO, 2020, p. 139). As aulas ministradas para esses estudantes são mais técnicas e menos lúdicas e a expressividade é trabalhada por meio de analogias e metáforas (ALONSO, 2020, p. 139).

Os trechos descritos aqui são muito ricos, porém, relatos como esses, algumas vezes, passam despercebidos. Embora sejam apontadas dificuldades e pressões, é possível constatar que são enfatizadas ideias como: obrigatoriedade de seguir determinados padrões, violoncelista

profissional, todos fazem dessa forma, rotina, imitar uma atuação como professor, etc. Nesse sentido, as escolhas realizadas parecem ser mais direcionadas pelas pressões do que pelas subjetividades das pessoas nelas envolvidas. Raramente essas pressões são evidenciadas nos trabalhos de pesquisa, que se apoiam mais no trabalho técnico dos professores do que nas suas características e formas de ser e ver o mundo, o que chamei neste trabalho de Performances de Existência e que será abordado detalhadamente no próximo capítulo.

A quase inexistência de formação formal específica para professores de instrumento nas universidades talvez não seja a questão mais sensível, pois essa formação tem ocorrido pelos caminhos da educação informal. O que é importante pontuar é que tanto a formação formal quanto informal tem sistematicamente enfatizado a construção de instrumentistas com um determinado padrão de repertório e formas de atuação, não despendendo a atenção devida aos seus fazeres, suas músicas e suas próprias atuações pessoais. Dados relativos a essas abordagens serão ainda descritos e analisados no decorrer deste texto. Não foram encontradas pesquisas que analisam os currículos e as ementas das aulas de violoncelo das universidades, mas como se observa nos relatos e nos debates coletivos citados, além dos diálogos e interlocuções com os colegas professores, a prioridade é o repertório solista hegemônico.

No entanto, apesar dessa prioridade nos cursos universitários, nos espaços de ensino musical dedicados ao violoncelo existe uma forte tendência na formação orquestral. Muitos espaços, como por exemplo, os que fizeram parte desta pesquisa, têm em seu eixo fundamental a participação dos estudantes em grupos orquestrais. É de conhecimento geral, todavia, que no Brasil não existe um número de orquestras e de público orquestral compatível com a demanda dos profissionais que desejam atuar nesses campos. A pesquisa de Camila Carrascoza Bonfim (2017), por exemplo, aponta dados que evidenciam o declínio do número de orquestras profissionais no estado de São Paulo, situação análoga ao restante do país. No mês de novembro do ano de 2021, um concurso realizado pela Orquestra Sinfônica de Porto Alegre contou com 53 violoncelistas inscritos para apenas uma vaga<sup>3</sup>. Apesar dessa questão não ser central no estudo da minha pesquisa com ela se relaciona e penso ser importante mantê-la em mente.

O número de espaços musicais de ensino existentes no Brasil, bem como o número de espaços musicais que oferecem aulas de violoncelo individuais ou coletivas não é mapeado pelas pesquisas acadêmicas, possivelmente, por serem maleáveis e instáveis, surgindo e se

---

<sup>3</sup> Essa informação foi divulgada pelo Portal Fundatec no item Concursos-Homologação das Inscrições-Fundação Orquestra Sinfônica de Porto Alegre FOSCPA, disponibilizada pelo *link* <<https://fundatec.org.br/portal/concursos/publicacao/homologados/homologados.php?concurso=615&codpub=32519&idpub=484303&tela=1>>. Acesso em: 06 de nov de 2021.

extinguindo a cada momento. Muitos desses espaços, inclusive, são desconhecidos pela área, que toma conhecimento de sua existência quando são investigados por pesquisadores que neles atuam como professores ou em outras funções. Apesar desse fato, alguns mapeamentos gerais foram realizados fora do circuito acadêmico, por exemplo, pela instituição Brasil de Tuhu<sup>4</sup>, ligada ao Ministério do Turismo. Esse mapeamento foi realizado em 2016 e revisado em 2018. No entanto, também se constitui como um mapeamento incompleto, pelas mesmas complexidades encontradas pela academia e apontadas anteriormente.

Em contrapartida, tem crescido a pesquisa sobre o ensino coletivo de instrumentos, destacando-se alguns trabalhos específicos sobre cordas friccionadas. Entre eles, são encontradas as pesquisas de Enaldo Oliveira (1998), João Maurício Galindo (2000), Tarsila Castro Rodrigues (2011), Liu Man Ying (2012), Taís Dantas (2016), Wilson Rogério dos Santos (2016) e Danilo Ribeiro Paziani (2017), além do meu trabalho de mestrado (BRIETZKE, 2018). Mais recentemente, encontramos ainda as pesquisas de Eliziane Priscila Silva Santana (2019), Ícaro Smetak (2019) e Cássio Henrique Ribeiro Martins (2019). Sob diferentes perspectivas, esses textos enfatizam as abordagens de construção social que os processos de ensino coletivo abarcam, as possibilidades musicais que só são possíveis nas práticas de conjunto e propostas de aulas e atividades nesses formatos.

Através da leitura desses trabalhos encontramos ideias semelhantes às apontadas pela professora entrevistada por Mota (2020). Apesar do crescimento do número de pesquisas e da atuação dos professores em espaços que abordam o ensino coletivo, a formação para atuar nesses espaços não é consolidada e se constroi com a prática e pesquisa de cada um dos educadores que neles atuam. Alguns textos, como o de Santana (2019), apontam ressalvas em relação a essa atuação, bem como às universidades que não proporcionam uma formação direcionada a esse fazer. São escassos os materiais nos quais é possível escutar as demandas e necessidades dos professores de violoncelo, em formas de relatos, entrevistas ou narrativas autoetnográficas. Me recordo que essa foi, também, uma crítica realizada pelo professor Carlos Kater ao meu trabalho de Mestrado no momento da defesa da Dissertação em dezembro de 2018.

Kater tem sido um dos pensadores que tem se dedicado a discutir o papel dos educadores musicais nos espaços de atuação social. Ele tem abordado essas ideias em diferentes textos e momentos da educação musical brasileira nos quais participou e participa ativamente. Além disso, ele também tem atuado como professor e formador de professores. As suas propostas

---

<sup>4</sup> Mapeamento Brasil de Tuhu. Disponível em: < <https://brasildetuhu.com.br/mapeamento/>>. Acesso em: 05 de nov de 2021.

podem ser ampliadas ao pensarmos que todos os espaços, de uma ou outra maneira, são espaços de atuação social.

Em 2004, Kater já fomentava discussões que ainda hoje permanecem vigentes. Considerava, naquele momento, que era necessário que os formadores de novos educadores, referindo-se mais especificamente às universidades, levassem em conta as demandas do mundo contemporâneo, para responder as problemáticas sociais com maior efetividade (KATER, 2004, p. 43). Apontava que existia uma crise muda sobre a credibilidade e o valor do educador musical e do músico, mais especificamente, ao considerado “músico de concerto” (KATER, 2004, p. 50).

Em seus trabalhos mais atuais segue reforçando a necessária atenção que deve ser destinada ao papel do educador, como professor propositivo. Ele considera que o educador necessita trilhar um caminho sobre si mesmo, distinguindo qual de seus pequenos “eus” atua a cada instante nas aulas (BIAZON; KATER, 2020, p. 16-17). Argumenta que o educador precisa estar consciente de suas atuações e evitar a repetição de pequenas violências estruturais que acontecem nos espaços sociais (BIAZON; KATER, 2020, p. 16-17). Além disso, deve exercer cuidado sobre si e sobre as maneiras de se relacionar com as abordagens musicais, que conforme ele indica, já foram amplamente estudadas e desenvolvidas em momentos anteriores (BIAZON; KATER, 2020, p. 16-17). Em outras palavras, chama a atenção para os aspectos relacionais da música, colocando o olhar sobre a pessoa do professor, não se restringindo apenas as ideias de formação técnica e musical.

As considerações de Kater (BIAZON; KATER, 2020) ressoam em meu relato inicial, evidenciando que o cuidado com o professor educador deve ser um cuidado coletivo e não apenas um autocuidado. O relato do meu Diário de Campo aponta algumas das múltiplas configurações da pessoa do educador, situações que acompanham seu fazer docente, resoluções que devem ser tomadas em tempo imediato, dúvidas, atuações, performances, que nem sempre são visíveis e acolhidas. Em conversa com as abordagens da pesquisadora e professora Marília Velardi (2018) ressaltou a ideia da autora sobre a necessidade de que as “pesquisas contem histórias humanas como experiência e não como fragmentos, uma posição colocada para valorizar as ausências e os silêncios das pessoas que não teriam direito à voz se não falassem por si mesmas” (VELARDI, 2018, p. 52).

Finalmente chamo a atenção justamente para a especificidade do período do ensino *on-line* realizado durante os anos de 2020 e 2021. As propostas de atividades *on-line*, desenvolvidas pela maioria dos espaços musicais, entre eles, os investigados por minha pesquisa se incluem no que se denominou Ensino Remoto Emergencial. Conforme a própria

denominação sugere, os professores e espaços educacionais aderiram a esses formatos de ensino pela emergência em dar continuidade aos trabalhos educativos em meio ao isolamento físico necessário nesse período.

As abordagens foram variadas em cada espaço musical, empregando as tecnologias digitais disponíveis ao grande público. Daniel Gohn (2020), pesquisador com forte atuação em investigações de educação musical à distância, registra as dificuldades que muitos professores perceberam em suas atuações práticas. Entre elas, o autor destaca que as ferramentas utilizadas nas videoconferências/aulas de instrumento foram desenvolvidas para a comunicação de voz falada e não para o trabalho com música, pois provocam um achatamento das frequências de transmissão, possuem baixa qualidade de áudio e vídeo, além das inconstâncias e descompassos que podem ser gerados pelos problemas de conectividade (GOHN, 2020, p. 154).

O autor registra também as diferenças entre os formatos do Ensino Remoto Emergencial e de Educação à Distância, que conta com planejamento antecipado, utiliza recursos de aulas pré-gravadas e a disponibilização dos conteúdos em formatos digitais, o que não foi possível de ser realizado pela urgência da adoção das aulas *on-line* no período da pandemia de Covid-19 (GOHN, 2020, p. 157). Aponta que o fato de nem todos os professores e estudantes terem acesso aos equipamentos necessários e a *internet* de boa velocidade provoca desafios e impossibilita que todos possam avançar em seus estudos, aprofundando as desigualdades sociais estruturais (GOHN, 2020, p. 158). Registra, também, que “a opção de trabalho em tempo real, por meio de videoconferências, representa um caminho possível, sem as potencialidades que a Educação à Distância poderia apresentar, mas como alternativa para o enfrentamento das situações de emergência” (GOHN, 2020, p. 158).

Sendo assim, a atuação dos professores nesse período configurou-se como o experimental, às vezes de maneira mais ou menos presente e efetiva. As possíveis mudanças nessas atuações, provavelmente, farão parte de investigações futuras a esta. No entanto, alguns registros desses processos dos momentos contemporâneos fazem parte das observações do Diário de Campo desta pesquisa e como forma de manter presente essas experiências e vivências serão apresentados neste texto. Da mesma forma, esses registros são parte das perspectivas de estabelecermos processos de ensinamentos, aprendizagens, atuações e performances mais conectadas com as realidades da vida, do pensar e sentir o planeta como um organismo vivo e presente em nós. A partir dessa observação, proponho a reflexão sobre as ideias de Performances de Existência, que abordo no próximo capítulo.

## 2. DIÁLOGOS

*Sentar na ponta da cadeira.  
 Deixar as costas eretas.  
 Manter a cabeça erguida.  
 Abrir os joelhos.  
 Deixá-los na mesma linha dos pés.  
 Pés.  
 Apontando para fora.  
 Segurar o arco.  
 Dedos redondos.  
 Manter polegar relaxado.  
 Juntas dos dedos flexíveis.  
 Mão esquerda.  
 Polegar abaixo do segundo dedo.  
 Dedos levemente na diagonal.  
 Manter a distância entre os dedos dois e três.  
 Indicador, um pouco mais aberto.  
 Escute a afinação.  
 Relaxe os ombros.  
 Não esqueça de movimentar o corpo.  
 Movimentos contrários ao do arco.  
 Atenção ao ponto de contato.  
 Olhe para a frente.  
 Relaxe o polegar.  
 Escute a afinação.  
 Não esqueça de respirar.  
 Não encoste na crina.  
 Cuidado para não bater o violoncelo.  
 Não mexa nas cravelhas.  
 Não toque nessa corda que ainda não aprendemos.  
 Vamos começar de novo.  
 Não olhe para as cordas.  
 Mantenha as costas eretas.  
 Um pouco mais de pressão na mão esquerda.  
 Não deixe o quarto dedo dobrar.  
 Cotovelo alinhado com o pulso.  
 Não aperte o polegar.*

*Vamos deixar para tocar a música na próxima aula?*

*(Suspiro)*

Nesta seção apresento as concepções de performance que podem nos auxiliar a refletir sobre as performances musicais. São desenvolvidas abordando-as como prática artística e em sua concepção antropológica, como práticas sociais de atuação no mundo. Costuram caminhos conjuntos, mesclando-se e apontando referências e possibilidades para as performances

musicais. Apresento, também, a revisão bibliográfica realizada durante a pesquisa, que direcionou a escolha dos referenciais utilizados. Além disso, abordo duas concepções desenvolvidas durante todo o trabalho de investigação e escrita e que serviram de base para os processos percorridos, as concepções de Performances com Musicares enquanto Performances de Existência e de Professor Propositor Performer.

## **2.1. Ideias de Performance e Performances não apenas como ideias**

Na língua inglesa, a palavra *performance* é um substantivo associado ao verbo *to perform*. A origem francesa, *parfournir*, indica o ato de completar, ou seja, de realizar algo completamente. A tradução para o português é, geralmente, associada ao alto desempenho em determinada atividade, o que a condiciona a ser utilizada em contextos industriais, maquinais ou relacionado a elevadas capacidades humanas. Por outro lado, ao ser adotado pela Arte, é considerado um termo polêmico, contestatório, incompleto, contraditório, capaz de designar uma gama de nuances e expressões (CARLSON, 2010). Em função da Arte, outras áreas vêm estudando e utilizando o termo performance, sobretudo a Antropologia. Por meio desses estudos se amplificam as complexidades das práticas que se nomeiam como tais e são traçadas similaridades entre elas e a vida.

A Música tem abordado timidamente as nuances dos significados que o termo e as práticas de performance evocam, geralmente, adotando-os como sinônimos do ato de cantar ou tocar um instrumento. Algumas vezes, ainda, associa essas práticas a altos níveis de habilidades específicas dos músicos. Assim, deixa de lado, as contradições, fricções, uma vasta gama de variabilidades e de percepções que o termo e as práticas abarcam, além das próprias subjetividades dos performers. Dessa forma, a pessoa do performer é fracionada e as habilidades musicais são percebidas como um dos fragmentos que a compõem.

Autores como Eduard Cone (1968), Eero Tarasti (2019), e Willian Rothstein (2019) vêm reforçando que as atuações dos performers de práticas musicais se conectam às práticas teatrais. Os autores apontam o caráter narrativo da música, considerando as atuações dos músicos/performers como escolhas de narratividade. É possível, também, acrescentar e pensar essas atuações e escolhas como parte de uma narratividade ficcional da realidade e não apenas como narratividade musical.

Christopher Small (1999), desenvolveu a ideia de musicar, que podemos abraçar para o campo da performance musical. Embora já muito difundida, recorro aos leitores que Small (1999) considera que a música não é um produto e sim uma atividade de um conjunto de



peçoas, sendo assim, um processo relacional que envolve uma trama de ações que traduzem pensamentos e formas de conhecer e imaginar o mundo. Essa ideia se contrapõe a noção de obra, objetificada, que exclui as relações e as teias sociais que envolvem o fazer musical e concentra-se na comunicação entre compositor e ouvintes, neutralizando a participação do performer (SMALL, 1999, p. 2-3). Segundo as concepções do autor, os significados de uma performance musical se configuram nas relações que se estabelecem entre os sons e entre as pessoas que se envolvem no musicar, que se conectam com as relações que estabelecem no mundo, de maneira mais ampla (SMALL, 1999, p. 6-7).

As ideias de performance como práticas artísticas ou artes performáticas, conforme as conhecemos hoje, possuem uma genealogia própria, tendo surgido em meados do início do século XX. É considerado que na América Latina essas práticas começaram a se desenvolver por volta da década de 60. Artistas e teóricos as nomeiam de diferentes formas, em função da multiplicidade de ações e fenômenos que são abarcadas por essas manifestações. Diana Taylor (2011) acredita que, por essa multiplicidade, talvez o melhor seria, ao invés de nos perguntarmos o que é performance, perguntarmos-nos “o que nos permite fazer e enxergar performance, tanto em termos teóricos quanto artísticos, que não se pode fazer/pensar através de outros fenômenos” (TAYLOR, 2011, p. 15, tradução minha<sup>5</sup>).

Os Estudos da Performance têm em Richard Schechner (2006), ator e teórico que trabalhou ao lado do antropólogo Victor Turner, uma de suas vozes mais conhecidas, antecedendo às contribuições de Taylor (2011). Os campos abarcados por esses estudos concentram todas as vivências que podem ser entendidas sob o nome de performance, ou seja, ações ou comportamentos do ser humano na posição de se exibir frente a um outro sujeito, incluindo eventos da vida cotidiana. Os Estudos da Performance consideram que é possível compreender que a existência pode se dar de diferentes maneiras, e não apenas da maneira como o sistema vigente determina para cada indivíduo, delegando a ele um determinado papel em função da maior vantagem de subsistência desse sistema. Também é possível deixar à mostra o grau de ficcionalidade que existe no que se denomina realidade, possibilitando que se façam escolhas além do que o roteiro ficcional determina.

Schechner (2006) considera que o mundo e todas as ações nele realizadas podem ser vistas enquanto performance. Ele argumenta, por exemplo, que as atividades da vida pública

---

<sup>5</sup> La forma más productiva de aproximarnos al performance tal vez sería modificar la pregunta: en lugar de preguntarnos ¿qué es o no es el performance? hay que preguntarse ¿qué nos permite hacer y ver performance, tanto en términos teóricos como artísticos, que no se puede hacer/pensar a través de otros fenómenos? (TAYLOR, 2011, p. 15).

são performances coletivas. Para esse autor as performances são o que ele denomina de comportamentos restaurados. Esses comportamentos são duplamente experienciados, ou seja, são ações que contam histórias e que permitem ensaios. Nos ensaios, é possível reviver as situações e, assim, elaborar diferentes futuros para as mesmas ações (SCHECHNER, 2006, n.p.).

Segundo o autor, o comportamento restaurado se situa “a parte do eu”, configura-se como “eu me comportando como se fosse outra pessoa”, ou “como me foi dito para fazer”, ou “como aprendi” (SCHECHNER, 2006, n.p.). Uma performance artística seria, então, um comportamento duplamente restaurado, um duplo ensaio, uma dobra da realidade. Para o autor, ao se autoinvestigar na performance o “eu” percebe que muitos dos seus comportamentos não foram inventados por ele, e que existem múltiplos possíveis “eus” em cada sujeito (SCHECHNER, 2006, n.p.).

Schechner (2006) considera que é interessante observar que algumas atividades são denominadas performance por determinadas culturas, enquanto outras podem ser consideradas enquanto performance, ou seja, como se fossem performance. Para ele, a categoria estabelecida como enquanto apresenta algumas vantagens. Uma delas é a possibilidade de considerar o provisório, o processo, o porvir, algo que está se desenvolvendo, que acontece e se transforma no tempo (SCHECHNER, 2006, n.p.).

O autor explica que o termo arte performática, cunhado nos anos 70, abarcava uma série de trabalhos e manifestações artísticas que não se encaixavam em outras categorizações (SCHECHNER, 2006, n.p.). Posteriormente, segundo ele, o que passou a ser considerado como arte performática é variável, conforme quem estuda essas manifestações. Ele argumenta que a tendência no século XXI foi dissolver as linhas que diferem a atuação da não atuação, a arte da não arte, sendo que “no final de uma linha, está bem claro o que é uma performance, e o que é uma obra de arte; na outra ponta, já não existem mais estas clarezas” (SCHECHNER, 2006, n.p.).

Segundo o educador e ator Gilberto Icle (2013), Schechner e Turner tiveram como inspiração o trabalho de 1959 de Erving Goffman, intitulado *The Presentation of Self in Everyday Life* (ICLE, 2013, p. 13). Nesse trabalho o autor propunha que as relações sociais aconteciam em planos que não são necessariamente verbalizados, propunha o campo da performance das relações sociais (ICLE, 2013, p. 13).

Segundo Taylor (2011) os diversos usos da palavra performance coincidem, também, com as diversas e complexas capas de significado que o termo pode designar, que apesar de algumas vezes, sugerirem certa contradição também se reforçam entre si (TAYLOR, 2011, p.

20). Para ela, performance implica, simultaneamente, “processo, prática, ato, episteme, evento, modo de transmissão, desempenho, realização e forma de intervenção no mundo” (TAYLOR, 2011, p. 20, tradução minha<sup>6</sup>). Ela acredita que, para os artistas, abre portas para “outra forma de desenvolver práticas e teorias nesse mundo em que o estético, o econômico, o político e o social são categorias indissociáveis” (TAYLOR, 2011, p. 28, tradução minha<sup>7</sup>).

Taylor (2011) chama a atenção, porém, que muitas das práticas e estratégias que hoje associamos com a performance sempre existiram (TAYLOR, 2011, p. 19). A autora considera que as práticas de performance, como atos reiterados, tornam visíveis trajetórias culturais não hegemônicas, permitindo a resistência às construções artísticas e culturais dominantes, sendo assim, os estudos da performance podem atuar junto a projetos anticolonialistas. Como exemplo, a autora argumenta que “através da música podemos seguir os caminhos de comunidades afrodescendentes que se dispersaram pelo continente americano” (TAYLOR, 2011, p. 19, tradução minha<sup>8</sup>).

Segundo Taylor (2011), os Estudos da Performance, assim como as práticas propriamente ditas, nos permitem reavaliar e questionar as noções e definições de conhecimento (TAYLOR, 2011, p. 19). A autora argumenta que alguns artistas latino-americanos não gostam da utilização do termo “*performance*” por se tratar de um termo anglo-saxão. Alguns, inclusive, adotam outras terminologias, porém, segundo ela, essas terminologias acabam por deixar de fora uma ou outra faceta da performance, justamente por este ser um termo amplo e que permite uma multiplicidade de ações (TAYLOR, 2011, p. 25). Além disso, os termos sugeridos em substituição a esse também derivam de linguagens, histórias e ideologias europeias (TAYLOR, 2011, p. 25).

Icle (2013) destaca que a performance se refere a temas fundamentais para a educação. Um desses temas, segundo o autor, é a possibilidade de pensar para além das demarcações compartimentalizadas de especificidades, horários, hierarquias de conhecimentos dos currículos que se circunscrevem em campos de saber e, conseqüentemente, de poder (ICLE, 2013, p. 14). Segundo o autor, os modelos de currículos, tanto os formais quanto os existentes em processos culturais “silenciam tudo aquilo que está fora do modelo-padrão mais aceito e hierarquicamente colocado como *o normal*” (ICLE, 2013, p. 19).

---

<sup>6</sup> Implica simultaneamente un proceso, práctica, acto, episteme, evento, modo de transmisión, desempeño, realización y medio de intervención en el mundo (TAYLOR, 2011, p. 20).

<sup>7</sup> Otra forma de desarrollar prácticas y teorías en este mundo en el que lo estético, lo económico, lo político y lo social resultan categorías indisociables (TAYLOR, 2011, p. 28).

<sup>8</sup> A través de la música podemos seguir el rastro de comunidades de afrodescendientes que se dispersaron por el continente americano (TAYLOR, 2011, p. 19).

Em contrapartida, as performances se apresentam como experiências coletivas, nas quais rompem com a ideia de pensar os conhecimentos como processos individuais. A performance como conteúdo não programado, sem currículos a serem cumpridos, como forma de intervenção na vida, deixa de reproduzir os comportamentos socialmente esperados. Segundo Icle (2013), “trata-se, portanto, de repensar os currículos, desfazer os tempos, recolocar os espaços de produção dos saberes e conhecimentos” (ICLE, 2013, p. 20).

O autor enfatiza, também, outro ponto importante no qual a educação pode encontrar-se com a performance: as ideias do corpo como lócus da experiência. Segundo ele, a aparente separação entre corpo e mente é desfeita na performance, colocando-se o corpo no centro da atividade. Ele enfatiza que “Performance e Educação se fazem no corpo, com o corpo e para o corpo”, pensando-se, também, em um corpo compartilhado, “partilhado na ação de fazer e olhar, interagir e reagir”. Para o autor, “não há Performance sem o olhar do outro” (ICLE, 2013, p. 21).

O sociólogo Norman Denzin (2016) tem estudado as práticas autoetnográficas e a performance, bem como as relações entre elas, incluindo a performance autoetnográfica ou a autoetnografia performativa e a performatividade crítica, denominações e propostas que se mesclam. Em seus trabalhos Denzin (2016) tem dialogado com outros autores dessa comunidade interpretativa, entre eles, Soyini Madison, antropóloga, e Dwigth Conquergood, etnógrafo falecido em 2004. Nesses diálogos, situa a performance como uma metanarrativa da vida cotidiana, na qual aquele que performatiza estabelece uma possibilidade de conhecermos mais sobre nós mesmos. Também considera que por meio da performance é possível desafiar e unir o eu performativo com o público, em um diálogo permanente, que funciona mais como um guia, um roteiro de um percurso do que como um ponto de chegada (DENZIN, 2016, n.p.).

O educador Marcelo Andrade Pereira (2013) ao apresentar a concepção de Jorge Glusberg de 2003 considera que a participação do performer acontece em dois níveis: consigo próprio (por ser autocrítica) e com o público (por ser comunicável) (PEREIRA, 2013, p. 29). Para Pereira (2013), “é a consciência do performer – condensada em corpo em ação – que se dá a ver, que é comunicada para um coletivo” (PEREIRA, 2013, p. 29). O autor acrescenta, também, que a performance é uma arte metalinguística, pois utiliza a representação como modo de neutralização de representações sociais e culturais já naturalizadas (PEREIRA, 2013, p. 30).

Este educador apresenta concepções semelhantes às de Icle (2013), nas quais enfatiza as relações entre a performance e a educação, e o que a educação tem a potencializar em si com as práticas performativas:

Seja como diagnóstico ou como terapêutica, a Performance implica para a Educação a evidência da ação, do movimento e, ainda, do contato. O papel do outro, da alteridade, não é pequeno no mundo da Performance. Ele é a razão de sua existência. Tema candente e não esgotado no campo educacional, o Outro constitui na Performance não apenas algo a ser compreendido e suportado, mas a própria razão da existência (PEREIRA, 2013, p. 8).

Em diálogo com ideias da educadora Elyse Pineau (2010), considera que os sujeitos absorvem progressivamente padrões de existência estabelecidos pela cultura e pelas formas de saber engendradas pelos próprios mecanismos culturais, que levam consigo os gêrmens de sua atualização, permitindo sua manutenção ou subversão (PEREIRA, 2013, p. 27).

Pineau (2010) trabalha sob a ótica da pedagogia performativa, enfoque que dialoga com as práticas de educação libertadora proposta por Paulo Freire, que será abordada a seguir. A autora enfatiza a sala de aula como um espaço potente onde os corpos performatizam seus valores sociais, sendo assim, um espaço igualmente potente para a experimentação, para o ensaio de novas performances que podem se estender para outros espaços da existência desses corpos. Ela argumenta que a performance fornece tanto uma metáfora quanto um método para que sejam promovidas mudanças sociais, tendo por meio o microcosmo da educação (PINEAU, 2010, p. 109). Concebe a performance como uma forma de empoderamento.

Ao prestar atenção não apenas ao que o corpo faz em sala de aula, mas a que significados e valores sociais responde esse corpo, a pedagogia performativa pode intervir nos rituais da escolarização sobre os quais não pensamos. A sala de aula pode se transformar naquilo que Ernst Boyer chamou de cenário de renovação do eu e do social (1994), de tal forma que professores e estudantes possam ensaiar modos mais equitativos, envolvidos e passionais de ser e comportar-se. Além do mais, uma vez que a performance é sempre incompleta, contingente, permeável e reativa aos momentos vividos, uma vez que se desdobra na companhia dos outros, ela nos permite atravessar e pôr abaixo ilusões acerca da aprendizagem como algo isolado, linear, cumulativo e disponível à avaliação empírica (PINEAU, 2010, p. 104).

Ao alertar sobre as questões das corporalidades, argumenta que os corpos da sala de aula “são esmagadoramente registrados como ausência, embebidos na tradição do dualismo cartesiano” (PINEAU, 2010, p. 43). Segundo a autora, com as heranças dessa tradição, “os estudantes e professores foram efetivamente escolarizados<sup>9</sup> para ‘esquecer’ os seus corpos quando adentram a sala de aula para poderem entregar-se de forma mais plena à vida da mente” (PINEAU, 2010, p. 43). Ela argumenta ainda que “a escolarização sistematicamente domestica

---

<sup>9</sup> Para Pineau (2010) a ideia de escolarização se relaciona com modelos disciplinadores. Quando a autora propõe a desescolarização não está sugerindo o fim da escola, e sim a sua reconfiguração fora desses modelos.

nossos corpos, rouba-os de sua espontaneidade através de demarcações rígidas de tempo e espaço e, realmente, devota bastante energia em esconder o fato de que nós até mesmo possuímos corpos” (PINEAU, 2010, p. 44). Para ela as ideias e práticas da Performance, em conversa com a Educação, poderiam identificar os padrões sistemáticos de comportamentos, que indicam as tradições que são mantidas e/ou obscurecidas pelas agendas e premissas políticas que as sustentam (PINEAU, 2010, p. 47).

## 2.2. Paulo Freire: leituras, escutas e pronúncias de mundo

As ideias de Paulo Freire (1921-1997) ressoam como possibilidades de Performances de Existências livre de opressões, assim como apontado no trecho anterior por Pineau (2010), nas quais os sujeitos podem encarnar todas as suas potencialidades enquanto singularidades. As possibilidades de performances musicais representam a voz, a fala, a leitura de mundo de cada um. As ideias de leitura e pronúncia de mundo já foram apontadas brevemente nesta Tese. Freire (2019) considerava que antes da leitura das palavras, as pessoas precisavam ler o mundo, compreendê-lo através da criticidade e dos contextos envolvidos em cada situação. Desta forma, poderiam, também, pronunciá-lo, ou seja, elaborar formas de nele atuar. Em analogia a essas ideias, apontei no texto da Introdução a ideia de escutas de mundo. Escutas, leituras e pronúncias de mundo são parte de Musicares em processos, o que, também por analogia as ideias de Freire, considereirei como processos latentes de libertação.

É importante apontar que Freire não utiliza os termos descolonização e não colonizável, respectivamente abordados pelo grupo Modernidade/Colonialidade e por Suely Rolnik (2019), concepções que ainda serão descritas no decorrer desta Tese. Freire (2019) utiliza as ideias de humanização e desumanização. Os autores do Modernidade/Colonialidade reconhecem as ideias de Freire como uma das referências do pensamento desenvolvido pelo grupo sendo que Catherine Walsh, uma de suas integrantes, estudou e trabalhou diretamente com ele. Já as ideias de Rolnik (2019) conversam com o pensamento de Freire (2019) apesar de existirem fricções saudáveis entre ambas as concepções.

O autor, ao abordar as ideias de desumanização/humanização, argumenta que nas sociedades existem opressores e oprimidos. Os opressores, por suas existências favoráveis ao sistema vigente, retiram dos oprimidos sua condição humana, impondo a eles o esquecimento dessa condição. Privados da sua humanidade e, conseqüentemente, de sua potência transfiguradora, os oprimidos acabam por acreditar que não as possuem. Assim, desconsideram seu papel como agentes culturais em transformação contínua. Ao recobrar sua humanidade, as

pessoas recobram seu poder transformador e sua autonomia, deslocando-se da condição de oprimido (FREIRE, 2019, p. 40-41).

Essas ideias não estão dissociadas da ideia de libertação, daí a concepção de educação libertadora. Segundo essa concepção, se não aflorado o pensamento reflexivo nos processos pedagógicos, os oprimidos tendem a querer tomar o lugar do opressor e a manter os mesmos sistemas com outros personagens. Freire (2019) argumenta, também, que os processos de libertação são processos coletivos, que necessitam da coletividade para a efetiva transformação das realidades (FREIRE, 2019, p. 71).

Uma das primeiras e fundamentais abordagens desenvolvidas pelo projeto de alfabetização de Freire (2019) era o conceito antropológico de cultura: os acréscimos e intervenções que todos seres humanos exercem sobre a natureza, sobre o mundo, como resultados dos seus trabalhos e atuações.

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez.  
A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador.  
O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura.  
A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas” (FREIRE, 2019, p.108).

Em meu trabalho de pesquisa me detive nos dois primeiros livros do autor: Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido. O seu texto é quase atemporal, embora escrito na década de 60 do século XX. No trecho a seguir, extraído de Educação como Prática da Liberdade, Freire (1967) argumenta sobre a capacidade humana em produzir relações com o mundo: escutas, leituras e pronúncias, transformação e transfiguração.

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos. Ademais, é o homem, e somente ele, capaz de transcender (FREIRE, 1967, p. 39-40).

Em *Pedagogia do Oprimido*, ele aponta, também, considerações sobre o que ele denomina de invasão cultural, uma das estratégias de dominação e opressão que levam a desumanização. Freire (2019) pontua o caráter sempre violento das diferentes invasões culturais, e também sinaliza que essas invasões podem ser individuais ou coletivas.

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes, sua visão do mundo, enquanto freiam a sua criatividade, ao inibirem sua expansão. Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado em perdê-la. (FREIRE, 2019 p. 198).

Além disso, o autor destaca a dupla face da invasão cultural, de um lado, já como dominação e de outro, como tática de dominação (FREIRE, 2019, p. 199). Ele argumenta que os invasores consideram importante conhecer sobre a cultura dos invadidos para assim poder dominá-los e fazer com que observem o mundo, sob a sua ótica, a ótica dos invasores, desconectando-se do seu próprio modo de enxergá-lo (FREIRE, 2019, p. 199). A invasão cultural pode acontecer em diversos níveis, desde o nível da dominação territorial, até o nível das subjetividades, provocando a total desumanização dos sujeitos invadidos e sobre os quais se exerce a opressão. Freire argumenta que para romper com a lógica dos invasores, romper com sua aderência, é necessário objetivá-lo, enxergá-lo como algo objetivo, deslocar-se dos seus padrões.

Freire (2019) também aborda a pulsão de morte e o caráter necrófilo dos sistemas de opressão, apontando a educação como uma das estratégias utilizadas pelo sistema. Considera que a educação pode ser opressora e ligada à pulsão de morte. Ele denomina esses formatos de “educação bancária”. A educação bancária é uma analogia, na qual compara o professor ao que “deposita” informações nos estudantes, como se depositasse dinheiro em uma conta bancária. A educação bancária é unilateral, apenas o professor fala e considera os estudantes como uma página em branco excluindo toda a sua bagagem anterior, suas visões, vivências e percepções de mundo.

A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte, e não do amor à vida. A concepção bancária, que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma, por isso mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar, tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano. Seu ânimo é justamente



o contrário – o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas ao fazer isso, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como sujeitos de opção, frustra-os (FREIRE, 2019, p. 85-86).

O autor considerava que a educação e o pedagógico acontecem na vida como um todo. Assim, as ideias de Pedagogia não se concentram apenas na escola, acontecem em todas as interações e relações dos seres humanos com o mundo. Por essa razão, os textos de Freire dizem respeito a totalidade da vida, aos processos de libertação e humanização contínua, processos nunca finalizados e caminhos sempre em construção.

### 2.3. Augusto Boal e a Prática do Sensível

Augusto Boal (1931-2009) é considerado um dos dramaturgos que mais contribuiu para o teatro brasileiro e, mais amplamente, latino-americano. Na década de 50 estudou dramaturgia na *Columbia University of New York* paralelamente ao curso de Engenharia Química. Participou do Teatro de Arena em São Paulo. Exilou-se na Argentina na década de 70 e, posteriormente, em Portugal e na França, onde lecionou na *Université de la Sorbonne*. Retornou ao Brasil no final da década de 80. Toda sua trajetória foi marcada pelo engajamento político, concebendo o teatro como meio de analisar a realidade e oferecer respostas e propostas para as questões sociais.

Ao desenvolver as práticas do Teatro do Oprimido teve nas ideias de Freire a base de seu trabalho. Se tornou referência para muitos autores/professores/artistas dos Estudos da Performance e de abordagens que colocam a performance e a reflexão sobre ela como fundamentos para a transformação e reconfiguração do humano. Boal (2009) trabalhava através das práticas relacionadas com as artes da cena, porém, suas considerações podem ser lidas através da arte como um todo, conforme ele mesmo pontua em seus textos.

Segundo Boal (2009), as ideias e práticas propostas pelas abordagens do Teatro do Oprimido, criam uma espécie de insatisfação, que necessita complementar-se através da ação real na vida. Se configuram como uma espécie de ensaio para a atuação no real (BOAL, 2009, p. 164).

A Estética do Oprimido, ao propor uma nova forma de se fazer e de se entender a Arte, não pretende anular as anteriores que ainda possam ter valor; não pretende a multiplicação de cópias nem a reprodução da obra, e muito menos a vulgarização do produto artístico. Não queremos oferecer ao povo o acesso à cultura – como se costuma dizer, como se o povo não tivesse sua

própria cultura ou não fosse capaz de construí-la. Em diálogo com todas as culturas, queremos estimular a cultura própria dos segmentos oprimidos de cada povo. Queremos promover a multiplicação dos artistas. São os artistas, eles próprios, que se multiplicam, não suas obras copiadas. Não se podem fazer cópias de um ser humano – cada um é único e essa é sua aura, ou dela é parte. Cada um é parte de uma classe, gênero, etnia, país ou grupo de oprimidos da mesma opressão. Cada um é um, e é o todo (BOAL, 2009, p. 46-47)

Conforme já indicado, Boal (2009) apontava a espetacularização das sociedades humanas e a arte como processo de desvelamento de opressões às quais os sujeitos são submetidos nas performances sociais (BOAL, 2009, p. 141).

Mesmo quando não conscientes, todas as relações sociais na vida cotidiana são estruturadas como espetáculos nos quais se exibem as relações de poder existentes entre os integrantes daquele segmento social: o uso do espaço, a linguagem do corpo, a escolha das palavras e a modulação das vozes, gestos e movimentos corporais, tudo que pode ser revelado pelos sentidos denuncia relações de poder. Cada participante desses espetáculos conhece o seu lugar, sabe o seu papel, com ele se conforma, ou tenta modificá-lo segundo as armas de que dispõe. Uma das principais funções e poderes da Arte é revelar, tornar sensíveis e conscientes esses rituais teatrais cotidianos, espetáculos que nos passam despercebidos, embora sejam potentes formas de dominação (BOAL, 2009, p. 141).

Segundo o autor, os papéis que uma pessoa desempenha na realidade constroem e impõem sobre ela o que denomina de “máscara social de comportamento” (BOAL, 2009, p. 145). Uma das primeiras abordagens práticas de sua proposta são exercícios que auxiliam a desfazer e tornar conscientes as estruturas musculares dos participantes, que encarnam as máscaras das performances mais frequentes que essa pessoa desempenha (BOAL, 2009, p. 146). O autor acredita que se uma pessoa é capaz de desmontar suas estruturas musculares, será capaz de montar outras, próprias de outras profissões, de outros status sociais, de outras performances, e, assim poderá, no teatro e na vida, “interpretar” personagens diferentes dos que tem construído e aceito para si (BOAL, 2009, p. 146).

Boal (2009) argumenta que a arte pertence a todas as pessoas, mas que, capturada pelos meios de comunicação, pelas classes dominantes, pelo Estado e por todas as instituições que exercem dominação sobre a vida, se converte em mais um potente veículo para exercer a opressão em suas distintas camadas.

No mundo real em que vivemos, através da arte, da cultura e de todos os meios de comunicação que as classes dominantes, com o claro objetivo de analfabetizarem o conjunto das populações, os opressores controlam e usam a

palavra (jornais, tribunas, escolas...), a imagem (fotos, cinema, televisão...), o som (rádios, CDs, shows musicais...), monopolizando esses canais, produzindo uma estética anestésica – contradição em termos! –, conquistam o cérebro dos cidadãos para esterilizá-lo e programá-lo na obediência, no mimetismo e na falta de criatividade. Mente erma, árida, incapaz de inventar – terra adubada com sal! (BOAL, 2009, pp. 17-18).

O autor afirma que este tipo de comunicação, classificada por ele como unívoca, “introduz simbólicas cercas de arame farpado nas cabeças oprimidas, embalsamando o pensamento e criando zonas proibidas à inteligência” (BOAL, 2009, p. 19). Induz à prática da obediência sem contestação alguma, impondo códigos, rituais, modas, comportamentos e fundamentalismos de toda a sorte que promovem e perpetuam a dominação exercida sobre as pessoas oprimidas (BOAL, 2009, p. 19). Segundo ele, quem tem o poder da palavra, da imagem e do som, tem a seu dispor a possibilidade de criar dogmas, tanto religiosos, políticos e sociais, quanto dogmas da arte e da cultura. Um desses dogmas é, justamente, a divisão das pessoas entre artistas e não artistas, que perpetua a crença da incapacidade de todo o ser humano em exercer a arte.

Boal (2009) argumenta que além do analfabetismo funcional presente, principalmente, nos países pobres e entre as pessoas pobres dos países ricos existe também outra forma de analfabetismo relacionada a uma “cega e muda surdez estética” (Boal, 2009, p. 15). Esse tipo de analfabetismo aliena o indivíduo da produção de sua arte e de sua cultura, do exercício criativo de qualquer forma, o que ele denomina de “Pensamento Sensível” (Boal, 2009, p. 15). Assim, as pessoas são roubadas de sua capacidade de criadoras e são acondicionadas apenas na posição de espectadores (Boal, 2009, p. 15).

O autor apresenta a concepção de que não se pensa apenas com palavras, Pensamento Simbólico, e sim, também com sons e imagens, “de forma subliminal, inconsciente e profunda”, Pensamento Sensível (BOAL, 2009, p. 16). Segundo ele, essa forma de pensamento é uma maneira de se relacionar com o mundo e uma forma estética de conhecê-lo. Ele enfatiza que o Pensamento Sensível é pensamento e não sensação. Segundo ele, “a sensibilidade, ao ser concretizada na obra de arte, tem forma e sentido. É atividade cognitiva, não mero registro de sensações aleatórias, impressões fugidias, êxtases” (BOAL, 2009, p. 83).

O autor afirma, então, que música, pintura, dança são linguagens estéticas. Considera que essas linguagens são cognitivas, isto é, em si mesmas são conhecimento. Já as línguas são linguagens informativas, que transportam o conhecimento (BOAL, 2009, p. 62).

Uma das formas de barrar o monopólio do Sensível é através da revitalização do Pensamento Sensível em cada sujeito e da quebra da linha divisória entre artistas e espectadores.

Palavra, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser usados pelos oprimidos como formas de rebeldia e ação, não passiva contemplação absorta. Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados. Em algum momento escrevi que ser humano é ser teatro. Devo ampliar o conceito: ser humano é ser artista! Arte e Estética são instrumentos de libertação (BOAL, 2009, p. 19).

Boal (2009) acredita que o artista não é diferente do sujeito, ou seja, a desumanização do ser humano passa pelo processo de retirar dele sua condição de artista. Ao reconquistá-la, reconquista-se, também, a sua humanidade. Para ele, essa reconquista passa pelo recobrar de tudo o que envolve o Pensamento Sensível. Também acredita que com essa reapropriação, as pessoas se tornam capazes de expelir os produtos pseudoculturais impostos pela sociedade opressora (BOAL, 2009, p. 167).

Para reconquistar o artista que somos, temos que sentir tudo que toca o nosso corpo e sentir o corpo; escutar os sons que ouvimos, sons da memória e da imaginação. Temos que redescobrir o corpo: temos um corpo. Temos que reaprender a ver a coisa no espaço, o espaço da coisa e o espaço do espaço feito coisa – temos que ver o espaço vazio, cheio de si mesmo (BOAL, 2009, p. 90).

A proposta de Boal (2009) visa que as pessoas possam “descobrir a Arte descobrindo a sua arte; nela, descobrindo-se a si mesmos; ao descobrir o mundo, descobrindo o seu mundo; nele, se descobrindo” (BOAL, 2009, p. 170). Para o autor, “o cidadão que se deixa ritualizar na obediência, torna-se ventríloquo do pensamento alheio e mímico dos seus gestos” (BOAL, 2009, p. 93).

#### 2.4. Lygia Clark: entre proposições e percursos

Lygia Clark (1920-1988) também dissolve as linhas entre artista e espectador. Através de suas proposições, coloca o espectador como performer. Segundo o portal *on-line* sobre seu trabalho, seus primeiros estudos foram realizados com Burle Marx e Zelia Salgado. Na década de 50 se transferiu para Paris. Foi uma das fundadoras do Grupo Frente, que trabalhava sob o desejo construtivista de integração de todas as linguagens artísticas. Posteriormente passou a denominar-se não artista, ou propositora, integrando seu fazer a experiências terapêuticas.

Clark não considerava sua produção como obras, pois elas eram constituídas pelo ato performático do sujeito espectador autor, pelo próprio movimento do processo e não por algum

determinado resultado final destinado à exibição ou apreciação. As pessoas que sugerem esses atos são os propositores e as proposições são as ações de se integrar a eles. O propositor abdica temporariamente de sua personalidade e auxilia o participante “a criar sua própria imagem e a atingir, através dessa imagem um novo conceito de mundo” (CLARK, 1965, p. 28). Trata-se, nas palavras de Clark (1965), de “propor aos outros de serem eles mesmos e de atingirem o singular estado de arte sem arte” (CLARK, 1965, p. 28).

Uma de suas proposições mais conhecidas é o Caminhando. Consiste em oferecer tiras de papel, tesoura e cola para que cada participante confeccione uma fita de Moebius, uma tira larga de papel na qual a superfície de uma das extremidades é colada no verso da outra. Os participantes devem realizar cortes na fita, no sentido longitudinal, e seguir cortando até que não exista mais superfície a ser cortada. A única ressalva é que ao ser encontrado um ponto já cortado anteriormente este deve ser evitado para que se possa prosseguir, caso contrário, a proposição se extingue.

Em um texto de Clark de 1964, intitulado homonimamente Caminhando, ela descreve que “cada ‘caminhando’ é uma realidade imanente que se revela em sua totalidade durante o tempo da expressão do espectador autor” (CLARK, 1964, p. 26). Em outro trecho ela relata que “na obra sendo o ato de fazer a obra, você e ela tornam-se totalmente indissociáveis” (CLARK, 1964, p. 26). As suas palavras revelam a possibilidade de compreender a realidade sujeitoobjeto da proposição como não dual, parte integral da performance.

Em outro texto de 1965, ela se pergunta se “após a experiência do ‘Caminhando’ não se toma maior consciência de cada um dos gestos que fazemos – mesmos que os mais habituais?” (CLARK, 1965, p. 27). Ela considera que “o ato do ‘Caminhando’ é uma proposição que se dirige ao homem cujo trabalho, cada vez mais mecanizado, automatizado, perdeu toda a expressividade que tinha antes, quando o artesão dialogava com sua obra” (CLARK, 1965, p. 27). Argumenta que a participação do espectador autor não é uma participação pela participação, mas que ele necessita imprimir um sentido a seu gesto. Seu ato precisa estar nutrido por um pensamento que desvele que as ocorrências que acontecem nesse processo evidenciam a liberdade de ação (CLARK, 1965, p. 28). Clark considerava cada proposição como um estudo de si próprio, dos processos de escolha e da não neutralidade frente a esses processos. Pensar nossas atuações e nossos musicares como proposições confere sentido à essas práticas, e nos permite percebê-las como formas de existir e de se colocar no mundo.

Suely Rolnik (2019), com a qual dialogo na sessão seguinte desta Tese, trabalhou junto a Lygia Clark e utiliza a proposição Caminhando como ação e metáfora para suas reflexões

desenvolvidas no livro *Esferas da Insurreição*. Dedicou a Clark seu primeiro livro, *Cartografia Sentimental*.

## 2.5. Suely Rolnik: Cartografias e Descolonização dos inconscientes

O pensamento de Suely Rolnik acompanha minhas reflexões desde 2019 quando conheci o livro *Esferas da Insurreição: Notas Para Uma Vida Não Cafetinada*, publicado em 2018. Rolnik trabalha no que se denomina micropolítica. Segundo ela, através das micropolíticas, se mantém ou se transgridem as formas individuais e coletivas de atuar na existência. Neste texto, apresento algumas concepções da autora tecendo relações com as abordagens já apresentadas.

Rolnik é psicanalista, curadora, crítica de arte e cultura e professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade Nacional da Colômbia. Sua formação acadêmica engloba as áreas de Ciências Sociais, Filosofia e Psicologia. No campo das Artes se dedicou à curadoria de trabalhos de arte contemporânea, com destaque às obras de Clark. Conforme Rolnik mesmo relata, vivenciou ativamente os movimentos da contracultura. Em seus textos ela dá especial atenção ao papel da arte nas questões abordadas.

Conheci o nome e as ideias de Rolnik através de um de seus orientandos na época, o psicólogo Fábio Arevalo, quando ministrou uma palestra na Semana da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo sobre a temática da educação indígena. Desde então, além do livro de 2018, também estudei os livros *Cartografia Sentimental: Transformações Contemporâneas do Desejo*, escrito na década de 80, e *Antropofagia Zumbi*, publicado como ensaio em 2005 e reeditado em 2021. Pude, também, participar como ouvinte da disciplina ministrada por Rolnik no Núcleo de Estudos da Subjetividade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no segundo semestre de 2020. Além disso, assisti algumas aulas em formato de *lives*, também no segundo semestre de 2020 e primeiro semestre de 2021, algumas das quais se encontram ainda disponíveis para acesso público<sup>10</sup>.

Os dois livros estudados para esta Tese, *Cartografia Sentimental* e *Esferas da Insurreição*, estão distantes cronologicamente por quase 40 anos. Foram escritos em fases diferentes da vida da autora, apesar de dialogarem e apresentarem ideias que se amalgamam. No primeiro deles, Rolnik havia retornado ao Brasil após cerca de 10 anos vivendo na França

---

<sup>10</sup> Uma das aulas de Rolnik pode ser acessada no canal do *Youtube* do Agenciamentos Contemporâneos no endereço: <<https://youtu.be/4yZRBY8eFXc>>. Acesso em: 6 de nov de 2021.

em um exílio político decorrente da ditadura militar em nosso país. Nesse período estudou e trabalhou ao lado de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Com Guattari escreveu um livro em conjunto, incluindo textos da visita do autor ao Brasil na década de 80. Em *Esferas da Insurreição*, aborda aspectos da história recente do Brasil, incluindo o Golpe de 2016 à ex-presidenta Dilma Rouseff, a prisão política do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o assassinato de Marielle Franco e Anderson Gomes. Apresenta, também, panoramas que vieram a desencadear a atual crise política e das subjetividades brasileiras.

Em seus livros Rolnik desenvolve a ideia de cartografia, que faz parte de sua forma de interpretar e comunicar o mundo. Especificamente em *Cartografia Sentimental* apresenta o seu uso para essa ideia. Associa a cartografia com as ideias aplicadas pelos geógrafos, que dizem respeito ao desenho que se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação marcam a paisagem. Essas concepções contrastam com a de mapa, pois o mapa representa um “todo estático” (ROLNIK, 2016, p. 23). Ela argumenta que as “paisagens psicossociais” são cartografáveis assim como as geográficas. As cartografias psicossociais acompanham o desmanchar e a perda de sentido de certos mundos e a criação de outros mundos que façam sentido no tempo presente de suas existências (ROLNIK, 2016, p. 23).

A concepção de cartografia acompanha a noção de autobiografia. No sentido atribuído pela autora, auto não diz respeito à individualidade de uma existência, mas à “singularidade do modo como atravessam em seu corpo as forças de um determinado contexto histórico” (ROLNIK, 2016, p. 22). As concepções de singularidade, assim como a de corpo vibrátil, que será apresentada em seguida, são igualmente significativas para pensarmos sobre as formas como as performances sociais, as Performances de Existências, os musicares se relacionam e interferem uns nos outros, estandarizando-se ou provocando outras formas de atuação no mundo.

O uso do termo singularidade abarca a ideia de que as existências acontecem em contínuos processos de mutação, transformação, germinação de novas potências, ou seja, não são estáticas e inabaláveis, se relacionam com os contatos e afetos que as transpassam formando um corpo coletivo. Cada vibração e transformação desse corpo coletivo é sentida de maneira singular em cada ser que o compõem, o que ela denomina de corpo vibrátil. Dito em outras palavras, corpo vibrátil é o mundo que vibra em cada corpo singular, é percebido por ele e nele produz novas ressonâncias. Essas ressonâncias, por sua vez, também vibram, são percebidas e ressoam no mundo.

Para a autora, através das vias de apreensão, cada contato e encontro com pessoas, coisas, paisagens, ideias, obras de arte, situações políticas, etc., provocam efeitos nos corpos

singulares, novas maneiras de ver e de sentir. Segundo ela, cada corpo vibrátil singular se relaciona por ressonância ou reverberação com os demais, sempre em constante processo de equilíbrio. Isso significa que o mundo vive efetivamente em nosso corpo (ROLNIK, 2019, p. 54-55).

Segundo Rolnik (2019), as formas e vias de apreensão do mundo são denominadas *Percepto* e *Afeto*, e os saberes deles oriundos são o “saber-do-corpo”, “saber-do-vivo” e “saber eco-etológico”, que vão além da percepção e da cognição (ROLNIK, 2019, p. 53). *Percepto* e *Afeto* fazem parte da experiência sensorial mais sutil, de um modo extra cognitivo e poderiam ser associados ao que se denomina intuição. *Percepto* se refere à atmosfera que excede as situações vividas e suas representações. *Afeto*, do verbo afetar, se refere a uma emoção vital e difere de afeição, que é uma emoção psicológica (ROLNIK, 2019, p. 53). Segundo a autora *Percepto* e *Afeto* não se restringem apenas ao âmbito dos seres humanos, sendo que os demais seres também estão sujeitos a eles (ROLNIK, 2019, p. 53).

A autora argumenta que cada corpo singular vivencia de determinada maneira as ressonâncias e transformações permanentes do corpo coletivo. Essas formas de vivenciá-las determinam suas subjetividades, desejos e ações. Segundo ela, as vibrações e ressonâncias sentidas pelos corpos singulares com as transformações do corpo coletivo, muitas vezes, provocam neles, estranhamentos e desequilíbrios. Assim, cada corpo singular é impelido a agir para recobrar o equilíbrio. Essas formas de ação são denominadas de micropolíticas.

As micropolíticas dizem respeito, então, a todas as questões que envolvem as subjetividades e as formas de criar e reverberar a realidade. São questões que permeiam o cotidiano, geralmente consideradas como relativas à vida privada, como por exemplo, as relações pessoais e sociais. Segundo Rolnik (2016), é necessário, também, compreender as fricções entre as estruturas micropolíticas e a macropolítica, ou o que, normalmente, chamamos apenas de política.

As micropolíticas podem ser reativas ou ativas, respectivamente, mantendo ou subvertendo os sistemas de dominação, mantendo a vida ou explorando-a. A autora chama a atenção, no entanto, que essas forças não são estanques ou homogêneas, não existem em estado puro. Ao longo da sua existência, cada ser humano oscila entre várias proporções dessas forças (ROLNIK, 2019, p. 59).

As micropolíticas ativas são regidas por critérios éticos, próprios de uma subjetividade que percebe as experiências da singularidade e do corpo vibrátil simultaneamente. A micropolítica reativa se orienta por critérios morais e se reduz à experiência percebida como individual, que se aliena do corpo vibrátil. Essa percepção é permeada pelo medo de que a



dissolução das formas atuais do mundo conhecido carregue a sua própria dissolução. Sendo assim, as transformações do mundo devem ser caladas a qualquer custo, o mais rapidamente possível, inclusive por formas violentas (ROLNIK, 2019, p. 67). O mundo é visto como um mercado, no qual a subjetividade consome “produtos” que lhe proporcionam certo alívio momentâneo, mas não alteram os padrões do mundo vigente que lhe causam desconforto (ROLNIK, 2019, p. 70).

Agir sob as micropolíticas reativas despotealiza a força de manutenção da vida e provoca o que a autora denomina de “anemia vital”. Nesse estado, a subjetividade singular se torna ainda mais dissociada da força de criação de novos mundos. A autora argumenta que o regime que atualmente controla as subjetividades é uma sofisticação do regime que vem atuando desde o final do século XV, porém, agora o faz de forma globalitária, coloniza o planeta como um todo e nele atua macro e micropoliticamente. Nenhuma atividade humana escapa a ele (ROLNIK, 2019, p. 116).

Segundo ela, quanto mais as singularidades se enfraquecem, mais a potência de criação de mundos é explorada pelo capital, induzindo-as, cada vez mais, ao consumo ou “trabalho gratuito” para que se adquira o alívio momentâneo. Essa exploração acaba sendo uma exploração consentida e, por essa razão, a autora a denomina de mais-valia por cafetinagem. Ela nomeia o regime atual que rege as subjetividades humanas como colonial-capitalístico ou colonial-cafetinístico (ROLNIK, 2019, p. 32).

Argumenta que a versão contemporânea desse regime, financeirizada, neoliberal e globalitária começou a se formar na virada do século XIX para o XX, atingindo seu pleno poder a partir da década de 70 (ROLNIK, 2019, p. 29). Na versão atual, seu funcionamento se nutre do impulso e da necessidade da criação de formas de existência no corpo coletivo. Canaliza esses esforços para que possam se concretizar os seus projetos de manutenção das situações vigentes. Faz com que cada corpo singular acredite apenas na sua vivência individual e trabalhe, por sua vontade, para a sua manutenção, que por si só, é necrófila.

Segundo a autora, isso provoca um trauma nas subjetividades, que começam a não perceber as necessidades coletivas, evitam os estranhamentos gerados pelos desequilíbrios e não percebem que seu trabalho é expropriado. Essa dinâmica vulnerabiliza cada vez mais as subjetividades e as singularidades passam a agir de forma contrária a preservação da vida, levando a sua própria extinção e a extinção do planeta (ROLNIK, 2019, p. 107).

Da mesma forma funcionam as saídas possíveis para essas dinâmicas, ampliando, assim, as noções e formas de resistência. As resistências não se concentram apenas na esfera macropolítica. A autora argumenta, no entanto, que apenas o reconhecimento de que é preciso

atuar de forma micropolítica ativa não garante ações eficazes. Rolnik (2019) considera que “é preciso resistir no próprio campo da política de produção da subjetividade e do desejo dominante”, ou dito em outras palavras, “resistir ao regime dominante em nós mesmos” (ROLNIK, 2019, p. 36). Para que isso ocorra, é necessário deslocar-se da forma como as subjetividades e os pensamentos são induzidos a se estabelecer pelo sistema colonial capitalístico. Quando a dinâmica do inconsciente reativo se dissolve e adquire outras configurações, ele se desloca para fora da situação do abuso. Assim, a cena social não mais se sustenta (ROLNIK, 2019, p. 108). Dessa forma é possível desvencilhar-se das redes de poder por elas entranhadas (ROLNIK, 2019, p. 37-38).

Quando o desejo logra responder ativamente ao trauma do abuso, ele se potencializa e busca agir tendo em mira a descolonização do inconsciente, procurando desviar a pulsão vital do destino no qual sua cafetinagem a mantém confinada. A subjetividade ganha então a possibilidade de habitar simultaneamente o sujeito e o fora-do-sujeito, em busca de retomar em suas mãos o poder de decidir o destino da pulsão, reassumindo assim sua responsabilidade ética perante a vida – é nesse processo que nos tornamos agentes da insurgência micropolítica. Partindo do princípio que a descolonização do inconsciente implica necessariamente o terreno das nossas relações, das mais íntimas as mais distantes, os efeitos de qualquer gesto nessa direção são coletivos (ROLNIK, 2019, p. 128).

Conforme considera a autora, a resistência ao regime de produção da subjetividade precisa ser construída em cada existência humana singular. Deve-se partir da investigação da própria experiência, encontrando as vias que dão acesso às suas potencialidades de criação de um novo mundo. Esse trabalho de experimentação sobre si mesmo demanda uma atenção constante e através do corpo coletivo reverbera nos outros corpos singulares. As ressonâncias se retroalimentam com as forças dos esforços na mesma direção, criando as condições para o corpo coletivo refrear o poder das forças que o exploram (ROLNIK, 2019, p. 39).

A descolonização do inconsciente envolve um trabalho sutil e complexo de cada um e de muitos que só se interrompe com a morte; ela nunca está dada de uma vez por todas. Mas a cada vez que se consegue dar um passo adiante nesta direção é mais uma partícula do regime dominante em nós e fora de nós que se dissolve, e isto tem poder de propagação. É nesses momentos que a vida dá um salto e nos proporciona o gozo individual e coletivo de sua afirmação transfiguradora. (ROLNIK, 2019, p. 145).

Rolnik (2019) considera que na arte se concentram potências micropolíticas ativas, capazes de proporcionar formas de descolonização do inconsciente. Segundo ela, a arte

proporciona a escuta das necessidades vitais da criação e o nascimento de concepções de vidas futuras. Arte e ativismo são interligados, desconsiderando o senso comum que a vê como produto. Segundo sua concepção, a arte possui a potência de ensinar a resistir no campo da produção de pensamento. Segundo a autora, no entanto, assim como as demais áreas da vida, também está sujeita à cafetinagem pelo regime. O enfraquecimento da potência transfiguradora da arte acontece quando o regime colonial-capitalístico/cafetinístico dela se apropria, neutralizando-a e reduzindo-a ao exercício da criatividade (ROLNIK, 2019, p. 94). Dessa forma, a arte se configura como mais um mercado de produção de artigos para o consumo (ROLNIK, 2019, p. 94).

Rolnik constroi seus pensamentos assumindo a interrelação com os autores que com ela dialogam e reverberam. A não utilização de referenciais europeus foi determinante para que outros pensadores latino-americanos construíssem seus pensamentos, conforme veremos, ficando a ressalva se isso realmente poderia ser possível em um ambiente construído sobre bases eurocêntricas<sup>11</sup>, como o ambiente acadêmico. Ela, ao contrário, utiliza em relação a esses autores, a ideia de Antropofagia.

Para a autora, a potência da Antropofagia, presente na cultura do país, indica uma possibilidade de saída para as subjetividades que se encontram enclausuradas no regime dominante (ROLNIK, 2016, p. 20-21). Ela acredita que o que Oswald de Andrade propõe com essa ideia é o resgate da antropofagia como uma estratégia de produção das subjetividades e não como uma identidade cultural. Ela argumenta que o autor, ao definir os brasileiros por sua “*fagia*”, os define como uma sucessão ilimitada de singularidades finitas, sempre contemporâneas, ao invés de defini-los por um *logos*, especificamente nacional, composto de multiplicidades (ROLNIK, 2016, p. 204).

Ela aponta que Oswald de Andrade chama a atenção para o fato de que a antropofagia pode se distinguir entre ações mais críticas e mais reativas, o que ele teria designado de “baixa antropofagia”. Segundo ela, para que os movimentos de *fagia* se orientem para a afirmação da vida como um todo, pelo que mais tarde ela denominou de descolonização das subjetividades, é necessário construí-los com base na presença do outro em nosso corpo vibrátil (ROLNIK, 2016, p. 19-20). Em analogia ao pensamento da autora, podemos pensar na descolonização dos musicares, percebendo a presença do outro em nós e nas relações que traçamos.

---

<sup>11</sup> A ideia de eurocentrismo será explicitada na seção seguinte.

## 2.6. Grupo Modernidade/Colonialidade e a desconstrução de mitos

As concepções de decolonialidade, surgidas na América Latina nos anos 90, têm estruturado e ampliado a compreensão sobre o sistema da Modernidade que, conforme abordado por Rolnik (2019), no momento contemporâneo foi levado a um modelo globalitário de colonização. São ideias que surgiram no âmbito das Ciências Sociais e que têm sido adotadas por uma grande diversidade de áreas, inclusive pela Música. Conforme já abordado em momento anterior, têm sido utilizadas nesse campo no Brasil para reivindicar inclusões de maior diversidade de músicas na educação e performance, além de situá-las como territórios de disputa política. Além dessas abordagens, podem oferecer uma maneira de compreensão dos papéis sociais que viemos desempenhando como professores ao longo dos anos, reforçando ou subvertendo os mitos criados pela Modernidade.

Inicialmente, acredito ainda ser necessário descrever que os termos decolonial e descolonial, muitas vezes, se sobrepõem ou são utilizados de forma paralela. Alguns pensadores optam pela utilização de um ou de outro termo, demarcando uma corrente de pensamento específica, ou ainda utilizam-os para referir-se a ideias semelhantes. Essas expressões, no entanto, foram amplamente difundidas pelo grupo de autores denominado Modernidade/Colonialidade.

Em determinado momento, esses autores passaram a adotar o termo decolonial, sem a utilização do S, por sugestão de Catherine Walsh (2012), única mulher integrante desse grupo. Segundo ela, a utilização do termo sem o S, põe em evidência que a decolonialidade implica em um caminho de lutas contínuas de construções de alternativas, além de delimitar a diferença entre o colonialismo e a colonialidade (WALSH, 2012, p. 24). As ideias e propostas dos autores desse coletivo, apesar das variações na escrita, têm sido uma das principais referências da atualidade para pensadores e pesquisadores que se dedicam a apontar, construir, evidenciar epistemologias surgidas a partir dos territórios latino-americanos.

Segundo Ballestrin (2013) as origens do coletivo Modernidade/Colonialidade remontam a um coletivo anterior: o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos. Esse grupo se estruturou a partir de autores americanistas e latino-americanos em uma abordagem semelhante ao já existente Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos, fundado na década de 70. Segundo Ballestrin (2013), o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos se dissolveu por volta de 1988, no mesmo período em que se iniciaram os encontros para a formação do Modernidade/Colonialidade. O dismantelamento do antigo coletivo ocorreu, segundo Grosfoguel (2008), pela insistência na manutenção de referenciais eurocentrados,

principalmente Foucault, Derrida e Gramsci, referenciais que alguns dos integrantes consideravam que não se adequavam aos estudos referentes às questões latino-americanas (Grosfoguel, 2008, p. 116).

Os pensadores que fazem parte do Modernidade/Colonialidade, em momentos anteriores à sua consolidação como tal, já desenvolviam, individualmente, concepções que confluíram para abordagens que se tornaram comuns entre eles e que foram adotadas em suas publicações futuras. Algumas dessas abordagens são, por exemplo, as ideias de diferença colonial; colonialidade do poder, do saber e do ser; giro decolonial; entre outras. Entre os principais autores que se constituíram como formadores desse coletivo estão nomes como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Arturo Escobar e Nelson Maldonado-Torres.

Um dado importante a ser observado é a ausência de autores do território brasileiro, apesar de que em muitos trabalhos, como por exemplo, os de Walsh, se encontram referências às obras de Paulo Freire e de Darcy Ribeiro. Também estão presentes em coleções posteriores organizadas por ela textos da brasileira Vera Candau. Além dessas questões, é interessante observar a ausência específica de autores ligados as áreas das Artes, no entanto, as subjetividades envolvidas no fazer artístico como produção cultural e de identidades são destacadas em algumas das publicações.

Cabe pontuar, mais uma vez, que as concepções do grupo vêm sendo debatidas na atualidade e muitos dos autores continuam produzindo conhecimento e estruturando seus pensamentos. Alguns pensadores que não fazem parte desse coletivo são muito críticos a determinadas formas de estruturação e elaboração dessas concepções, sendo que são consideradas por eles, até mesmo, como uma apropriação do pensamento dos povos originários dos territórios latino-americanos e dos povos africanos da diáspora. Por não ser este o objetivo desta Tese, não abordarei com profundidade essas críticas, mas acredito ser importante mencioná-las.

As considerações do Grupo Modernidade/Colonialidade partem da concepção que a modernidade está vinculada aos processos de colonialidade, decorrentes das invasões coloniais. O colonialismo se refere as estruturas de dominação e exploração, onde quem detém o controle da autoridade política, dos recursos da produção e do trabalho de determinada população é outra de identidade diferente e cujas sedes centrais estão em outra jurisdição territorial (QUIJANO, 2007, p. 93). A colonialidade se funda a partir da imposição de uma classificação racial e étnica da população do mundo, e tem essa classificação como fundamentação do padrão mundial de poder. Opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas da existência

cotidiana e escala social. Se origina e se torna mundial a partir da invasão dos territórios americanos (QUIJANO, 2007, p. 93-94).

Para os autores do grupo, a constituição da Europa como um centro faz parte de uma ideia mítica que coloca esse continente como superior. Segundo eles, o eurocentrismo conforme o compreendemos hoje, foi estruturado a partir de uma parcela do continente europeu, em uma visão fragmentada da história que se consolidou como a história universal, que deixa de lado outras civilizações e visões de mundo. Quijano (2005) argumenta que o eurocentrismo não se trata, porém, da delimitação de uma categoria que inclui toda a história cognoscitiva em toda a Europa, de todos os europeus em todas as épocas, mas de uma perspectiva epistêmica específica que se tornou mundialmente hegemônica, que se sobrepôs às demais, prévias ou diferentes, tanto as dos territórios europeus, quanto as do resto do mundo (QUIJANO, 2005, n.p.). A crítica às formas eurocêntricas de conhecimento é um dos componentes básicos do Grupo Modernidade/Colonialidade. Para esses autores, o eurocentrismo é uma atitude colonial frente ao conhecimento, articulada de forma simultânea nas relações centro-periferia e nas hierarquias étnicas raciais (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 20).

Dussel (2000) argumenta que a suposta sequência unilinear, estruturada como Grécia-Roma-Europa é uma criação do romantismo alemão do final do século XVIII, o que não passaria de um manejo conceitual que não corresponde à realidade (DUSSEL, 2000, p. 24). Segundo ele, essa sequência que hoje é considerada tradicional não dá margem para que se pense que seria uma invenção ideológica que rapta a cultura grega e a coloca como exclusivamente europeia, desconsiderando as configurações geográficas e culturais que permearam aqueles territórios ao longo dos distintos tempos históricos, assim como as diferentes configurações que existiam nas demais regiões do planeta (DUSSEL, 2000, p. 24).

A partir de então o autor propõe que a Europa Moderna como a concebemos atualmente, teve suas bases, primeiramente, no mercantilismo mundial e, posteriormente, na industrialização, autodenominando-se como o centro da história mundial. Dessa forma, se estabeleceu a compreensão do mundo a partir desse centro, em concepções intra-europeias ou eurocêntricas, que não necessitavam mais do que a Europa para explicar o processo da modernidade (DUSSEL, 2000, pp. 27-28). Segundo o autor, o etnocentrismo europeu moderno identificou-se como a “universalidade-mundialidade” (DUSSEL, 2000, p. 28).

A invasão e domínio da América Latina se constitui, então, como a outra face da modernidade, sua face oculta e o que a sustenta. Dessa forma, Dussel (2000) contesta a ideia da modernidade como a saída da humanidade de um estado de imaturidade regional, provinciana e não planetária e a situa como um mito, calcado na violência empregada contra os

povos considerados não civilizados e bárbaros. Essa violência, que englobava morte, escravidão e subjugação, se justificava como um “ato inevitável”, sobre os quais a culpa recaía sobre os próprios povos dominados (DUSSEL, 2000, p. 29).

Quijano (2007) destaca, também, que a concepção de eurocentrismo ultrapassa a ideia geográfica da Europa. Para ele, o eurocentrismo “se trata da perspectiva cognitiva produzida ao longo do tempo pelo conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial-moderno, e que naturaliza a experiência das pessoas dentro desse padrão de poder” (QUIJANO, 2007, p. 94, tradução minha<sup>12</sup>). Quijano (2007) afirma, também, que essa construção determinou muitas das hierarquias, sob as quais se estruturaram as ideias de modernidade, a principal delas, e a que serviu de molde para as demais, a ideia de raça, e com ela, o racismo.

Segundo Quijano (2005), a ideia de raça não tem história conhecida antes da América. Foi concebida para dar vazão ao processo de colonialidade. O autor considera que “a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros, foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo e fundacional das relações de dominação que a conquista exigia” (QUIJANO, 2005, s. p., tradução minha<sup>13</sup>). Raça e identidade racial passaram a ser estabelecidas como instrumentos de classificação social e serviram para a distribuição dos papéis da população mundial como um todo, que também se estenderam, baseados nesses modelos, para a classificação intersexual ou de gênero (QUIJANO, 2005, s.p.).

Da mesma forma, a invasão colonial proporcionou que todas as formas de controle e de exploração do trabalho e, também, do controle da produção e distribuição de produtos fossem articuladas em uma relação entre o capital e o mercado mundial, incluídas a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário. Se estabeleceria, pela primeira vez na história, um padrão global de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos: o capitalismo mundial. As ideias de raça se articularam com as de divisão de trabalho, reforçando-se mutuamente. Cada forma de trabalho foi associada com as ideias de uma “raça” particular, de tal maneira que o controle exercido sobre um grupo de trabalho, era também exercido sobre os corpos racializados. Essa classificação racial da

---

<sup>12</sup> Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno, y que naturaliza la experiencia de las gentes en este patrón de poder (QUIJANO, 2007, p. 94).

<sup>13</sup> La codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una estructura biológica supuestamente distinta que colocaba a unos en una situación natural de inferioridad en relación con otros, fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundacional elemento de las relaciones de dominación que la conquista requería (QUIJANO, 2005, n. p.).

população, associada com formas de trabalho, entre elas, a de trabalho não pago, implicava a percepção nos brancos europeus de que o trabalho pago era privilégio desses mesmos brancos, ou que os não brancos, pelo mesmo tipo de trabalho, mereciam menores salários, ideia que prevalece ainda em muitos contextos atuais.

Analogamente, segundo Quijano (2005), a incorporação de formas tão distintas, heterogêneas culturalmente a uma configuração mundial sob o julgo hegemônico da Europa, significou uma necessária subordinação cultural, intelectual e subjetiva similar ao controle do trabalho. Como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa concentrou sob sua hegemonia todas as formas de controle das subjetividades, das culturas e das formas de conhecimentos e de produção de conhecimentos. Esse padrão não implica em que as heterogeneidades tenham desaparecido, mas que existe um modelo básico de práticas sociais que devem ser comuns para todo o mundo, bem como uma esfera subjetiva que atua como “orientação valorativa do conjunto” (QUIJANO, 2005, n. p.).

Para Quijano (1992) os dominadores impuseram uma imagem mitificada dos seus próprios padrões de produção de conhecimentos e significações, colocando-os longe do acesso dos povos dominados ou concedendo a alguns deles apenas uma parcela desse conhecimento, associando, assim, conhecimento (da cultura europeia) a poder. Segundo o autor, a europeização cultural se converteu em uma aspiração, entre outras coisas, por dar acesso ao poder colonial (QUIJANO, 1992, pp. 12-13).

Paralelamente, porém não acidentalmente, a repressão cultural e o genocídio massivo ocorrido na América Latina, foi se constituindo o sistema cultural europeu conhecido como racionalidade/modernidade. Se estabeleceu como um paradigma universal de conhecimento, no qual este foi pensado como uma propriedade, estabelecendo uma relação entre “indivíduo e algo” (QUIJANO, 1992, p. 15). Quijano (1992) explica que essa a concepção omite, também, qualquer referência a outros sujeitos que estão fora do contexto europeu de forma a invisibilizar o padrão colonial precisamente no momento em que a Europa leva a cabo os processos de colonização (QUIJANO, 1992, p. 15). Segundo ele, a emergência da ideia de “ocidente” realizada em relação a diferenças culturais com outros povos é abarcada pelo fato dessas diferenças serem admitidas como desigualdades no sentido hierárquico, nas quais os europeus são vistos como “sujeitos” e os demais povos como “objetos” (de conhecimento ou de práticas de dominação).

Como alternativa, combate e luta contra a colonialidade, no que foi chamado por Maldonado-Torres (2008) de giro decolonial, Quijano (1992) propõe a destruição da colonialidade do poder mundial, iniciando pela desvinculação da racionalidade/modernidade



com a colonialidade e passando a qualquer poder não constituído da decisão de pessoas livres (QUIJANO, 1992, p. 19). Para isso, seria necessária a descolonização epistemológica, para que se abrisse espaço para uma nova comunicação intercultural com base em paradigmas de outras racionalidades, as quais possam alcançar, com legitimidade, alguma universalidade (QUIJANO, 1992, p. 19). Segundo ele, a possibilidade de relações interculturais livres da lógica da colonialidade daria espaço, também, para que as pessoas pudessem optar, individual ou coletivamente entre diversas culturas, e, assim, produzir novas culturas (QUIJANO, 1992, p. 20).

Catherine Walsh (2010) aborda como possibilidades e perspectivas do giro decolonial as concepções de interculturalidade crítica e de pedagogia decolonial, duas ideias que se entrelaçam e que se situam em suas vivências e práticas. Walsh considera as questões da interculturalidade conforme são entendidas pelos movimentos indígenas no Equador desde a década de 90, onde ela reside e atua em projetos vinculados à universidade e às lutas sociais. Para estabelecer as diferenças com a apropriação do termo feita pelos mecanismos estatais nesses territórios, a autora sugere o uso do termo composto, interculturalidade crítica. Segundo a autora, a interculturalidade crítica se constitui como um projeto político, social, epistêmico e ético. Parte das questões relacionadas à colonialidade do poder, seu padrão de racialização e das diferenças coloniais e raciais construídas em função dele (WALSH, 2010, p. 9).

As ideias de pedagogia e de pedagógico são pensadas de acordo com Freire, como metodologia imprescindível dentro e para as lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação e não no sentido instrumentalista do ensino, nem limitadas apenas ao campo da educação e aos espaços escolarizados (WALSH, 2012, p. 29). Sendo assim, segundo a autora, a perspectiva da interculturalidade crítica, junto com a pedagogia e a práxis, orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida, encaminham-se para a decolonialidade (WALSH, 2010, p. 2).

Dessa forma, Walsh (2010) propõe a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona de maneira contínua a racialização, a subalternização, a inferiorização e seus padrões de poder. Ao mesmo tempo tornam visíveis outras e diferentes maneiras de ser, de viver e de conhecimento, buscando o desenvolvimento e a criação de diálogos entre as diferenças com legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito (WALSH, 2010, p. 13). Segundo a autora a proposta da interculturalidade crítica no campo educativo tem o potencial de abordar a problemática da ciência em si, ou seja, discutir como a ciência fundamentada no centro do projeto da modernidade/colonialidade têm contribuído ao

longo dos anos para manter as hierarquias raciais e sociais. Dessa forma, tem a possibilidade de indicar novos marcos epistemológicos (WALSH, 2010, p. 12-13).

## 2.7. Trabalhos na área de música no Brasil: revisão bibliográfica

Durante os trajetos da pesquisa me propus a realização de uma revisão bibliográfica. Essa revisão consistiu em analisar artigos em periódicos, Teses, Dissertações e trabalhos em anais de congressos brasileiros na área da Música entre os anos de 2015 e julho de 2020, que abordassem o termo descolonização, e, por extensão, os termos decolonialidade/decolonial, colonialidade/colonial, interculturalidade/intercultural, pedagogia decolonial e outros que pudessem estar relacionados ao objetivo de pesquisa. Essa abordagem ocorreu por pensar, inicialmente, na utilização desses referenciais teóricos. Posteriormente, com o processo da pesquisa, incluindo a leitura dos textos selecionados para essa revisão, mantive as ideias de descolonização das subjetividades conforme abordado por Rolnik (2019) e os demais termos foram utilizados como suporte a essas ideias e as considerações desenvolvidas na Tese.

Apesar dessas reconfigurações, ou delimitações, considerei interessante, para trabalhos futuros, apontar os textos encontrados e analisados durante esse período. Considerei os trabalhos cujos termos estivessem presentes nos títulos ou nas palavras-chave, e também, caso o assunto fosse semelhante ao desenvolvido na pesquisa, no resumo de cada texto. A fim de compreender como esses temas foram abordados pela literatura da área optei em considerá-los, a nível de estudo, em 10 categorias:

- 1) Educação musical;
- 2) Ensino de instrumentos musicais;
- 3) Ensino de instrumentos musicais em espaços musicais;
- 4) Ensino coletivo de instrumentos musicais;
- 5) Ensino coletivo de instrumentos musicais em espaços musicais;
- 6) Ensino de violoncelo;
- 7) Ensino de violoncelo em espaços musicais;
- 8) Ensino coletivo de violoncelo;
- 9) Ensino coletivo de violoncelo em espaços musicais;
- 10) Outros.

Apesar de terem sido encontrados poucos textos relativos ao ensino e performance de estudantes de instrumentos de cordas, a revisão da literatura foi fundamental para verificar como os autores da área no Brasil vinham abordando essas temáticas em âmbitos gerais e nos selecionados especificamente. Foi possível observar em quais pontos os autores estavam se concentrando para realizar suas considerações. Conforme já foi relatado na Introdução desta Tese, em sua maioria, relacionam as epistemologias latino-americanas às inclusões e exclusões de determinadas músicas e reivindicam maior integração de abordagens musicais.

Após a catalogação inicial dos textos, iniciei o processo de leitura dos selecionados para este estudo. Minha abordagem foi, inicialmente, ler os textos publicado em periódicos, logo após as Teses e Dissertações e, finalmente, os que constavam em anais de congressos da área, sempre em ordem decrescente de data de publicação. Iniciei essa leitura sistemática em agosto de 2020, com os textos publicados até julho desse ano e de forma decrescente, até o ano de 2015. Apesar de terem sido encontrados textos com as palavras-chave selecionadas, não foram encontrados trabalhos com propostas específicas da pesquisa realizada e descrita nesta Tese. A leitura dos textos considerou as semelhanças e os possíveis caminhos que me auxiliassem nas discussões que apresento aqui.

Entre as terminologias estudadas, as mais encontradas nos textos foram intercultural e interculturalidade, sendo que Catherine Walsh foi a autora mais citada para embasar essas ideias. Foi muito pouco citado o termo “interculturalidade crítica”, termo elaborado e utilizado por ela para diferenciá-lo de outras abordagens. A autora brasileira Vera Candau também foi bastante citada nos trabalhos investigados. A grande maioria dos textos se relacionavam à cultura indígena e da diáspora africana em manifestações no território brasileiro. Apenas dois trabalhos se dedicaram a escrever sobre as temáticas envolvendo músicas de outros territórios.

Nos periódicos da área, foram encontrados dez trabalhos que utilizam em suas palavras-chave ou títulos as nomenclaturas selecionadas. Os trabalhos mais relevantes foram os de Marcos Holler (2019), Leonardo Moraes Batista (2018) e Luis Ricardo Silva Queiroz (2017). O texto de Holler (2019) se concentra na música produzida nas missões jesuíticas, abordando o que seria, segundo o autor, o início da colonialidade musical no Brasil. Segundo ele, a proposta do seu artigo é “apresentar uma discussão sobre a abordagem colonialista nos relatos sobre as Américas do século XVIII e sobre a forma como esta mesma abordagem se perpetua no discurso (acadêmico ou não) dos séculos XX e XXI sobre a música nas reduções jesuíticas na América colonial” (HOLLER, 2019, p. 4).

O trabalho de Batista (2018) utiliza o termo decoloneidade em seu título e palavras-chave. O autor aponta a necessidade da abordagem das músicas e culturas negras africanas.

Fornecer uma série de dados estatísticos sobre o racismo e o genocídio racial. O texto de Queiroz (2017) investigou dez universidades que oferecem o curso de Música, duas em cada região do país, tendo como veículo a pesquisa documental, a partir de currículos, *Sites*, ementas e outros materiais não especificados detalhadamente (QUEIROZ, 2017, p. 141). O objetivo do trabalho era discutir “a formação em música ofertada pelos cursos/habilitações de Graduação do Brasil (bacharelado e licenciatura), considerando a trajetória de colonialidades e exclusões que marcaram a institucionalização da área no cenário nacional” (QUEIROZ, 2017, p. 134).

Além desses textos foram encontrados três trabalhos em 2018, três em 2017 e um em 2016. Não foi encontrado nenhum trabalho de 2015. Em 2018 foram encontrados os artigos de Nepomuk Riva e Gisa Jähnichen. Ambos os trabalhos contemplavam, respectivamente, os termos abordagens colonizantes e visões coloniais. Além desses dois textos também encontrei o trabalho de Guilherme Martins (2018) que utiliza o termo descolonização da memória. O texto trata sobre a trilha sonora do filme intitulado *A Cidade é uma Só*, de 2011 do cineasta Adirley Queirós.

Os textos encontrados em 2017 foram os de Líliam Barros e Cristhian Teófilo da Silva; o de Daniel Daumas; e o de Pedro Mendonça, Ralphen Rocca e MC Mano Teko. O texto de Barros e Silva trata sobre a etnografia na região pan-amazônica apontando reflexões dos autores sobre a intercomunicação entre abordagens decolônias e a pesquisa participativa. O trabalho de Daumas se propõe a refletir sobre as ideias de decolonialidade nas bandas de música, se apoiando em Grosfoguel, Araújo e Romero e delimitando a necessidade de que esse debate seja incluído nos processos de pesquisa, ensino e performance. O trabalho de Mendonça, Rocca e Teko aponta o *funk* como uma proposta de educação musical antirracista e decolonial, com embasamento nos aportes de Quijano, Walsh, Oliveira e Candau e Miranda.

Foi encontrada uma Tese do ano de 2020, que abordava as temáticas propostas, de Luan Sodré de Souza. O texto de Souza (2020) propõe uma abordagem decolonial para o ensino do violão, em um contexto afrodiaspórico, a partir dos sambas do recôncavo baiano. Em 2018, o texto de Jorgete Maria Portal Lago abordava em seu resumo a palavra decolonial, considerando essa perspectiva como parte dos referenciais teóricos. Toma como base a narrativa das experiências e vivências da autora. Essa narrativa dialoga com as narrativas de mulheres mestras da cultura popular da cidade de Belém no estado do Pará.

Gostaria de destacar também a Tese de Flávia Maria Chiara Candusso (2016), que apesar de não adentrar nos conceitos investigados por esta pesquisa, aponta uma importante contribuição para esses temas. A autora apresenta algumas abordagens utilizadas no ensino da

capoeira angola, relatadas como valores civilizatórios afro-brasileiros, sugerindo sua utilização em outros processos de aprendizagem musical e não musical.

Foram encontradas sete Dissertações que abordam o tema interculturalidade/intercultural, uma de 2019, uma de 2018, três de 2017, uma de 2016 e uma de 2015. O trabalho de Suzana Castro Gil (2019) faz um paralelo entre as ideias de Quijano, Mignolo e Boaventura com as práticas de performance musical. O trabalho de 2018, de autoria de Isabel Cristina Blum Schneider, tem como estudo as músicas praticadas por indígenas Terena no contexto dos cultos da Igreja Evangélica Luterana em uma aldeia do Mato Grosso do Sul, denominada Aldeinha.

A Dissertação de André Vasconcelos Arruda (2017) tem como objetivo compreender de que forma a presença dos indígenas Fulni-ô, habitantes de Águas Claras, em Pernambuco, fez parte da aprendizagem musical de estudantes das séries iniciais de uma escola situada em Paudalho. O texto de Arruda (2017) aborda a música como veículo potente para desenvolver a compreensão e a escuta de culturas diferentes das habitualmente vivenciadas pelos estudantes, enfatizando a importância de que sejam incorporadas às culturas dos povos indígenas na educação em geral.

A Dissertação de Daniele Damasceno Fischer (2017) tinha como objetivo detectar como estavam sendo realizadas a implementação do estudo das culturas indígenas nas escolas regulares de Belo Horizonte. A autora acompanhou um grupo de indígenas Pataxó em 9 escolas. Realizou observações, entrevistas com os diretores, coordenadores e professores e visitou algumas bibliotecas das escolas, além de entrevistar um indígena dessa etnia.

O texto de Davi Ebenezzer Ribeiro da Teixeira (2017) utiliza o termo interculturalidade para estabelecer uma oposição com a ideia de hibridismo defendida pelo autor, principalmente com base em Canclini. Seu trabalho investiga a produção de quatro músicas de compositores contemporâneos, Zeca Baleiro, Chico Science, Criolo e Chico César. Ele estabelece relações musicais, temporais e culturais entre essas peças e a produção de músicos que integraram o movimento tropicalista.

Em 2016, foi encontrada uma Dissertação, da autora Mara Pereira da Silva. A pesquisa tinha como objetivo investigar as maneiras pelas quais os estudantes indígenas do Instituto Federal do Pará constituíam suas experiências musicais. A Dissertação de Marise Glória Barbosa (2015) tem como tema a música das Caixeiras do Divino em suas formas contemporâneas. O trabalho se desenvolveu com base em uma pesquisa anterior da autora, publicada como forma de um documentário, além de um trabalho acadêmico sobre musicistas pertencentes a grupos de Caixeiras de comunidades do Maranhão.

Nos anais de congressos da área foram encontrados diversos textos que utilizavam em seus títulos e em resumos as palavras-chave que serviram de base para esta revisão bibliográfica. Sendo assim, foi necessário organizar uma metodologia para a leitura, a fim de que fossem selecionados os que tivessem maior relevância para contribuir para a estrutura deste trabalho. Selecionei os títulos que apresentavam mais conexão com a área da educação musical e excluí os textos que eram partes dos trabalhos acadêmicos maiores já apresentados nas Teses e Dissertações anteriormente analisados. Dessa forma, escolhi para leitura imediata, 7 textos de 2019; 2 textos de 2018; 6 textos de 2017; 1 textos de 2016 e 1 texto de 2015, somando 17 textos de um total inicial de 43.

Nos congressos estas temáticas foram mais utilizadas do que nos textos de periódicos e de Teses e Dissertações, sendo que o número de publicações foi crescendo a cada ano. Em 2019 foram encontrados 15 textos que citavam as temáticas diretamente em seus títulos e em palavras-chave e 4 que as citavam apenas nos resumos, num total de 19 textos. Em 2018 foram encontrados 3 textos que citavam as temáticas nos títulos e palavras-chave e 1 que as citava no resumo, totalizando 4 textos. Em 2017, 14 textos e 1 texto, respectivamente, conforme a metodologia citada, num total de 15. Em 2016, 1 e zero textos e em 2015, 3 e 1 textos, totalizando 4 textos. É interessante notar que os anos de 2019 e 2017 foram os que mais apresentaram textos envolvendo as temáticas propostas, com uma queda em 2018, provavelmente porque o Congresso da ABET e o Congresso Nacional da ABEM não ocorreram neste ano, nos quais foram publicados a maioria dos textos de 2019 e 2017. Esses congressos também não aconteceram em 2016.

O texto de Valnei Souza Santos (2019) adota uma perspectiva relacionada à defesa das culturas africanas e afro-brasileiras. O texto de Edilberto José de Macedo Fonseca e Julia Santos Cossermellide Andrade (2019) trata sobre uma atividade denominada Encontro de Saberes, realizada pela Universidade Federal Fluminense em 2017 e 2018. O texto de Vinicius Ceratti Moreira (2019) faz parte do trabalho de Mestrado do autor na área de Educação. O autor relata que em sua pesquisa prévia a escrita do texto detectou que as escolhas dos repertórios utilizados pelos professores unidocentes da região de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, nos anos iniciais do ensino fundamental, tinham uma estreita relação com os repertórios utilizados por seus professores em sua formação acadêmica.

O texto de Yago Marques da Rocha Neves Maia e Nan Qi relata uma vivência no Coral Infantil da UFRN, coordenado, como se identifica no texto, por um professor chinês-canadense e por estudantes do curso de licenciatura que se colocavam na posição de professores das crianças do coral. O texto de Gabriel José Levy (2019) fala sobre um festival que o autor liderou

em 2018, intitulado *Ethno Brazil*. Segundo as descrições do autor, esse festival é promovido por uma ONG belga, com o nome de *Jeunesses Musicales Internacionales* (JMI) e já foi realizado em outros países com o objetivo de promover a “valorização das músicas populares tradicionais e as heranças culturais do mundo” (LEVY, 2019, p. 1224).

O trabalho de Lucilene Silva (2019) abordou o conceito interculturalismo. Segundo a autora, esse é um conceito etnomusicológico cunhado por Krister Malm, que se aplicaria à música e à cultura da infância, assim como outros dois conceitos abordados por ela: intercâmbio cultural e domínio cultural. O trabalho de Ailton Mario Nascimento (2019) apresenta algumas considerações do autor sobre o projeto NEOJIBA que, segundo ele, faz parte da política pública para a educação musical do governo do estado da Bahia. A maior parte das críticas do autor são realizadas em função de uma analogia realizada por ele entre o projeto NEOJIBA e o *El Sistema*, estabelecido na Venezuela.

O texto de Tiago Sá Leitão dos Santos (2018) tem como objetivo debater a presença da cultura indígena nos cursos de licenciatura em Música, revisitando dados de duas pesquisas anteriores que o autor participou e abordando uma educação intercultural, com base em Candau e Walsh. O texto de Priscilla Hygino Rodrigues da Silva Donato (2018) relata sobre a observação da autora em relação à estigmatização do *funk* no Brasil, como um gênero musical inferior. O texto de Edineiram Marinho Maciel (2018) apresenta algumas considerações do trabalho de Doutorado da autora, sendo que ela adota os termos de Boa Ventura Souza Santos. Ela descreve algumas características do início do ensino oficial de música no estado da Bahia.

O texto de Flavia Candusso, Herbert de Vasconcelos Cortes, Flávio Luis Bueno dos Santos e Iuri Ricardo Passos de Barros (2017) relata uma vivência dos autores a partir de uma disciplina de estágio da Universidade Federal da Bahia em 2016. Essa vivência propunha a realização de uma oficina de marimbas no Terreiro de Gantois, localizado em Salvador, com base em fundamentos de transmissão oral e valores civilizatórios afro-brasileiros, conforme a pesquisa de Candusso, já abordada nestas análises.

Os textos que compuseram um simpósio proposto pela ABEM em 2017, intitulado Interculturalidade e Educação Musical – caminhos e possibilidades para uma circulação musical e cultural: Pesquisa e Ação, foram escritos por Leonardo Moraes Batista, Eduardo Guedes Pacheco, Diewerson do Nascimento Raymundo, Cibele Lauria Silva, Marcia Wayne Kambeba, Andreza Gomes, Teresinha Jesus de Conceição Souza e Wellington Palhielo Saad Vital (2017). Os textos se constituem em relatos de experiência de atividades propostas no Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Minas Gerais, Ceará e Pará, em escolas da rede Sesc. Cada grupo de autores descreveu algumas das atividades que se consistiram em abordagens de valorização

de diferentes culturas regionais e presentes em cada uma das localidades, trabalhando-as de forma interdisciplinar. Em algumas delas, foram realizadas visitas a locais fora da escola. Em outras foram realizadas entrevistas com estudantes, professores e comunidade escolar, a fim de verificar algumas considerações da comunidade escolar sobre as atividades. Os autores utilizaram como referencial teórico as ideias de Walsh, Candau e Boa Ventura de Souza Santos.

O texto de Katharina Doring (2017) parece apresentar as bases de um painel que seria exibido no Congresso do SEMPEM de 2017, intitulado Perspectivas e experiências para a educação intercultural a partir de músicas de matriz africanas, e consta como um texto nos anais do congresso. O texto de Fernando Stanzione Galizia (2017) é um recorte da Tese de doutorado do autor, que segundo ele, tem o objetivo de “investigar possibilidades e limites da adoção de práticas socioeducativas que superem o paradigma tradicional de ensino ainda prevalente no ensino superior de Música, em direção a uma perspectiva intercultural” (GALIZIA, 2017, n.p.).

O texto de 2016 é de autoria de Huly Caroline Reis de Souza e Rosemara Staub de Barros. As autoras traçam como objetivo “conhecer o funcionamento cérebro/mente e os aspectos da interculturalidade para o auxílio na formação do educador musical” (SOUZA e BARROS, 2016, n. p.). O texto do ano de 2015 foi escrito por Antenor Ferreira Corrêa e Maria Westvall. Trata-se da exposição de parte de uma pesquisa que ocorria em cooperação entre a Universidade de Brasília e a Universidade de Örebro, na Suécia, que tinha como objetivo promover relações interculturais entre os estudantes e professores dos programas de Pós-Graduação em Música dessas universidades.

## **2.8. Performances com Musicares enquanto Performances de Existência**

A ideia de Performances com Musicares enquanto Performances de Existência guiou os eixos de reflexão desenvolvidos durante os processos de investigação e escrita deste texto. Penso essa ideia como uma possibilidade para olharmos para nossas atuações enquanto professores performers. As concepções que a permeiam, no entanto, não são novas, embora esse termo não tenha sido ainda utilizado. Considera traçados de uma educação e performance musical mais próxima ao que Freire denominou de leituras de mundo.

Segundo Freire (2019), as leituras de mundo de cada pessoa coincidem com a maneira como elas o compreendem, incluindo a atuação das diversas forças naturais, simbólicas e as configurações dos papéis sociais que cada uma nele ocupa. À medida em que as pessoas elaboraram outras leituras de mundo, elaboram novas possibilidades de nele existir. Em seus



projetos de alfabetização Freire propunha que, ao tomar o poder das palavras, as pessoas ampliam suas atuações no mundo e compreendem que não necessitam existir conforme o condicionado e estabelecido por terceiros que visam a sua desumanização. Em analogia as ideias de Freire, músicas, assim como palavras, são leituras de mundo e formas de expressá-lo. A música é uma possibilidade latente de libertação das opressões às quais o ser humano é submetido cotidianamente. Conforme as concepções do autor, é necessário trabalharmos contínua e permanentemente nos processos de libertação da existência.

As performances pensadas como tais mais do que construir interpretações são parte da construção da pessoa do performer. São geradoras de novas formas de existir no mundo ao agenciarem novas configurações e maneiras de nele se colocar, configurações que ultrapassam os momentos de ensaios e apresentações, englobam musicares passados, presentes e em devir. A ideia de Performances com Musicares enquanto Performances de Existência indica a não neutralidade e a não neutralização dessas atuações reforçando que os musicares são também escolhas e ações micropolíticas, parte dos processos de subjetivação das pessoas neles envolvidas.

Conforme apontado por Taylor (2011) o performer é, também, um ator político. Ao considerarmos as concepções de micropolíticas, segundo o pensamento de Rolnik (2019), percebemos as nuances das relações sociais envolvidas em cada musicar. Podemos optar, então, por ações e musicares ativos e não, apenas, reativos. Escolhas micropolíticas realizadas em nossos musicares são tomadas de decisões, assim, as Performances com Musicares são escolhas que conectam o performer consigo mesmo e com o outro.

Pensadas como tais, podemos perceber a ficcionalidade da realidade nos aspectos relacionais do musicar, mais do que no conteúdo sonoro. São postas em evidência, também, a ficcionalidade de determinantes sociais como classe, gênero e raça e possibilitam a compreensão da permeabilidade dessas determinantes e, assim, o questionamento sobre visões hegemônicas a respeito delas. Aprofunda a necessidade de ampliarmos as concepções de performance e de exercer nossa participação ativa nas escolhas de narratividade e nas relações com os outros nelas envolvidos.

Sob certo ponto de vista, o termo Performances com Musicares poderia ser considerado redundante, já que tanto performance quanto musicar indicam processos relacionais. A redundância, porém, pode ser útil para enfatizar as conexões entre as múltiplas facetas e entre os diversos significados atribuídos a palavra performance. Assim, o termo reforça a concepção de não fracionalidades das singularidades. Indica que as performances acontecem em processo contínuo, em contextos sobrepostos e dialógicos. A utilização da palavra enquanto, atribui a ele

as concepções de porvir, de provisório, de “algo que está se desenvolvendo, que acontece e se transforma no tempo” (SCHECHNER, 2006, s.p).

É importante que a complexidade do termo performance seja adotada, também, nas práticas musicais. É importante que se pense a performance como projeto aberto, de investigação do eu e de construção de novas atuações. Nesse sentido, sugiro a ideia da Performances com Musicares enquanto Performances de Existência. Ao pensar as performances como tais, a ideia de proposição toma lugar sobre a ideia de conteúdos ou habilidades, sendo que, nas proposições não existem caminhos ou pontos de chegada determinados, e sim, o fluxo contínuo das ações, o que envolve novo posicionamento dos professores, sua tomada de posição enquanto Professor Propositor Performer.

## **2.9. Professor Propositor Performer**

Durante minha vida acadêmica, pude perceber que tanto as subáreas de Educação Musical quanto a de Performance têm dificuldades em abarcar e acolher pessoas que se dedicam às atividades docentes de instrumentos musicais, colocando-as em uma espécie de limbo. A ideia de Professor Propositor Performer parte da percepção da dicotomia entre essas subáreas, porém, as percebe como ficcional. Aponta que essa aparente divisória as enfraquece enquanto processo e provoca rupturas na construção do conhecimento estético das pessoas neles envolvidas. A ideia de Professor Propositor Performer considera a Docência como Linguagem e Expressão Artística, como Pensamento Sensível.

As concepções de Arte, Linguagem e Expressão são entendidas segundo as abordagens de Augusto Boal (2009). Recordo os leitores que para Boal (2009), “ser humano é ser artista” (BOAL, 2009, p. 19). Ele considerava a Arte como processo de desvelamento das opressões às quais os sujeitos são submetidos em suas atuações sociais. Assim, a Expressão é o exercício criativo de qualquer forma do Pensamento Sensível (BOAL, 2009, p. 15).

A concepção de Professor Propositor Performer conversa com a ideia de proposição de Lygia Clark e com as abordagens de Carlos Kater (2004) que enfatizam a necessidade de autoinvestigação e de percepção de qual dos pequenos “eus” tem se manifestado em cada atuação nossa enquanto professores. Aponta para a valorização desse fazer e para a possibilidade de assumi-lo como linguagem artística e expressiva. Essa abordagem já vem sendo adotada de forma semelhante por professores das artes visuais que consideram a função do professor como mais uma das formas possíveis de expressar-se artisticamente, como uma

especificidade. Além disso, tem como ideia compreender as performances como metanarrativas da vida, assim como apontado por Denzin (2016). Concebe as proposições enquanto musicares.

Essa ideia não corresponde a enaltecer o papel do professor ou pensá-lo como o centro da educação. Em contrapartida, indica percebê-lo como fundamental a esses processos, e assim, necessário que se estabeleça uma rede de cuidados, conforme também destaquei no início desta Tese. No entanto, reforço aqui que como forma de cuidados coletivos, incluem-se escutar as demandas e ideias de música dos professores e incorporar seus musicares às atividades das aulas. Cada ação, constituída pela integralidade da pessoa do professor carrega a potência da performance e se constitui enquanto proposição capaz de possibilitar às singularidades envolvidas novas visões e cenas de mundo.

Assim como a concepção de Performances com Musicares, esse termo carrega algo de redundância que, como no primeiro caso, considero importante assumir. Dessa forma, é possível enfatizar as ideias de transitório e de relacional que ambos os termos possuem. A performance do professor, por si só, se configura como musicar. No entanto, é preciso que a pessoa do professor esteja integrada como singularidade e corpo vibrátil e não fracionada em distintas partes, nas quais apenas uma forma de atuação seria possível.

Apropriar-se dessa ideia viria a reforçar algumas práticas já realizadas nesse sentido e considerar práticas necessárias de serem incorporadas aos processos de educação proposição performance musical. Assim, os professores de instrumentos musicais não se alocariam mais no que denominei como um limbo entre as subáreas. Na configuração desse musicar, tocar é aprender e ensinar, e ensinar e aprender é tocar.

### 3. PERCURSOS

*A pesquisa como percurso!*

*Hoje é dia 02 de agosto de 2022. Recordo de um texto<sup>14</sup> escrito em 10 de maio de 2019, para a disciplina Metodologias Qualitativas nas Artes Cênicas, ministrada pela professora Marília Velardi.*

*Minha intenção era compartilhar no blog da disciplina algumas reflexões, citações e ideias que surgiram durante a leitura de Walkscapes Ten Years After, de Francesco Careri (2014), proposto para o trabalho da semana,*

*Iniciei este trajeto com uma citação de Ítalo Calvino.*

*A forma mais simples de mapa geográfico não é aquela que hoje parece mais natural, isto é, aquele que representa a superfície do chão, como visto por um olho extraterrestre. A primeira necessidade, a de fixar os lugares no papel, está ligada à viagem: é o lembrete da sucessão de etapas, o traçado de uma rota (Calvino, 1980).*

*Passados 10 anos do momento em que escreveu o livro Walkscapes: El Andar como Práctica Estética, Careri reflete sobre os riscos de caminhar na América Latina.*

*Na América Latina, caminhar significa enfrentar muitos medos: medo da cidade, medo do espaço público, medo de infringir as regras, medo de se apropriar do espaço, medo de ultrapassar as barreiras que, a princípio, são inexistentes, medo dos outros cidadãos, percebidos, quase sempre, como inimigos em potencial. O simples fato de caminhar dá medo, e assim, as pessoas deixam de caminhar: quem caminha é um sem teto, um drogado, um marginal (Careri, 2014, p. 210).*

*Com a inspiração da pesquisa como percurso, sou levada a refletir: fazer um percurso em pesquisa, também envolve riscos. (Riscos, talvez, engrandecidos no Brasil de 10 de maio de 2019, onde a pesquisa e os pesquisadores, vem sendo vistos, muitas vezes, como inimigos. Enquanto isso, se defende o terraplanismo, a não existência da camada de ozônio, “menino veste azul e menina veste rosa”, e outras aberrações!)*

*O texto de Careri, porém, acolhe!*

*Indica que podemos revistar a pesquisa, questionar seus métodos, entregá-la a outras interpretações (que talvez não imaginássemos no começo do caminho). Propõe abraçar o outro, abraçar o imprevisível, abraçar os riscos...*

---

<sup>14</sup> Disponível em: <<https://pesquisaqualiemcena.blogspot.com/2019/05/a-pesquisa-com-o-percurso-foto-do.html?view=sidebar>>. Acesso em: 02 de ag de 2022.

*Me refiro àqueles processos criativos que não podem ser levados adiante a não ser pelo intercâmbio com o outro. Nessas situações, só se pode atuar de duas maneiras: ou se faz o outro participar nos projetos individuais com o objetivo de garantir seu consentimento, ou se anula a própria criatividade, deixando que o outro conduza a materialização da obra. Pelo contrário, acredito que o interessante está em navegar entre estas duas margens, conscientes que temos um projeto criativo próprio (e apenas nosso desejo de participar, já é um projeto), mas com o desejo de deixá-lo aberto ao indeterminado. Então, devemos manter a coerência interna entre as coisas que encontramos e as que criamos, entre as coisas que ocorrem e as que fazemos que ocorram, na descoberta constante de uma ordem escondida, que vemos surgir entre nossos pés, a possibilidade de construir um sentido e uma rota-história que seja coerente e compartilhada (Careri, 2014, pp. 211-212).*

*O trajeto de pesquisa surge, então, como um mapa, “entre nossos pés”, que se materializa através do nosso caminhar. Com todos os riscos do caminho! Mas que tipo de mapa podemos construir? No mesmo texto já citado, Calvino nos fala de um outro tipo de mapa.*

*Na fronteira entre a cartografia e a pintura de paisagem e perspectivas existe um rolo japonês dos anos setecentos, de mais de 19 metros de comprimento, que indica o itinerário de Tóquio para Kyoto: uma paisagem meticulosa na qual você pode ver como a estrada possui diferentes alturas, atravessa florestas, costeia aldeias, atravessa por pontezinhas em arco, adapta-se às características do terreno, nunca muito acidentado. É uma paisagem sempre agradável de observar, sem figuras humanas, embora cheio de sinais de vida concreta. (Pontos de partida e chegada não são representados, ou seja, as duas cidades, cujas imagens, certamente, contrastariam com a harmonia uniforme da paisagem). O pergaminho japonês nos convida a nos identificarmos com o viajante invisível, a percorrermos aquele caminho, curva após curva, a subirmos e descemos as pontes e as colinas (Calvino, 1980).*

*E assim, sem enxergar ainda meu próprio mapa, e talvez por isso mesmo, encerrei o trajeto do pequeno texto, convidei os leitores a percorrer os caminhos aos quais ele pudesse os levar e a compartilhar, também, parte desses caminhos...*

*Passados agora três anos, mais uma vez, faço outro convite: conhecer os percursos e os caminhos percorridos por esta pesquisa e traçar caminhos coletivos.*

Esta pesquisa se coloca ao lado de pesquisas qualitativas que utilizam mais de um método, simultaneamente. Após a necessária reestruturação, em função das restrições

sanitárias, constituía-se como uma pesquisa de contorno etnográfico com o uso da *internet*. No decorrer da sua realização, as práticas da autoetnografia e da cartografia emergiram no trabalho como proposta de construção, interpretação e forma de escrita, sendo que os três métodos compartilham abordagens em comum.

As formas de produção dos dados foram a análise documental de Súmulas Curriculares e textos equivalentes sobre as propostas de ensino e aprendizagem do violoncelo para iniciantes; a pesquisa de campo com observações *on-line* de aulas de violoncelo e a realização de um Diário de Campo; e entrevistas com os professores e coordenadores dos espaços que aceitaram o convite para dela participar. A constante rememoração das minhas vivências e experiências enquanto professora de violoncelo também se integram nas análises e descrições. Além da memória, percepções, questionamentos e incertezas, ora no papel de pesquisadora colega, ora de professora colega, configuraram-se em forma de relatos.

Houve intensa interlocução com os participantes, principalmente, em diálogos traçados com os professores e com os coordenadores. Aconteceram nas entrevistas formais e em outros momentos, como troca de mensagens, *e-mails*, conversas por videoconferência, aulas e também na produção de um texto que foi apresentado no XXV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) em novembro de 2021. Este texto foi intitulado Narrativas de Professores de Violoncelo: Ideias de Músicas e de Formações Docentes em Processos de Interlocução (BRIETZKE; OLIVEIRA; PRESGRAVE, 2021) e foi enviado aos professores durante a escrita discutido em conjunto.

Por parte da interlocução ter sido realizada com pessoas de um coletivo no qual eu mesma me incluo, associa a investigação a uma observação realizada por Salgado et al. (2014). Os autores constataram que os trabalhos de pesquisa de campo com práticas musicais no Brasil, muito frequentemente são realizados em “‘território ‘familiar’, ‘em casa’, pressupondo compartilhamento de um idioma e de outros códigos culturais”, que podem ser situados num nível de ‘alteridade próxima’” (SALGADO et al., 2014, p. 94). A pesquisa, também, reflete outra observação realizada pelos autores, a de que os interlocutores podem influenciar nos rumos tomados (SALGADO et al., 2014, p. 98), conforme já ressaltado no texto da Introdução.

Durante o trabalho de campo pude perceber, ainda, um compromisso coletivo que era, frequentemente, demonstrado e verbalizado pelos professores. Muitos deles enviavam mensagens durante a semana ou logo após as aulas relatando suas impressões e, principalmente, suas dificuldades em relação às práticas das aulas *on-line*. Após a finalização das observações, também pediam sugestões sobre as propostas de suas aulas. Salgado et al. (2014) abordam que em projetos de pesquisa nos quais a interlocução se apresenta de maneira consistente existe a

perspectiva de “criar as condições para uma colaboração entre sujeitos que se vejam – pelo menos a partir de certo ponto da trajetória – mutuamente compromissados em examinar determinada prática de música e teorizar sobre ela” (SALGADO et al., 2014, p. 103).

Nas interlocuções realizadas com os professores e com os coordenadores pude perceber diferentes situações nas quais níveis de hierarquia se apresentavam. Com os professores o diálogo aconteceu de maneira mais horizontal, distinta com cada um, tendo em vista que alguns eu já conhecia anteriormente. Alguns demoravam um pouco mais de tempo para se sentirem à vontade para abordar assuntos transversais aos temas tratados, mas que faziam parte de suas histórias de vida e que direcionavam suas ações micropolíticas. Porém, de maneira espontânea, todos o fizeram em vários momentos. Esses assuntos transversais foram, justamente, os que mais enriqueceram a proposta e redirecionaram as ideias inicialmente selecionadas para a investigação.

Com os coordenadores pedagógicos as situações foram um pouco distintas. Eu percebia que eles se posicionavam como a pessoa que estava representando a instituição ou o espaço musical e que, assim, era incumbida de fornecer respostas mais formais. Porém, quando as entrevistas se dirigiam para o final, ao serem realizadas perguntas de cunho mais íntimo, como por exemplo, sobre os gostos musicais de cada um deles, a performance de coordenador era, momentaneamente, abandonada. O diálogo revelava que, apesar das hierarquias performatizadas pelas ficcionalidades da realidade, os seres humanos ali presentes queriam expressar-se através de seus musicares.

Salgado et al. (2014), ao abordarem as práticas de interlocução, consideram que são práticas complexas em função das divergências condicionadas às intenções dos sujeitos e às posições que ocupam no espaço social (Salgado et al., 2014, p. 96). Segundo eles, a apreensão do “objeto” examinado na pesquisa passa para o “nível do conjunto, das parcerias, dos debates e disputas” (Salgado et al., 2014, p. 96). Os autores consideram que para interpretar os discursos “importa reconhecer diferenças de posição social e de estilo ao expressar o que pensamos, conforme a situação, conforme quem é o outro, e como está diante de nós” (Salgado et al., 2014, p. 95).

Os autores argumentam, ainda, que o encontro pode dar impulso ao que denominam de processo epistêmico. Esse processo passa pela experiência de reflexão conjunta, por meio de conversas, consultas a outras pessoas, leituras, análises, interpretações (Salgado et al., 2014, p. 102). Eles também consideram que a interlocução como pensamento e processo de encontro epistêmico, por ser relacional, é uma prática micropolítica, “por poder promover, já ‘no campo’,

sentidos de emancipação com relação às pressões do hábito, da reprodução social e da hierarquia, que condicionam cada um dos participantes” (Salgado et al., 2014, p. 103).

As práticas de etnografia realizadas durante a pesquisa tiveram como apoio as abordagens de Eduardo Restrepo (2016). O autor argumenta que a etnografia pode ser definida como a descrição das práticas de um grupo humano, sob a perspectiva desse mesmo grupo. Esses estudos se dedicam tanto às práticas quanto aos significados que as práticas têm para as pessoas que as realizam (RESTREPO, 2016, p. 16). Segundo o autor, cada vez mais as etnografias são utilizadas para estudar as pessoas que convivem com o que se considera o “nós” do pesquisador, ou seja, pessoas de um grupo humano no qual ele está incluído (RESTREPO, 2016, p. 36).

As etnografias são consideradas pelo autor como compreensões situadas. São assim entendidas tanto por se relacionarem com determinadas maneiras de “habitar, imaginar, fazer e significar o mundo”, quanto por dependerem de certas observações, de uma pessoa específica, em um determinado momento específico (RESTREPO, 2016, p. 17). Segundo ele, o fato de ser situada não significa que os resultados do estudo são limitados ao grupo humano investigado, pois aportam maneiras de se compreender outras singularidades em outros contextos, através das relações que podem ser traçadas e das ideias que podem ser suscitadas a partir dela (RESTREPO, 2016, p. 17).

O autor argumenta que a pessoa do pesquisador é o principal dispositivo de produção de conhecimento, através do que ele denomina de “sensibilidades etnográficas” (RESTREPO, 2016, p. 11). A observação atenta e adequada nos processos etnográficos visibiliza situações que passariam despercebidas, em função de uma aparente obviedade (RESTREPO, 2016, p. 20). Essas observações, no entanto, não são neutras, pois o pesquisador possui determinadas vivências e experiências próprias, posições etnocêntricas e sociocêntricas, que são ligadas ao seu grupo de pertencimento e à sua posição social. Tais fatores condicionam as percepções e análises do pesquisador, que deve estar atento a elas em todos os momentos da pesquisa (RESTREPO, 2016, p. 27).

A ideia de não neutralidade remete, também, à minha posição como pesquisadora e às escolhas realizadas no trabalho, definidas por pensamentos e por formas de me posicionar frente ao mundo. Dito de outra maneira, por minhas próprias leituras de mundo e por minhas Performances de Existência. Os dados produzidos no trabalho, por si só, não apontam apenas às questões abordadas. As escolhas realizadas enfatizam as discussões que apresento ao longo deste texto e o coletivo ao qual almeja se direcionar.



Sob esse enfoque, a pesquisa considera as colocações de Borges (2019). O autor ressalta que as escolhas e descrições da investigação, seus objetivos e justificativas, revelam os posicionamentos ideológicos de seus autores (BORGES, 2019, p. 135). Ele argumenta também que esse posicionamento define o grupo ao qual a pesquisa se destina e isso potencializa sua relevância, pois os textos dela resultantes e o ato de pesquisar podem ser pensados a partir das conexões com os leitores, não são direcionados a um espaço vazio, mas sim à um grupo humano (BORGES, 2019, p. 134).

No decorrer da pesquisa, percebo que minhas escolhas remetem a um falar através de outras vozes, de vozes do coletivo investigado. Como professora de violoncelo de estudantes iniciantes me identifico com ele, assim, emergindo as abordagens autoetnográficas. Porém, minha atuação, em especial, não faz parte de nenhum dos espaços musicais que participaram da investigação e sim do coletivo desses espaços. Minha voz pode ser ouvida através das falas dos colegas professores, ou seja, os meus relatos não, necessariamente, precisam ser abordados como protagonistas da pesquisa, como se poderia esperar de uma autoetnografia.

O antropólogo Sílvio Matheus Santos (2017), considera que a palavra autoetnografia pode ser traduzida como “um tipo de fazer específico por sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato (“escrever”), sobre um grupo de pertença (“um povo”), a partir de “si mesmo” (da ótica daquele que escreve)” (SANTOS, 2017, p. 219). O autor descreve que no método autoetnográfico se destacam a importância da narrativa pessoal e das experiências dos sujeitos e autores das pesquisas, e o pensar sobre o papel político do autor em relação ao estudo realizado (SANTOS, 2017, p. 219).

Ele também considera que o fazer autoetnográfico “exige dos pesquisadores uma atenção primordial para a investigação do ‘eu’ em ‘primeiro plano’, suas preocupações representacionais e a representação dos processos de interação do pesquisador com os outros sujeitos envolvidos na pesquisa em relação aos contextos sociais e culturais” (SANTOS, 2017, p. 223). Considerei que, em função das singularidades estarem em contínuo processo de mutação e transformação, assumiam diferentes performances durante a pesquisa, o que me levou para as ideias de cartografia.

Algumas vezes, as performances relatadas e vividas não coincidiam com leituras de mundo dos participantes, ou com as suas formas de pensar e interpretar as realidades ficcionais com as quais interagem. Esse aparente descompasso também é considerado pela etnografia. Restrepo (2016) aborda a existência de três níveis de informação que se configuram em uma pesquisa etnográfica: as práticas de um grupo humano e as relações que se estabelecem para que essas práticas ocorram; as práticas que as pessoas desse grupo humano dizem que praticam;

as práticas que as pessoas desse grupo humano consideraram que deveriam praticar (RESTREPO, 2016, pp. 29-30).

Segundo o autor, caso essa distância exista é importante entender porque existe, tanto entre o que se pratica e o que se diz que se pratica, quanto entre o que se pratica e o que se diz que deveria se praticar (RESTREPO, 2016, p. 30). Essa compreensão implica em perceber como as pessoas apresentam frente aos outros o que praticam, o que se constitui em uma importante fonte de conhecimentos em relação aos sentidos da vida social e do “universo moral” atribuídos por elas (RESTREPO, 2016, p. 30). Acrescento às ideias do autor que os sentidos da vida social podem ser entendidos como as Performances de Existência individuais e coletivas, nem sempre representativas dos seres humanos livres e não colonizáveis.

Restrepo (2016) argumenta, também, que as etnografias podem ser realizadas em modalidades *on-line*, como no caso desta pesquisa. Segundo ele, nesses casos, as práticas e subjetividades se constroem em relação ao espaço virtual (RESTREPO, 2016, p. 34). São consideradas a pertinência da *internet* para a realização do trabalho de campo etnográfico e os significados que a realização das práticas *on-line* têm para as pessoas que as praticam (RESTREPO, 2016, p. 34).

As ideias de cartografia que emergiram na pesquisa fazem referência ao significado atribuído por Rolnik (2016) às cartografias psicossociais, já apresentado neste texto. Proponho que possamos denominar este trabalho como uma Cartografia de Musicares, já que os musicares se configuram como processos relacionais e em transformação. Em muitos momentos da escrita, também associo a pesquisa com as ideias de trajeto, percurso, caminho, ideias que se relacionam ao deslocar-se e às ideias de cartografar.

Durante o curso de Doutorado, em uma disciplina intitulada Introdução às Pesquisas Qualitativas nas Artes Cênicas, ministrada pela professora Marília Velardi, tive contato com os livros do artista pesquisador Francesco Careri. Careri (2017) aborda essa ideia quando considera, concreta e metaforicamente, o trabalho de pesquisa com o qual trabalha: o caminhar como prática estética. Embora não utilize a ideia de cartografia em suas concepções, destaca que não é possível definir os métodos de pesquisa antes de iniciar seu percurso. Segundo o autor, “o método se compreende enquanto se está procedendo” (CARERI, 2017, p. 115).

Entretanto, o primeiro contato que tive com as ideias de cartografia foi anterior as abordagens de Rolnik (2019) e Careri (2017). Aconteceu em 2017 durante meu curso de Mestrado em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de São Paulo, intitulada Arte, Experiência e Educação, Cartografias de Si: Processos Criativos e Percursos de Formação de Professores, ministrada pela professora Sumaya Mattar. Nessa

disciplina tive, também, meus primeiros contatos com os textos e com o trabalho de Lygia Clark e foi, ainda, o momento em que conheci o texto de Calvino citado no início deste capítulo.

Me encontrei novamente com as ideias de Mattar ao pensar na constituição da minha pesquisa como uma Cartografia de Musicares. Realizei, então, após meu exame de qualificação, um processo semelhante ao vivenciado na disciplina e proposto pela professora Sumaya, tecendo relações entre a pesquisa e meu trajeto de vida e entre as ideias dos autores abordados na investigação. Mattar trabalha com professores de Artes e propõe, através da confecção de cartografias teórico-poéticas, que esses conheçam mais sobre si e sobre seu percurso artístico e formativo. Dessa forma, propõe que os professores desenvolvam cuidados sobre eles mesmos, ao trazer suas ideias, motivações, maior autonomia e criatividade para a superfície e ao tornar conscientes as latências dessas possibilidades presentes no interior de cada um. Uma das abordagens de Mattar é que cada professor imagine que faz uma viagem e verbalize aos participantes da disciplina uma pergunta ou questão que gostaria de responder ao término desse processo. Quando os professores realizam seus cursos de Mestrado ou Doutorado, essas ideias são associadas por Mattar às questões e problemas de pesquisa.

Mattar (2017) concebe que as histórias de vida dos professores fazem parte de sua formação e que ao contá-las se destaca a importância e a necessária valorização das pessoas dos professores. Ela argumenta que o próprio percurso de vida é “um percurso de formação, um conjunto singular, dinâmico, global e complexo engendrado pelo sujeito ao longo da sua trajetória, neste sentido, o educador se constitui também por ações deliberadamente empreendidas sobre si mesmo” (MATTAR, 2017, n.p.). Assim, a autora reforça que a educação é um processo de formação das subjetividades e que, compreendidas dessa forma, “as práticas pedagógicas não seriam guiadas por objetivos externos aos estudantes, tampouco deixariam espaço para práticas diretivas e conteudistas, infelizmente, ainda muito observadas” (MATTAR, 2018, p. 262).

Mattar (2018) acredita que, no processo da cartografia de si, os relatos ocupam espaço fundamental e que recolher e compartilhar esses relatos são atos de resistência política:

Necessitamos contar nossas histórias a alguém. O relato primordial é aquele que pode ser feito a outras pessoas, seja pela palavra falada, seja pela palavra escrita. Nossas histórias ganham relevância quando as relatamos. Através delas, o que vivemos ganha uma dimensão social, obtém testemunhas e faz com que outras pessoas ampliem sua experiência através da nossa palavra. Recolher histórias de vida de educadores não é, pois, apenas o recolhimento de um testemunho pessoal, tampouco é uma tarefa movida por uma curiosidade científica. É um ato político, um modo de resistência, uma maneira de dar voz para uma classe bastante sofrida e desvalorizada, que, de

outra forma, ficaria calada e permaneceria excluída da história. (Mattar, 2018, p. 259)

Ao retomar as ideias de Mattar e percebê-las conversando com as abordagens de Rolnik (2016; 2019) e Careri (2017) abordo, também, o livro *Pistas do Método da Cartografia: Pesquisa-Intervenção e Produção de Subjetividade*, organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2020).

Segundo Alvarez e Passos (2020) a cartografia não se trata de “uma pesquisa sobre algo, mas uma pesquisa com alguém ou algo” (ALVAREZ; PASSOS, 2020, p. 135). Nessa posição o pesquisador “aprende com os eventos à medida que os acompanha e reconhece neles suas singularidades” (ALVAREZ; PASSOS, 2020, p. 143). O cartógrafo, ao invés de tentar controlar os eventos, no sentido de buscar uma homogeneidade, “compreende de modo encarnado que, mais importante que o evento em geral, é a singularidade deste ou daquele evento” (ALVAREZ; PASSOS, 2020, p. 143).

A cartografia se trata, então, segundo os autores do livro citado, de acompanhar processos de formação de subjetividades em curso. Para Passos, Kastrup e Escóssia (2020) os sentidos da cartografia são o acompanhamento de percursos, a implicação em processos e a conexão de redes, segundo a concepção atribuída por Deleuze e Guattari<sup>15</sup> (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2020, p. 10). Assim, para Barros e Kastrup (2020) “o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente”. (BARROS; KASTRUP, 2020, p. 57)

Barros e Passos (2020) argumentam que o pesquisador se inclui no processo de pesquisa e se restitui, em conjunto com ela, nas operações de análise. (BARROS; PASSOS, 2020, p. 172-173). Sendo assim, “o registro do trabalho de investigação ganha, dessa forma, função de dispositivo, não propriamente para concluir o trabalho ou apresentar seus resultados finais, mas como disparador de desdobramentos da pesquisa (BARROS; PASSOS, 2020, p. 172-173). Barros e Kastrup (2020) chamam a atenção, ainda, sobre a ideia de processos, que se entende na cartografia como processualidade. Destacam, também, que ao iniciar uma pesquisa, o cartógrafo já encontra o desenrolar de um percurso.

---

<sup>15</sup> Os autores associam a ideia de rede a rizoma, atribuindo seis princípios inerentes a sua constituição: Princípio de conexão e de heterogeneidade; Princípio de multiplicidade; Princípio de ruptura assignificante; Princípio de cartografia e de decalcomania (DELEUZE; GUATTARI, 2019, p. 22-31).

Além disso, Alvarez e Passos (2020) destacam que a pesquisa cartográfica é uma forma de cuidado ao entenderem que é o cultivo de um território existencial no qual o pesquisador e o pesquisado se encontram simultaneamente (ALVAREZ; PASSOS, 2020, p. 144). Segundo os autores, a prática da investigação não pode ser determinada apenas pelo interesse do pesquisador, mas deve considerar o protagonismo do pesquisado (ALVAREZ; PASSOS, 2020, p. 144). Passos e Barros (2020) apontam, ainda, que habitar o mesmo território de pesquisa “não é apenas buscar soluções para problemas prévios, mas envolve disponibilidade e abertura para o encontro com o inesperado, o que significa alterar prioridades e eventualmente redesenhar o próprio problema” (PASSOS; BARROS, 2020, p. 204).

Passos e Barros (2020) consideram, ainda, que toda pesquisa é uma intervenção na realidade, que nenhuma pesquisa ocupa o lugar da neutralidade nas situações investigadas. Assim, penso e percebo, também, minha atuação com os interlocutores: um processo de intervenção e de construção de realidades, de existências e de subjetividades. Percebo, também, que a própria configuração da pesquisa e escrita desta Tese, com suas idas e voltas não lineares, seus momentos de narrativas polifônicas de vozes se constitui como estratégia e “política de narratividade”, elementos que permeiam a pesquisa cartográfica (PASSOS; BARROS, 2020). No entanto, reforço que conceber e pensar sobre essas estratégias não foi uma escolha anterior ao processo, pelo contrário, se constituiu como um encontro ao longo do fazer.

Finalmente retorno as ideias de Franceso Careri (2017), inicialmente colocadas como disparadoras do pensamento de pesquisa enquanto trajeto, percurso, caminho. O autor considera que é necessário “autorepresentar as realidades pesquisadas e atuar sem produzir nem propriamente objetos nem propriamente projetos, mas sim procurando construir percursos, relações” (CARERI, 2017, p. 30). Assim, penso, também, este trabalho e a construção dos processos desenvolvidos na pesquisa nele relatada e nos que almejo em sua continuidade. Penso como processos coletivos.

Tenho buscado a qualidade dos encontros, sendo que, muitos dos realizados com os interlocutores da pesquisa permanecem hoje reconfigurados em novas existências e subjetividades. Careri (2017) fala das ideias de deriva. Segundo ele, “o conceito de deriva, uma vez ampliado como sendo também a arte do encontro, leva-nos a um território onde saber aproveitar o vento significa usar as relações que se foi capaz de construir ao longo do caminho” (CARERI, 2017, p. 33). Para o autor, “a arte de ir ao encontro de alguém produz conhecimento recíproco entre as pessoas que se movem em nosso novo mundo e nos ajuda a imaginar, com elas, uma outra maneira de habitá-lo” (CARERI, 2017, p. 34). Na pesquisa realizada acredito que as maneiras de habitar os territórios se configuram, também, como musicares em devir,

partes de Performances de Existência dos que dela participaram e interagem nos momentos presentes como arte do encontro. O trabalho se configura, então, como projeto “contextual, relacional e imprevisível” (CARERI, 2017, p. 116), indeterminado e ainda inacabado, mesmo com a escrita deste texto.

### **3.1. Caminhos percorridos**

Assim como relatado em momentos anteriores, as formas de produção dos dados também não obedeceram a uma sequência linear. As situações relacionadas ao isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19 definiram grande parte dessas abordagens. Logo após receber a autorização do Comitê de Ética da Universidade de São Paulo para a reestruturação do projeto, o que aconteceu em agosto de 2020, entrei em contato com os espaços musicais selecionados anteriormente. Alguns não responderam as minhas solicitações, ou não aceitaram participar da pesquisa. Ao final do processo de conversa, oito espaços concordaram e manifestaram interesse no trabalho proposto.

Assim como citado no Capítulo I, optei em não nomear cada um dos espaços, nem seus professores e coordenadores pedagógicos. Essa opção aconteceu por pensá-los como coletivos, como um todo orgânico que se move como parte de coletivos maiores. No entanto, essa opção não abriu mão das heterogeneidades e fricções encontradas nos grupos estudados.

O primeiro contato com os representantes dos espaços musicais foi realizado por *e-mail* e, em momento posterior, foram agendadas chamadas e conversas por videoconferência com os coordenadores de cada um deles. Foi considerado que a melhor opção seria realizar as entrevistas com os professores e coordenadores pedagógicos no segundo semestre de 2020 e assistir as aulas no primeiro semestre de 2021. Os coordenadores consideraram que os professores ainda estavam em momentos de adaptação com os estudantes aos formatos virtuais e que seria mais interessante agendar as observações para o ano seguinte. Em um dos espaços musicais, foi acertado que as entrevistas aconteceriam no início de 2021.

Agendei com cada coordenador e com cada professor, individualmente, as entrevistas, conforme a disponibilidade de cada um deles. No primeiro semestre de 2021, entrei novamente em contato com os coordenadores para realizar as observações das aulas, conforme as suas disponibilidades. No entanto, ao iniciar as observações, alguns espaços musicais possuíam mais de um professor de violoncelo para ministrar as aulas, e achei interessante realizar entrevistas também com esses professores, o que aconteceu nesse mesmo período. Dois espaços

selecionados, em função da sua organização, solicitaram que as observações ocorressem no segundo semestre de 2021.

Enquanto eu realizava as entrevistas, também me dediquei à revisão bibliográfica e à leitura de textos que, posteriormente, foram ou não integrados como referenciais da pesquisa e iniciei um processo de escrita preliminar. Ao revisar e reescrever os textos escritos nesse período e que seriam entregues no relatório de qualificação desta Tese, foi possível traçar as conexões com as ideias e considerações dos autores abordados de forma mais orgânica. Essa revisão e reescrita ocorreram entre outubro e novembro de 2021, momento em que a pesquisa de campo já havia sido realizada em sua totalidade. Muitas abordagens e considerações foram retiradas do texto, mas igualmente fizeram parte do trajeto traçado.

Ao escrever este capítulo em especial, de maneira tranquila e mais confortável, quase consigo deixar de lado as inúmeras dificuldades que surgiram no percurso, as rotas sem saída, os retornos ao mesmo ponto, os caminhos que pareciam sem destino. Porém, ao invés disso, prefiro destacar algumas dessas dificuldades, pois fizeram parte do que chamei de “resistência” no texto de Introdução. Essa forma de resistir, foi compartilhada e vivida em conjunto com os professores, coordenadores, familiares e estudantes dos espaços musicais, que mantiveram suas atividades mesmo nos dias mais doloridos que a população brasileira viveu nos anos de 2020 e 2021. Além disso, foi compartilhada pelos professores, funcionários e colegas da Universidade de São Paulo, que mantiveram contato permanente, apontando que produzir conhecimento durante esse período sombrio era, de certa forma, um privilégio, além de uma responsabilidade social ampliada pelas situações específicas da pandemia e da política brasileira.

O primeiro grande desafio foi elaborar um novo projeto de pesquisa que fosse compatível com a realização à distância. As questões da realidade política e sanitária do país foram incorporadas ao projeto e aos pensamentos que acompanharam a sua reconfiguração. Não foi uma tarefa fácil e sem percalços, pelo contrário, exigiu grande esforço psicológico e, em inúmeros momentos, fui tomada pela dúvida e mesmo pela descrença no prosseguimento da pesquisa.

Outro desafio que se colocou, após a aprovação do Comitê de Ética, foi entrar em contato com os espaços musicais e solicitar a participação na investigação. Fui bem recebida por todos os que efetivamente participaram. Apesar disso, escrever inúmeros *e-mails* e aguardar os retornos de cada um deles em um momento no qual o desgaste físico e emocional tomava à todas as pessoas foi um novo momento de dúvida. Algumas vezes, eu sentia um certo desconforto e constrangimento em abordar os participantes, sugerir a participação na pesquisa,

ou mesmo, realizar as entrevistas e as observações sem saber ao certo as condições emocionais e as lutas pessoais de cada um deles.

Recordo que, no início de 2021, o estado do Amazonas vivia sua pior crise com a falta de oxigênio nos hospitais para os doentes da Covid-19 e, nesse mesmo momento, eu havia agendado entrevistas com participantes desse estado. Eu senti, até mesmo, um grande receio em contatar com as pessoas com as quais tinha conversado no ano anterior. Como estariam? Estariam com saúde? Estariam enfrentando a perda de alguém? A observação das aulas aconteceu em um momento menos complicado em termos epidemiológicos, porém houve episódios em que os alunos relatavam aos professores que tinham perdido familiares ou que não estudaram as lições por estar ajudando nos cuidados de pessoas doentes. Em um momento posterior, eu mesma enfrentei questões similares em minha família.

Em termos técnicos, as constantes “quedas” da *internet*, tanto na casa dos participantes quanto em minha casa, as dificuldades de conexão, as transmissões entrecortadas, os cancelamentos, além de toda a dinâmica de aula com as modificações para a realização das atividades de ensino remoto, foram desafios importantes, porém nem de longe se equiparam aos já apontados. Além desses desafios, a minha performance enquanto pesquisadora até então estruturada pelo curso de Mestrado foi inteiramente desfeita ao me deparar com a necessidade de fazer pesquisa em um ambiente “em casa”. Foi preciso elaborar outras formas de atuar, compatíveis com a nova realidade ficcional. Foi preciso construir um ambiente mais ou menos tranquilo para realizar as atividades da pesquisa, porém, acompanhada de animais domésticos e de outras pessoas que conviviam no mesmo espaço e das demandas que são solicitadas com essa convivência. Foi necessário administrar as atividades da casa junto com as atividades da pesquisa. Muitas pessoas vivenciaram situações semelhantes em seus trabalhos, por esse motivo, considero importante registrá-las neste texto, pois fizeram parte de diferentes momentos da investigação e do pensamento que foi estruturado durante esse período.

Ao mesmo tempo, o retorno as atividades presenciais nos momentos finais de escrita desta Tese, indicaram a volta à ideias, sonhos e perspectivas traçadas no início deste trabalho. Em agosto de 2022, retornei presencialmente à Universidade de São Paulo, após dois anos e meio realizando as atividades da pesquisa de forma *on-line*. Nesse momento cumpri parte de meu estágio docente como pesquisadora bolsista na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Música. Reencontrar estudantes, professores e funcionários da Universidade reiterou as considerações aqui apontadas e a noção de resistência, fundamental para a realização do percurso do trabalho desenvolvido.



Por fim, volto à questão inicialmente colocada neste subitem. A não linearidade da produção dos dados não foi uma escolha deliberada, pelo contrário, foi resultado de processos mais amplos que envolveram não apenas este trabalho. Surge como uma possibilidade de acolher o que os percursos trazem de inesperado.

Careri (2017) argumenta que “a experiência ensina que tanto o método quanto o projeto podem ser e parecer indeterminados, desenvolvem-se durante o caminhar” (CARERI, 2017, p. 115). Ele considera positiva a indeterminação, tanto do projeto de pesquisa quanto do seu autor. Pensa que ambos devem estar prontos para “acolher os incidentes de percurso, se não, até mesmo para causá-los ou buscá-los” (CARERI, 2017, p. 115). Segundo ele, “algo que deve ser aprendido é colocar-se em condições de tropeçar em zonas onde o projeto jamais teria podido levar você: tornar-nos disponíveis ao encontrarmos perdidos em situações inesperadas” (CARERI, 2017, p. 117).

Como maneira de relatar os processos de produção dos dados, escolhi uma ordenação possível: *Súmulas Curriculares e Materiais Similares e/ou Complementares*; Entrevistas com os Professores de Violoncelo; Entrevistas com os Coordenadores Pedagógicos; e Observação das Aulas de Violoncelo para Iniciantes. No entanto, como ressalva aos leitores, peço que as considerem como paralelas, simultâneas e polifônicas.

### **3.1.1. Súmulas Curriculares e Materiais Similares e/ou Complementares**

Solicitei aos espaços musicais materiais e documentos nos quais fosse possível conhecer as propostas de ensino de violoncelo para os estudantes iniciantes. Esses materiais variam em seus formatos, não são homogêneos, e cada espaço musical compartilhou os que costuma utilizar em seu dia a dia. Constituem-se em Projeto Pedagógico, *Súmulas Curriculares*, Planos de Aulas, *Sites* Oficiais, e Documentos Internos. Os objetivos eram conhecer como eram descritos os princípios que direcionam a escolha das atividades e do repertório desenvolvidos com os estudantes, quais as ideias de música e musicares, quais os principais enfoques pedagógicos, e quais as principais linhas de abordagem de cada um deles.

Organizei os documentos, inicialmente, redigindo um texto sobre cada um. Nesse texto, descrevi qual modalidade de documento foi fornecida, como está estruturado e quais os pontos abordados. Posteriormente, categorizei nove eixos de elementos representativos, sendo que alguns deles possuem algumas subdivisões específicas. Os eixos serão detalhados no Capítulo IV. Elaborei uma planilha no *Excel*, na qual escrevi qual eixo e as subdivisões, apontando quais as ideias e propostas educacionais predominantes nos espaços como um todo. Posteriormente,

redigi um novo texto, compartilhado nesta Tese, explicando a forma de organização de cada um dos materiais fornecidos pelos espaços musicais e quais pontos são levantados por eles.

### **3.1.2. Entrevistas com os Professores de Violoncelo**

Realizei entrevistas com doze professores de violoncelo dos oito espaços investigados. Os propósitos básicos eram conhecer quais os princípios adotados pelos professores para elaborar as atividades pedagógicas, como os professores se relacionam com esses princípios, como são aplicados nas atividades das aulas de violoncelo e conhecer as formações, musicares, e algumas das ideias dos interlocutores em relação à performance, educação musical e música. Elaborei um roteiro para as entrevistas.

O trabalho aconteceu no segundo semestre de 2020 e no primeiro semestre de 2021. As entrevistas foram realizadas *on-line*, através de videoconferências, foram gravadas e transcritas em um caderno com paginação à parte, intitulado Entrevistas com os Professores. Realizei as transcrições de cada uma delas no mês de maio de 2021 escutando e rememorando as falas e expressões, lembrando os diálogos e as situações vividas nesse processo. Tanto a realização das entrevistas quanto sua posterior transcrição possibilitaram diferentes leituras das falas dos professores, diferentes percepções, pois o intervalo de tempo mobilizou diferentes atravessamentos e afetos.

O projeto da pesquisa não previa entrevistas narrativas conforme os formatos acadêmicos. O desenrolar desse processo foi o que fez possível mergulhar em questões mais profundas da experiência e pensamentos dos professores. As entrevistas se constituem em formatos híbridos, ou seja, apesar de inicialmente terem sido previstas entrevistas semiestruturadas, o processo expandiu essas demarcações. Cada professor contou suas ideias e episódios de suas histórias de vida de maneira espontânea, com maior ou menor intensidade.

No mês de junho de 2021 escrevi um texto sobre alguns pontos das entrevistas. Esse texto foi apresentado em novembro do mesmo ano, no XXV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, no Grupo de Trabalho Especial relacionado a Pesquisa (auto)biográfica. Durante a escrita, enviei o texto para os professores citados e conversamos sobre as falas que seriam anexadas e sobre o conteúdo da escrita, o que foi fundamental para que eu tomasse alguns caminhos específicos que também direcionaram as abordagens ressaltadas nesta Tese.

Como uma das maneiras de realizar as interpretações das entrevistas foram delimitados dez eixos centrais. Muitas das falas e apontamentos dos professores, no entanto, estão

associados a mais de um eixo. Os eixos escolhidos foram: Perfil, Formação (Profissionalização), Ideias de Música, Musicares, Ideias sobre as Atividades Docentes, Atividades e Formatos de Aulas, Informações Técnicas sobre os Estudantes (Números de Turmas, Número de Estudantes, Faixas Etárias, Ideias sobre os Princípios Pedagógicos dos Espaços Musicais, Pressões e Opressões Sociais Enfrentadas, e Outros Assuntos. O último eixo foi subdividido em temáticas recorrentes: Sonhos e Desejos, Professores como Referências de Performances, Preparação para Performances, e Desafios nos Contextos da Pandemia de Covid-19.

Elaborei uma planilha *Excel*, mapeando os eixos, e anotando quantas vezes algumas ideias que pertencem a cada um deles foram citadas. Posteriormente selecionei falas representativas de cada um dos eixos para que fossem discutidas no texto, tecendo similaridades e dissonâncias com o referencial teórico desenvolvido. A ideia de ressaltar essas falas é que os leitores passem por processos semelhantes aos que vivenciei, ora se identificando, ora friccionando com as questões sugeridas e com as potencialidades de transformação das realidades apontadas pelos entrevistados. Em função da escrita e do objetivo da Tese, apresentei como apontamentos finais ao texto das entrevistas com os professores as questões que fazem referência, mais especificamente, às práticas das aulas.

Optei em apresentar um texto fluído no qual mesclo as vozes dos professores, considerando-os como um coletivo, sem abrir mão das particularidades de cada um. Assim, pouco a pouco, as questões levantadas como objetivos das entrevistas são apresentadas. Inicialmente traço um breve perfil sobre suas formações e atuações profissionais. As identidades dos professores foram mantidas em sigilo, conforme as normas do Comitê de Ética da universidade e conforme combinado com eles previamente.

É importante destacar que, assim como levantado por Salgado et al. (2014), diferentes performances micropolíticas se apresentaram na interlocução. Os professores, além de rememorarem performances passadas, vivenciam novas performances ao elegerem o quê ou não contar. Minha atuação enquanto pesquisadora, optando por um ou outro relato, na forma de ler esses mundos, também se constitui como performance micropolítica. É possível refletir, então, sobre as interpretações deste trabalho, levando em conta as limitações desta pesquisa como parte da vida em performance, compreendendo esta investigação como situada (RESTREPO, 2016).

### **3.1.3. Entrevistas com os Coordenadores Pedagógicos**

Realizei entrevistas com os oito coordenadores pedagógicos dos espaços musicais que participaram da pesquisa. Os propósitos básicos eram conhecer quais os princípios adotados por eles enquanto coordenadores para relacionar as abordagens dos espaços musicais com as atividades pedagógicas propostas pelos professores. Eu desejava conhecer como os coordenadores interpretavam essas atividades em relação às abordagens estabelecidas pelos espaços musicais. Também almejava saber mais sobre suas formações musicais, de gestão e seus musicares, bem como algumas das suas ideias em relação à performance, educação musical e música. Foi elaborado um roteiro para as entrevistas.

Assim como ocorreu com os professores, as entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2020 e no primeiro semestre de 2021. Foram realizadas *on-line*, em formato de videoconferência, gravadas e transcritas no segundo semestre de 2021 em um caderno com paginação à parte intitulado Entrevistas com os Coordenadores. Foram catalogadas e analisadas no primeiro semestre de 2022. Foram considerados como eixos de análises pontos semelhantes aos propostos nas entrevistas realizadas aos professores: Perfil, Formação (Profissionalização) Musical, Formação (Profissionalização) de Gestão, Ideias de Música, Musicares, Ideias sobre as Atividades Docentes, Pressões e Opressões Sociais Enfrentadas, e Outros Assuntos, nos quais foram destacados os Desafios da Pandemia. Os coordenadores abordaram em suas falas mais detalhes sobre os princípios pedagógicos concebidos para cada espaço musical, em contrapartida com as informações mais práticas relatadas pelos professores. Apesar de compartilharem parte de suas histórias de vida, essa experiência não foi tão profunda quanto o que ocorreu com os professores. Optei em apresentar um texto fluído, assim como realizado nas entrevistas com os professores. No momento inicial, apresentei um pouco mais de seus perfis. Assim como nas entrevistas com os professores, as considerações apresentadas dialogam entre si, ora apresentando confluências, ora dissonâncias, mantendo a heterogeneidade das vozes.

#### **3.1.4. Observação das Aulas de Violoncelo para Iniciantes**

As atividades de cada um dos espaços escolhidos foram observadas *on-line* e foi elaborado um Diário de Campo. As ideias fundamentais das observações eram entender como os professores realizam suas atividades em contato com os estudantes, como aplicam os princípios dos espaços musicais, e se conectam suas visões sobre performance, educação musical e música e, também, seus musicares com as visões dos espaços nos quais atuam.

Tinham como objetivo, ainda, apontar algumas das reações dos estudantes envolvidos nas atividades frente as abordagens propostas e construir algumas sugestões, compartilhadas no corpo da Tese, no capítulo V.

As aulas observadas aconteceram entre março de 2021 e setembro de 2021 e foram analisadas e descritas nesta Tese em junho de 2022. Durante as aulas, eu fazia anotações a mão em um caderno e, posteriormente, as transcrevia para o computador, adicionando alguns detalhes e transformando anotações rápidas em textos maiores e mais explicativos. Dessa forma, poderia relê-los em momentos futuros e rememorar as sensações desencadeadas nas observações. Além das anotações em texto, às vezes, eu fazia alguns desenhos, anotava algumas impressões pessoais em frases curtas, anotava algumas dúvidas, e às vezes, mesclava as anotações das aulas com outras situações vividas durante a investigação. Foram utilizados três cadernos que permanecem guardados para consultas. Intitulei esse material de Diário de Campo.

O Diário de Campo foi organizado catalogando cada projeto investigado e apontando as observações recolhidas nas aulas conforme se sucediam cronologicamente. Esse formato de organização delimitou os universos estudados, porém, na prática investigativa, eles coexistiram. Sendo assim, cabe lembrar que minha atuação e meu olhar como pesquisadora e as anotações realizadas não foram compartimentadas. Ao entrar e sair desses diferentes universos, um pouco de cada um fazia parte da minha existência e das próximas observações realizadas. Durante essa prática, algumas conexões afetivas se estabeleceram. Quando o número de aulas propostas para a observação chegava ao fim, os momentos de despedida foram os indicadores mais precisos de que vínculos foram criados, mesmo que parciais ou momentâneos. O tipo e a qualidade dos vínculos foram diversos entre os espaços estudados e entre uns e outros estudantes.

Nos textos transcritos no Diário, procurei relatar as atividades dos espaços musicais, os pontos fundamentais das atividades, minhas percepções sobre as propostas, sobre as reações dos estudantes e professores. Procurei, também, apontar algumas das dificuldades percebidas durante o processo de Ensino Remoto Emergencial. Delimitei doze eixos que considerava interessantes para uma análise futura. Embora, na prática da observação, eu não realizasse anotações específicas e compartimentadas para cada um desses eixos, considero que essa delimitação inicial foi importante a fim de situar minha presença e atenção durante esse processo. Os eixos estabelecidos foram: Temática das aulas ou das atividades, Objetivo das aulas ou das atividades, Organização das aulas ou das atividades, Descrição das aulas ou das atividades, Principais formas de abordagem utilizadas pelos professores, Presença e atuação dos professores e alunos, Receptividades dos alunos as atividades propostas, Relações entre

professores e alunos, Relações entre alunos e alunos, Conflitos surgidos, seus desdobramentos e/ou resoluções, Especificidades observadas, Observações pontuais.

No momento da análise dos dados e da escrita, selecionei os pontos que considere mais significativos, enfatizando as ações dos professores com base nas análises das entrevistas e do material documental. Transcrevi literalmente vários dos trechos do Diário de Campo, tornando possível conhecer as formas de escrita do diário, minhas impressões e considerações de cada momento, e as transformações no processo de pesquisa. As vozes polifônicas dos diversos “eus” que se apresentaram nas performances deste trabalho se apresentam, também, aos leitores. De forma geral, algumas considerações permearam todas as observações e direcionaram as reflexões realizadas, conversando com as ideias dos autores estudados. Outras abordagens dialogam com percepções e considerações anteriores a esta pesquisa, descritas no Capítulo I.

#### 4. HISTÓRIAS

*Sou professora de violoncelo e performer de música contemporânea de concerto. Sou filha de professores, neta de professores, sobrinha de professores, irmã de professora.*

*Meu primeiro professor de música foi meu pai, ao piano e à flauta doce, mas ele é, oficialmente, professor de matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.*

*Porto Alegre, minha cidade, ficou por 20 anos sem aulas de violoncelo na universidade. Este fato desencadeou que muitos professores que ministravam aulas para crianças e adolescentes saíram da cidade em busca de oportunidades de estudo próprio.*

*Por um longo tempo, me afastei também do violoncelo, mantendo o violino, meu segundo instrumento.*

*Quando a crise das orquestras atingiu o país, fui afastada do meu trabalho, junto com todos os meus colegas, em um plano de demissão coletiva e extinção da orquestra.*

*Com minha indenização comprei um violoncelo e retornei aos estudos desse instrumento.*

*Mais tarde me engajei em projetos sociais de formação de estudantes iniciantes e fundei, junto com meus estudantes, um projeto auto-gestionado de ensino e aprendizagem do instrumento, baseado em aulas coletivas e em uma orquestra de violoncelos.*

*Essa é mais uma parte da minha história.*

As análises dos dados da pesquisa se construíram pensando em ouvir histórias. Foram realizadas de forma mais ou menos simultânea, sendo que, em alguns momentos eu me dedicava mais a um ou outro aspecto. Foram realizadas muitas idas e voltas e a partir das novas análises, novos olhares sobre os dados/histórias. Assim como em outros processos do trabalho de pesquisa, não foram lineares ou sequenciais.

Apesar de iniciar o texto a seguir com as histórias contadas pelas Súmulas Curriculares, as primeiras analisadas foram as histórias relatadas pelos professores. Como já indicado em outros momentos desta Tese, elas foram as disparadoras para que eu redirecionasse os objetivos, métodos e justificativa do trabalho. Recordo que a cada entrevista, eu necessitava respirar,

pensar, refletir sobre cada história compartilhada. Foram muitos os atravessamentos gerados por cada interlocução.

A partir dessas análises, passei a trabalhar simultaneamente nas Entrevistas com os Coordenadores, nas Súmulas Curriculares e no Diário de Campo. As Súmulas Curriculares foram abordadas, então, como histórias ficcionais de existências almeçadas. Nas anotações do Diário de Campo, pude reviver, além das histórias de cada aula, minhas próprias histórias enquanto pesquisadora e as transformações que aconteceram nas formas de pensar ao estar em contato com os interlocutores e com as situações da pesquisa.

As análises lidas sequencialmente se constituem quase como cumulativas, porém, escolhi realizar também a triangulação dos dados em um subitem à parte. A triangulação aconteceu por eixos ou tópicos de discussão. Assim, procuro dissociar a ideia de que os espaços musicais investigados são identidades únicas e impermeáveis às ressonâncias do mundo.

#### **4.1. É necessária uma organização curricular?**

Conforme já relatei em momento anterior, os documentos compartilhados pelos espaços musicais são variáveis em forma e estrutura. Cada um deles enviou aqueles que costumavam trabalhar em seu dia a dia, utilizando nomenclatura própria. Alguns forneceram mais de um tipo de documento, especificamente, os que possuem Projeto Pedagógico, que enviaram, concomitantemente a ele, suas Súmulas Curriculares e/ou Planos de Aula. Em função da heterogeneidade do material, foi possível apontar mais informações de alguns espaços musicais do que de outros, porém, foi possível responder as questões propostas como objetivos para os oito espaços investigados. Ao final desta seção, compartilhei, também, uma tabela na qual é possível visualizar os pressupostos abordados por todos eles de maneira esquematizada.

Entre os documentos disponibilizados estabeleci cinco categorias: Projeto Pedagógico, Súmula Curricular, Planos de Aula, *Site* Oficial e Documentos Internos.

Espaço Musical 1: Projeto Pedagógico e Planos de Aula

Espaço Musical 2: Projeto Pedagógico e Súmula Curricular

Espaço Musical 3: *Site* Oficial

Espaço Musical 4: Súmula Curricular

Espaço Musical 5: Documentos Internos

Espaço Musical 6: Súmula Curricular

Espaço Musical 7: Projeto Pedagógico e Súmula Curricular



## Espaço Musical 8: Planos de Aula

Os Projetos Pedagógicos são documentos mais extensos, com informações que vão desde os objetivos dos espaços musicais até os conteúdos trabalhados em aula. As Símulas Curriculares e os Planos de Aula abordam mais propriamente esses conteúdos. Em alguns casos, constituem-se de documentos que relatam o dia a dia das aulas. O *Site* Oficial aborda informações gerais, indicativas das propostas desenvolvidas por este espaço em especial. O Documento Interno expõe informações específicas do funcionamento das aulas, bem como os conteúdos nelas desenvolvidos e os objetivos almejados por esse espaço musical.

Apesar de não existir um padrão nas informações e na forma de expressá-las, estabeleci eixos de análise para que fossem considerados neste trabalho. Durante o processo, foram adicionados outros eixos não pensados previamente em função da sua reincidência nos documentos. Nem todos os espaços musicais especificaram ideias em todos os eixos. Os eixos selecionados e estabelecidos para a realização das análises foram utilizados para uma catalogação inicial, para que eu compreendesse melhor as ideias e as formas de organização dos materiais. Não foram utilizados para estabelecer categorias quantitativas, ao invés disso, foi priorizado um olhar transversal que pudesse responder aos quatro objetivos de análise estabelecidos de forma qualitativa. Dessa forma, é possível pensar os espaços como um todo.

Essa visão dos textos e as formas de organização das análises não foram estruturadas de maneira imediata. Recordo que na organização dos materiais para o Exame de Qualificação desta Tese, deparei-me com uma tendência pessoal em buscar a organização quantitativa dos materiais. Apenas após um embate pude buscar formas horizontais e com mais organicidade para catalogar e analisar os documentos. De qualquer forma, perceber a tendência curricular nos espaços musicais e na minha própria concepção é importante para pensarmos o quão linearizadas podem se configurar as propostas musicais oferecidas aos estudantes de violoncelo.

Entre as ideias que surgiram na catalogação inicial, as relacionadas à Avaliação foram as que mais me chamaram a atenção por serem ideias contrapostas as abordagens de Pineau (2010) estudadas nesta pesquisa. O item Linguagem e Estruturação Musical também não foi estipulado inicialmente, mas agregado conforme a leitura e análise dos materiais acontecia. Acredito que caiba observar os eixos selecionados para a aproximação aos materiais como parte da construção das ideias apresentadas e como referência aos leitores sobre os processos realizados pela pesquisa:

- 1) Tipo(s) de Documento(s)
- 2) Ideias Musicais
  - a) Integração da Realidade dos Estudantes
  - b) Integração dos Musicares dos Estudantes
  - c) Integração da Realidade dos Professores
  - d) Integração dos Musicares dos Professores
  - e) Expressão
  - f) Musicalização
  - g) Sonorização
  - h) Contação de Histórias
  - i) Integração de Linguagens Artísticas
  - j) Transposição de Linguagens Artísticas
  - k) Uso das Corporalidades
  - l) Jogos Musicais
  - m) Improvisação
  - n) Composição
  - o) Arranjo
  - p) Tipo de Repertório
  - q) Aspectos Históricos e Contextuais
  - r) Outros Aspectos
- 3) Linguagem e Estruturação Musical
- 4) Ideias Técnicas
  - a) Postura do Instrumento
  - b) Pegada do Arco
  - c) Cordas Soltas
  - d) Golpes de Arco
  - e) Divisão de Arco
  - f) Ponto de Contato
  - g) Colocação da Mão Esquerda
  - h) Afinação
  - i) Mudança de Posição
  - j) Vibrato
  - k) Outros Aspectos
- 5) Ideias Relacionais

- a) Relacionamento entre Estudantes e Professores
  - b) Relacionamento entre Estudantes e Estudantes
  - c) Relacionamento entre Estudantes e Pais
  - d) Relacionamento entre Professores e Pais
  - e) Relacionamento entre Estudantes e Instituição
  - f) Relacionamento entre Professores e Instituição
  - g) Relacionamento entre Pais e Instituição
  - h) Relacionamento entre Estudantes e Comunidade
  - i) Relacionamento entre Professores e Comunidade
  - j) Relacionamento entre Pais e Comunidade
  - k) Relacionamento entre Instituição e Comunidade
  - l) Outros Aspectos
- 6) Métodos
- a) *All for Strings*
  - b) Método Suzuki
  - c) Método Próprio
  - d) Outros Métodos
- 7) Grupos Musicais
- a) Orquestras
  - b) Orquestra de Violoncelos
  - c) Grupos de Câmara
  - d) Outros Grupos
- 8) Avaliação
- 9) Referências
- a) Referências Gerais
  - b) Referências Específicas

A seguir, apresento algumas das principais ideias que pude observar nos materiais compartilhados por cada um dos espaços. Inicialmente, apresento um a um e, posteriormente, compartilho análises gerais e uma tabela elaborada durante o processo de trabalho.

#### 4.1.1. Espaço Musical 1

O Espaço Musical 1 disponibilizou o Projeto Pedagógico e o Plano de Aula utilizado pela professora que ministrou as aulas observadas durante a pesquisa. O Projeto Pedagógico é um documento amplo com data de revisão de 2016. Nesse documento são especificadas a natureza do espaço musical, seus objetivos, valores, missão, configuração organizacional, modelo de ensino musical, cursos oferecidos, ementas, processos de avaliação, materiais de apoio e referências. O Plano de Aula consiste em um documento menor que aborda alguns pontos do Projeto Pedagógico e sugere algumas indicações do espaço aos professores. Cada professor preenche esse documento com seu planejamento para o semestre em vigor.

O Espaço Musical 1 apresenta como objetivo oferecer acesso à aprendizagem musical para crianças e jovens e fazer parte de sua formação através da educação musical. Enfatiza diversas vezes durante os textos que deseja valorizar, através dessas ações, diferentes vivências culturais e expressões musicais, dando ênfase às culturas locais e regionais, às criações e às performances dos estudantes. Cita as ideias de Keith Swanwick, modelo C(L)a(S)P<sup>16</sup>, como referência das abordagens de ensino e aprendizagem musical, dedicando bastante espaço a explicar e a exemplificar algumas dessas abordagens.

Em Ideias Musicais é enfatizado que os professores devem valorizar e incorporar o repertório trazido pelos estudantes, ao mesmo tempo em que viabilizam a ampliação desse repertório. Também é abordado que os estudantes devem conhecer as possibilidades sonoras dos seus instrumentos e utilizá-las como forma de expressão musical. A prática da memorização das músicas é considerada uma maneira de proporcionar maior expressividade musical. O Uso das Corporalidades é abordado enfatizando o relaxamento e a consciência corporal para a postura do instrumento, e o movimento corporal e o uso da voz para desenvolver noções de tempo e espaço, segurança rítmica, sentido de dinâmica e nuances de interpretação musical.

Ainda em Ideias Musicais é colocada ênfase sobre a Musicalização. É indicado que os estudantes devem desenvolver a percepção sobre dinâmica, intensidade, duração e timbre; realizar a apreciação de diferentes gêneros e estilos musicais; reconhecer elementos formais da música como pergunta e resposta, forma AB e ABA, cânone, *rondó*; e reconhecer elementos como textura, melodia, ritmo e métrica. Como abordagens para esses processos indica a sonorização de gravuras, cenas, fotos; a prática de jogos musicais; a prática de improvisação e

---

<sup>16</sup> Keith Swanwick desenvolveu a proposta de utilização da Composição, Apreciação e Performance, de forma integrada, como pilares da educação musical (FRANÇA; SWANWICK, 2002).

de composição de elementos rítmicos e melódicos; e a realização de arranjos a duas e a três vozes com o uso de instrumentos, da voz e do corpo.

O tipo de repertório utilizado também é bastante amplo. É indicado o repertório erudito, popular e folclórico, sendo que são especificados alguns gêneros possíveis de serem abordados. É indicado que o repertório seja contextualizado e que se valorize a cultura local, as festas e folguedos tradicionais brasileiros. Como Aspectos Históricos e Contextuais, é indicado que sejam trabalhados conteúdos relacionados à história e à construção dos instrumentos de cordas friccionadas. Em diversos momentos do texto é enfatizada a importância da prática musical coletiva, sendo assim, do desenvolvimento de aspectos musicais que fazem parte dessa prática. Como exemplos desses aspectos são indicados a afinação, o fraseado e a sincronia.

Em Linguagem e Estruturação Musical, é abordado que a notação, escrita e leitura musicais não devem ser os enfoques principais das aulas e que os conteúdos devem ser introduzidos nos contextos dos repertórios trabalhados. Indica que os aspectos relacionados à teoria musical devem ser trabalhados em função da prática. É descrito que, inicialmente, deve ser trabalhada a notação não convencional e, posteriormente, a notação convencional.

Em Ideias Técnicas, todos os subitens selecionados para análise são enfatizados. São acrescentados, ainda, nesse tópico, a correta manutenção do instrumento, a nomeação das diferentes partes do violoncelo e do arco, as retomadas de arco, as ligaduras, e as escalas e arpejos de Ré Maior, Sol Maior, Dó Maior e Fá Maior.

Em Ideias Relacionais, são destacados pontos que dizem respeito às relações entre os estudantes e os professores, entre os estudantes, entre os estudantes e a instituição, e entre os estudantes e a comunidade. No item sobre o relacionamento entre professores e estudantes é enfatizado que o professor deve promover e estimular o diálogo, a equidade nas relações, a tolerância, o respeito, as particularidades de cada indivíduo, e a construção do conhecimento e expressão por meio da interação social. Sobre o relacionamento entre os estudantes são descritas atitudes de colaboração, companheirismo e respeito mútuo, interação entre as diferentes turmas e grupos do espaço musical, respeito aos gostos musicais individuais e valorização dos momentos de apresentação pública como possibilidades de trocas entre os estudantes.

No item sobre o Relacionamento entre Estudantes e Instituição, é descrito que os estudantes devem participar das atividades propostas nas aulas e nas apresentações, valorizar as distintas práticas musicais oferecidas, ser colaborativo e cuidar corretamente do instrumento. O espaço musical deve promover a garantia e defesa dos direitos de crianças, adolescentes e jovens e despertar nos estudantes o reconhecimento de potencialidades e recursos próprios que possam ser utilizados por eles. No item sobre o Relacionamento entre Estudantes e

Comunidade, é descrito que os estudantes devem desenvolver possibilidades musicais para participar de festas, folguedos e cultura local; desenvolver valores sociais de pertencimento a sua comunidade e participar de apresentações públicas como um momento de trocas com as pessoas dessas comunidades.

Os Métodos utilizados pelo Espaço Musical 1 são *All for Strings, Essential Elements 2000 for Strings*, e Métodos próprios. São enumerados materiais produzidos e disponibilizados aos professores e estudantes, como livros e suplementos didáticos e musicais. Não são descritos Grupos Musicais específicos, porém, é indicado que a prática coletiva é uma possibilidade de desenvolvimento de aspectos musicais e sociais e um dos objetivos do ensino e aprendizagem propostos. É descrito que os professores devem estimular essas práticas, bem como a criação de grupos e apresentações públicas dos grupos já existentes. A Avaliação deve ser realizada de forma contínua, processual e formativa. Devem ser realizadas autoavaliações individuais e coletivas, cabendo aos professores proporcionarem que esses momentos sejam acolhedores e estimulantes.

As Referências Bibliográficas são Referências Gerais. São indicados, entre outros, os seguintes autores: Viviane Beineke e Sergio Paulo Ribeiro de Freitas (2006); Roy Bennet (1986, 1989); Teca Alencar de Brito (2003); François Delalande (1984); Cecília Cavalieri França (2008); Ana Lucía Frega (1996); Violeta Gainza (1964, 1977, 1983); J. E. Gramani (1988; 1996); Donald Grout e Claude Palisca (sem data); Liane Hentschke, Susana Kruger, Luciana Del Bem e Elisa Cunha (2005); Liane Hentschke Souza e Jusamara Souza (2003); Ermelinda Paz (1989); Murray Schafer (2003); J. Severiano (2008); Keith Swanwick (1979, 1991, 1994, 2003); e José Miguel Wisnik (1989).

Através das análises dos materiais disponibilizados é possível perceber que os princípios que direcionam a escolha das atividades e do repertório do Espaço Musical 1 são os princípios de Keith Swanwick, segundo o modelo C(L)a(S)P; desenvolvimento social e emocional dos estudantes; ideias de criação; incorporação de repertórios variados; e questões técnicas do instrumento. As ideias de música e musicares incorporam as músicas que fazem parte do universo dos estudantes, músicas da tradição oral locais e músicas de diversas partes do mundo, bem como a relação entre elas. Os principais enfoques pedagógicos são a musicalização, a criação, o desenvolvimento da técnica instrumental e o desenvolvimento da linguagem musical. As principais linhas de abordagem são a autonomia dos professores para desenvolverem suas aulas, a prática coletiva, a audição de peças musicais e a percepção musical.

#### 4.1.2. Espaço Musical 2

O Espaço Musical 2 compartilhou o Projeto Pedagógico e a Súmula Curricular das aulas de instrumento. O Projeto Pedagógico, conforme foi informado pelos coordenadores do espaço, ainda está em processo de construção e sua estruturação inicial ocorreu no ano de 2021. A Súmula Curricular é um material padrão para todos os instrumentos oferecidos pelo espaço, com diretrizes gerais que se detêm mais em aspectos de Linguagem e Estruturação Musical do que nos demais.

Em Ideias Musicais, é especificado o reconhecimento das realidades e dos musicares dos estudantes, propondo que a cultura e o ambiente locais sejam integrados aos contextos pedagógicos. As Corporalidades são desenvolvidas através da respiração e de exercícios rítmicos que utilizam o corpo como instrumento musical. Os estudantes devem estar abertos para as atividades de improvisação propostas pelos professores. Os Repertórios abordados são música de concerto, música popular brasileira, música regional e música internacional. É enfatizada diversas vezes a importância das abordagens das músicas locais e regionais. No eixo de Musicalização é enfatizado que os estudantes devem praticar a sensibilidade auditiva através de exemplos musicais apresentados pelos professores.

São objetivos do Espaço Musical 2 acolher, apoiar e promover o desenvolvimento musical de todos os estudantes. Caso os estudantes desejem se dedicar à profissionalização cabe, também, o apoio e a orientação específica para esse fim. Também é objetivo desse espaço promover um ensino musical que seja inclusivo e baseado em práticas coletivas desde o início da formação. São referenciadas ideias de Swanwick, Souza, Kater, Sekkef, Bréscia, Penna, Fonterrada, Neves, Delalande e Schafer.

Esse espaço trabalha com a ideia de Multiplicação das Ações, no sentido de compreender a música como um poderoso meio de transformação social. Dessa forma, propõe que os estudantes aprendam música e aprendam a ensinar música. Além desses objetivos é enfatizado que o espaço promove a realização de eventos musicais em localidades do estado ao qual pertence, pois, em algumas dessas localidades, esses eventos ainda acontecem de maneira restrita.

O espaço possui aulas de Teoria Musical e descreve que essas aulas são focadas em eixos históricos e na organização dos elementos da estruturação musical. Também descreve que esses elementos devem ser trabalhados também nas aulas de instrumento musical. Indica na Súmula Curricular os elementos básicos que são abordados em cada nível de desenvolvimento. Para os níveis iniciantes são especificados elementos como claves, notas musicais, compasso

simples, fórmula de compasso, figuras e pausas musicais, alterações, distinção entre tom e semitom, escala cromática, escala maior diatônica, e dinâmicas.

Em Ideias Técnicas não são abordados, especificamente, item a item. Um texto geral indica que os estudos técnicos são abordagens que desenvolvem a formação da cada estudante em aspectos como empunhadura, embocadura, respiração, técnicas de arco, etc. Também é enfatizado o desenvolvimento da sonoridade. É descrito que os estudantes devem conhecer todo o corpo do instrumento e estar aptos a tocar escalas cromáticas nas regiões grave, média e aguda, bem como escalas de até quatro bemóis e quatro sustenidos.

Em Ideias Relacionais, são abordados tópicos que dizem respeito ao Relacionamento entre Estudantes e Instituição, Relacionamento entre Professores e Instituição, e Relacionamento entre Instituição e Comunidade. No item Relacionamento entre Estudantes e Instituição, é descrito que o espaço tem o objetivo de promover a cidadania e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes através da educação integral e inclusiva. Também tem como objetivo que os estudantes possam se integrar como seres sociais.

Esse espaço tem como estratégia o Mapa Social, que identifica as situações socioeconômicas dos estudantes e suas vulnerabilidades, para que possam ser encaminhados para instituições atuantes nessas áreas. São indicados os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e os Centros Especializados de Referência da Assistência Social (CREAS). É destacada mais uma vez a ideia de Multiplicação das ações, ou seja, um ensino multiplicador no qual os estudantes aprendem também a ensinar para que possam atuar como transformadores da sociedade por meio da música.

No item Relacionamento entre Professores e Instituição, é descrito que, apesar de possuir uma estrutura organizacional, esse espaço procura tomar decisões de maneira horizontal. Também é descrito que acontecem encontros pedagógicos, planejamentos e atividades direcionadas aos professores. Além disso, é apontado que a área de desenvolvimento social promove o acompanhamento dos professores que atuam nesse espaço.

No item Relacionamento entre Instituição e Comunidade, é descrito que o Espaço Musical 2 tem como proposta promover valores de paz e ser parte do desenvolvimento social do Brasil. O espaço também promove intercâmbios, apoia e estabelece parcerias com outras instituições que tenham os mesmos objetivos e valores no estado em que está localizado. Também é descrito que a área de desenvolvimento social trabalha e acompanha pais e estudantes.

O acesso às atividades desenvolvidas é universal, porém, por atuar como política pública, esse espaço prioriza estudantes com vulnerabilidades sociais, com menos acesso à



cultura e à educação musical, estabelecendo ações que almejam a permanência deles nas atividades. Também são promovidos espetáculos para a comunidade com as formações de grupos musicais. Dessa forma o acesso da comunidade desse estado a atividades ligadas à música orquestral é ampliado. Esse espaço atua na capital e em diversas cidades do interior.

Como Métodos utilizados, é descrito que existe um Método Próprio que engloba teoria, técnica e prática musical coletiva. Os conteúdos são, dessa forma, padronizados para todas as ações musicais. Porém, o repertório escolhido para cada estudante é parte da atribuição da equipe pedagógica e artística e varia de acordo com as indicações dos professores de cada instrumento. Os Grupos Musicais fazem parte das atividades desde o início da formação dos estudantes. São citados alguns grupos, com ênfase nas orquestras, corais e música de câmara. É descrito que a Avaliação ocorre diariamente nas atividades individuais e coletivas. Nas aulas teóricas, é realizada uma avaliação semestral através de uma prova escrita.

Como Referências são especificadas Referências Gerais. São citados os seguintes autores: Vera Lúcia Pessagno Bréscia (2011); Roland Cande (1989); Otto Maria Carpeaux (2001); Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2008); J. E. Gramani (1988); Donald Jay Grout; Paul Hindemith (1988); Carlos Kater (2004); Bernie Krause (2013); Bohumil Med (1986); José Maria Neves (1974); Maura Penna (2010); Murray Schafer (1991, 1997); Jusamara Souza (2004); Keith Swanwick (2003); Maria de Lourdes Sekeff (2007); Bernardete Zagonel (1999).

Os princípios que direcionam a escolha das atividades e do repertório que são desenvolvidos pelo Espaço Musical 2 são promover o acesso à música para a comunidade do estado ao qual pertence, promover o desenvolvimento instrumental e coral, auxiliar a profissionalização musical dos estudantes que manifestam esse desejo, proporcionar a homogeneização do ensino e aprendizagem de todos os estudantes do espaço, promover a multiplicação das ações do espaço com a capacitação dos estudantes para ensinar, promover o desenvolvimento orquestral, promover valores de paz e promover a inclusão de pessoas com maiores níveis de vulnerabilidade em atividades musicais. Como ideias de música e musicares, o Espaço Musical 2 enfatiza o reconhecimento das realidades dos estudantes, a música orquestral, músicas regionais, locais e do mundo. Os principais enfoques pedagógicos utilizados são a leitura de partituras, a técnica instrumental, o uso de métodos, respiração, exercícios com o uso do corpo e a audição de exemplos musicais trazidos pelos professores. As principais linhas de abordagem são a prática de conjunto, a utilização de método próprio que conversa com as músicas da tradição oral do estado ao qual esse espaço pertence e a realização de eventos musicais para as comunidades desse estado.

### 4.1.3. Espaço Musical 3

Os materiais disponibilizados para consulta pelo Espaço Musical 3 foram os textos que integram o seu *Site* Oficial. Conforme explicado por seus coordenadores pedagógicos e pelo professor de violoncelo, não existe uma Súmula Curricular que deve ser seguida pelos professores. Eles possuem autonomia para desenvolver seu trabalho da forma como consideram adequada. O *Site* do espaço está organizado em sete seções básicas: Sobre, Cursos, Grupos Artísticos, Projetos Especiais, Equipe, Agenda, Contato. A primeira seção, Sobre, é subdividida em A Associação, A Escola, Histórico, Linhas de Ação, Polos, Perfil do Aluno. O *Site* tem data de 2019.

Em Ideias Musicais, são enfatizados aspectos da Musicalização dos estudantes. A proposta desse espaço prioriza a sensibilização musical sobre o desenvolvimento técnico, sobretudo para os iniciantes. No decorrer dos processos de aprendizagem, o aprimoramento técnico e musical vai tomando lugar, incluindo a sua preparação para o mercado de trabalho em música. Na sensibilização é incorporada a participação ativa dos estudantes, tanto enquanto agentes quanto enquanto ouvintes.

Em Uso das Corporalidades, são descritas a utilização do corpo e do canto na prática de atividades lúdicas. As atividades de Improvisação são abordadas em uma atividade em grupo, a Camerata de Cordas. O Tipo de Repertório citado é música brasileira, popular, erudita, e temas de filmes.

Em Linguagem e Estruturação Musical, é descrito que o desenvolvimento da leitura e da escrita musical acontece nos cursos de Instrumento, Teoria e Percepção, Canto Coral, e Introdução ao Uso de Programas de Editoração de Partituras. É descrito, também, que todos os cursos oferecidos utilizam a partitura desde a fase inicial de aprendizagem.

Não são especificadas com detalhes as Ideias Técnicas abordadas. Em contrapartida, é descrito que, nos cursos de cordas friccionadas, inicialmente, os estudantes participam de uma oficina para conhecer um pouco de cada um dos instrumentos e algumas noções básicas, como, Postura, Cordas Soltas, Arco, *Pizzicato*. Numa próxima etapa, cada estudante escolhe qual instrumento quer aprender e é indicado para uma turma específica desse instrumento.

Nas Ideias Relacionais, são descritos pontos referentes ao Relacionamento entre Estudantes e Instituição, e Relacionamento entre Instituição e Comunidade. Em Relacionamento entre Estudantes e Instituição, é descrito que esse espaço musical se estrutura com uma sede central e dois polos descentralizados, um deles localizado na mesma comunidade da sede na capital do estado e outro em um outro município. Esse fato acontece pelo desejo de

atingir mais estudantes, inclusive os que não podem se deslocar até a sede, tendo em vista que os estudantes que fazem parte dessas comunidades pertencem a grupos socialmente vulneráveis.

Outra ideia interessante é que os estudantes que não estão frequentando a escola regular não são excluídos das atividades musicais, o que poderia apenas aumentar o seu nível de exclusão social. Nesses casos, eles são acompanhados junto à família até que retornem as suas atividades escolares regulares. Além disso, não existe processo de seleção para o ingresso, nem tempo máximo ou idade máxima de permanência. O espaço possui, ainda, programas de monitoria para os estudantes mais avançados, que trabalham ao lado dos docentes e recebem remuneração para a realização dessas atividades. Além das monitorias, eles podem integrar os grupos musicais com remuneração específica.

No item Relacionamento entre Instituição e Comunidade, é descrito que o objetivo principal desse espaço musical é fazer parte de processos de aumento do grau de escolaridade da população local, diminuir os índices de evasão escolar e melhorar o aproveitamento escolar. Como ferramenta para esse objetivo, considera as atividades de Educação Musical como potencializadoras, em função da sensibilização que acontece pelo desenvolvimento da linguagem musical. Considera as atividades artísticas e a música, em especial, como atividades de transformação e inclusão social.

O Espaço Musical 3 foi contemplado com projetos do Criança Esperança, do Ponto de Cultura e da Lei Rounet. A verba destinada ao espaço foi utilizada para a manutenção de dois conjuntos musicais, para a formação de multiplicadores do ensino de música, para a aprendizagem e apresentações públicas de músicas do Nordeste do Brasil, e para a formação de um novo grupo musical. Esses projetos foram elaborados com a intenção de valorizar a intersecção entre a comunidade e o espaço.

Em Grupos Musicais são citadas Orquestras, Grupos de Câmara, Bandas de Sopros, Corais e Grupo de Choro. Nos Grupos de Câmara, são citadas a Camerata de Violões e a Camerata de Flautas Doce. As práticas de conjunto são entendidas como um meio para que o estudante participe de forma mais ativa e dinâmica do fazer musical, desenvolvendo habilidades musicais e pessoais. São estimuladas em todos os níveis de desenvolvimento instrumental, mas principalmente entre os alunos intermediários e avançados, que possuem uma carga horária regular destinada a elas.

Em relação à Avaliação, é descrito que as propostas são estruturadas respeitando as individualidades e o tempo de aprendizagem de cada estudante. Os cursos não são organizados por ciclos, como semestral ou anual. Isso possibilita que, a partir da avaliação dos professores realizada no dia a dia, os estudantes podem ser colocados em outras turmas em qualquer

momento. Assim, mantém-se um ambiente favorável ao seu desenvolvimento. Nas Avaliações não são utilizados conceitos de aprovação ou reprovação. As turmas não são nominadas por níveis, sendo assim, os professores acolhem os estudantes nas turmas que se adequam as suas necessidades naquele momento.

Os princípios que direcionam a escolha das atividades e do repertório que são desenvolvidos no Espaço Musical 3 são considerar as atividades artísticas e a música, em especial, como atividades de transformação e inclusão social; ser parte de processos de aumento do grau de escolaridade da população local; diminuir os índices de evasão escolar; melhorar o aproveitamento escolar; promover a sensibilização musical; incluir a comunidade a qual pertence no ensino e aprendizagem musicais dos estudantes; e promover a inclusão dos estudantes avançados no mercado de trabalho, se assim o desejarem. As ideias de música e musicares são as músicas que fazem parte das realidades dos estudantes e das comunidades nas quais o espaço se inclui, música popular e música brasileira. Os principais enfoques pedagógicos são experimentação musical e sensibilização dos estudantes; uso do corpo e atividades lúdicas; respeito ao desenvolvimento individual de cada um, sendo que os estudantes podem transitar entre as turmas em função do ensino não ser realizado em ciclos; desenvolvimento da linguagem musical; e apoio à profissionalização aos que assim desejarem. As principais linhas de abordagem são a autonomia dos professores para desenvolverem suas abordagens específicas, aproximação a diversos instrumentos musicais, leitura de partituras, prática coletiva, editoração de partituras, monitorias e atividades remuneradas aos estudantes mais avançados.

#### **4.1.4. Espaço Musical 4**

O Espaço Musical 4 compartilhou a Súmula Curricular das atividades das Aulas de Violoncelo para Iniciantes. O documento é construído em forma de tabela e intitulado “Nível Iniciante-Violoncelo e Contrabaixo (Módulo 1)”. Nessa tabela, as colunas correspondem aos Conteúdos, Datas e Tarefas. A linguagem utilizada é objetiva e sintética. As linhas correspondem às datas das atividades semanais relativas ao primeiro semestre de 2021. Ao final da tabela, havia uma indicação de que, para cursar o Módulo 2 do curso, os estudantes deveriam entregar todas as tarefas do Módulo 1.

No item Linguagem e Estruturação Musical, foram especificadas questões relativas à prática rítmica, mais especificamente, pulsação e variações rítmicas. É indicado que deve ser feito uso do metrônomo para a realização de tais práticas.

Em Ideias Técnicas, são especificados quase todos os itens sugeridos para análise, com exceção da Mudança de Posição e do Vibrato. Em Postura do Instrumento e Pegada do Arco, é indicado apenas que esses pontos serão trabalhados, sem entrar em detalhes mais específicos. Em Cordas Soltas, são indicados o Ponto de Contato; Arcada na Metade Superior; Ponta, Meio e Talão; Paralelismo do Cavalete; Todo o Arco; Posição do Cotovelo e Dedos. Em Golpes de Arco, são descritos o Planejamento do Arco, Mudança de Arco, Mudança de Corda, Retomada de Arco e *Detaché*. Em Divisão de Arco, além de ser necessário considerar os pontos já abordados em Cordas Soltas, é acrescentado ainda um exercício específico que deve ser realizado com escalas: Exercícios de Escalas com Ritmos Diferentes e Durações Diferentes. O item Ponto de Contato é apenas indicado como um aspecto a ser abordado. No item Colocação da Mão Esquerda, são especificados Forma de Mão, Técnica de “C”, Relaxamento, e Alinhamento do Cotovelo com a Mão. Em Afinação, é citada a Compreensão dos Fundamentos para se obter uma boa afinação. Também são indicados como itens adicionais a Agilidade e as Escalas de Ré Maior e Sol Maior.

O Espaço 4 descreve em Métodos Utilizados o método *All for Strings* e os métodos Cossmann, *Essential Elements for Strings 2000* e Malha Dedos, que faz parte do trabalho de Mestrado de João Maurício Galindo, realizado na Universidade de São Paulo em 2020. No item Avaliação, é indicado que esta será realizada através da entrega das tarefas estipuladas para cada data específica.

Segundo o material documental, os princípios que direcionam a escolha das atividades e do repertório do Espaço Musical 4 são a aquisição técnica e a consciência rítmica. Não foram especificadas ideias de música e musicares, sendo que não foi indicado nenhum repertório ou músicas que seriam desenvolvidas com os estudantes. Os principais enfoques pedagógicos consistem na imitação do professor e na reprodução dos exercícios e métodos. As principais linhas de abordagem são os métodos específicos, exercícios técnicos e exercícios rítmicos.

#### **4.1.5. Espaço Musical 5**

O documento compartilhado pelo Espaço 5 é um documento destinado aos seus projetos internos. No entanto, conforme indicado pelos seus coordenadores, é um documento que pode

ser acessado publicamente e contém explicações sobre o funcionamento e sobre as ideias do curso. Além dessas informações, indica aos pretendentes a estudantes do curso as suas características e as formas de ingresso. É redigido em forma de texto.

Em Ideias Musicais, são apresentadas ideias gerais. Segundo o documento, o objetivo do curso é abordar os anos iniciais da aprendizagem do violoncelo em formato coletivo através da aprendizagem dos fundamentos básicos. Segundo apresentado, esse formato seria o mais eficaz para a fase de iniciação, mas, após os anos iniciais no espaço, os estudantes devem procurar outras formas de aprendizagem. Como objetivos específicos, são descritas quatro ideias: o ensino de aspectos técnicos e musicais, a capacitação artística dos alunos, a valorização da formação humana e o respeito ao nível musical de cada estudante.

O texto indica que os estudantes receberão aulas de Musicalização de forma paralela às aulas de violoncelo. Nas aulas de Musicalização, serão desenvolvidos conteúdos rítmicos e melódicos, trabalhados através da voz. É indicado que os conteúdos relacionados à Linguagem e Estruturação Musical serão desenvolvidos nas aulas de instrumento.

Em Ideias Relacionais, são abordados aspectos sobre o Relacionamento entre Estudantes e Instituição e o Relacionamento entre Instituição e Comunidade. No item Relacionamento entre Estudantes e Instituição, o texto informa questões práticas. Descreve que as aulas do projeto são abertas e gratuitas para qualquer pessoa interessada em aprender algum dos instrumentos de cordas friccionadas, incluindo crianças a partir de 7 anos, adolescentes, adultos e terceira idade, e que não é necessário que os estudantes tenham conhecimento prévio sobre música ou sobre o instrumento. Indica que os estudantes devem se comprometer a comprar seu próprio instrumento para realizar as aulas, pois o espaço musical não conta com instrumentos disponíveis para empréstimo. É informado, ainda, que os materiais utilizados, como apostilas, impressão de partituras e uniforme, terão o seu custo rateado pelo número de participantes da classe.

No item Relacionamento entre Instituição e Comunidade são abordados aspectos mais amplos em relação à atuação do Espaço 5 na comunidade em geral. Esse espaço almeja o aumento do número de instrumentistas e de grupos artísticos no estado no qual está implementado, ampliando as possibilidades de apreciação musical de toda a população. Além disso, reforça a ideia de que as aulas são gratuitas, relatando a importância da gratuidade para a comunidade do seu estado. Como ideia adicional, o texto descreve que as aulas de instrumento têm a intenção de desfazer uma ideia geral de que as músicas sinfônicas são destinadas a poucas pessoas, ampliando, assim, o acesso ao ensino de instrumentos relacionados a esses tipos de músicas.

Nos Métodos Utilizados, são descritos o Método Suzuki, o *All for Strings* e o *Strings Builder*. Em Referências são citadas Referências Específicas. Os autores citados são Flávia Maria Cruvinel (2005); Meryelle Maciente (2008); Gerhard Mantel (1975); Andrea Bocchi Menucci (2013); William Pleeth (2002); Fabio Soren Presgrave (2009); Victor Sazer (1995); e Robert John Suetholz (2011).

Os princípios que direcionam a escolha das atividades e do repertório que são desenvolvidos pelo Espaço Musical 5 são a ampliação do acesso ao ensino de instrumentos relacionados a música de concerto; aproximação da comunidade em geral com o ensino, aprendizagem e performance do violoncelo; ensino e desenvolvimento inicial da técnica inicial do violoncelo; ampliação do acesso ao ensino de instrumentos relacionados a esses tipos de músicas; a capacitação artística dos estudantes; a valorização da formação humana; e o respeito ao nível musical de cada estudante. A principal ideia de música e musicares é a desmistificação da ideia de que música de concerto é direcionada apenas a algumas pessoas. Os principais enfoques pedagógicos são a imitação do professor e a reprodução de exercícios e métodos. As principais linhas de abordagem são métodos específicos e exercícios técnicos.

#### **4.1.6. Espaço Musical 6**

O documento compartilhado pelo Espaço Musical 6 é a Súmula Curricular das aulas de violoncelo. É um texto organizado em tópicos específicos: Resumo, Oficina, Professor Responsável, Ementa, Metodologia, Objetivo, Conteúdo Programático, Avaliação e Referências Bibliográficas. O item Conteúdo Programático é subdividido em Violoncelo 1, Violoncelo 2, Violoncelo 3, Violoncelo 4, Violoncelo 5, Violoncelo 6. Cada uma dessas subdivisões corresponde a determinados níveis de desenvolvimento instrumental. Cada uma delas também apresenta subdivisões internas: Ementa, Objetivo, Conteúdo e Aula. O item Aula varia numericamente, de 13 a 21, dependendo de cada nível e contém uma frase que sintetiza o objetivo ou a proposta básica a ser desenvolvida.

Em Ideias Musicais, é descrito que a Expressão é desenvolvida a partir da escolha de peças do repertório do violoncelo para cada estudante. Nelas são trabalhados os aspectos técnicos e interpretativos. No item Musicalização, é especificado que é desenvolvida a percepção auditiva para o estudo do violoncelo por meio do solfejo das melodias trabalhadas no repertório. Em Uso das Corporalidades, é descrito que é desenvolvida a preparação corporal para o estudo do violoncelo por meio de exercícios de consciência corporal e postural. Em Tipo

de Repertório, é indicado repertório erudito e popular. Em Aspectos Históricos e Contextuais, é indicado que é apresentado aos estudantes um breve histórico dos principais intérpretes, compositores e obras para violoncelo. Além desses aspectos, é descrito que são trabalhadas peças que possibilitem aos estudantes a exploração de diferentes cores de som. Também são desenvolvidas habilidades para executar publicamente o repertório estudado por meio de atividades denominadas de Laboratório de Performance.

Em Linguagem e Estruturação Musical, é descrito que são abordados exercícios para a leitura de partituras. Em Ideias Técnicas é descrito que são abordadas questões relacionadas a Postura do Instrumento. De maneira geral, sem especificações, é indicado que são trabalhados diferentes elementos da Técnica de Arco. Em Golpes de Arco, também é descrito sem especificações, que são trabalhados diferentes Golpes de arco. Em Colocação da Mão Esquerda, é descrito que são trabalhados diferentes elementos da técnica de mão esquerda, além de escalas e peças que façam uso da posição de extensão da mão esquerda. Em Afinação e Mudança de Posição, é descrito que esses tópicos são abordados, no entanto, não são especificados detalhadamente.

Além disso, é descrito que são trabalhadas a Nomenclatura das Partes do Violoncelo, *Pizzicato*, Agilidade, Independência dos Dedos, Sonoridade, Cor, Homogeneidade do Som, Escalas Diatônicas Maiores e Menores. De maneira geral é indicado que a técnica básica é abordada a partir de exercícios e peças curtas que permitem que os estudantes se desenvolvam com segurança nos aspectos rítmicos e melódicos.

Em Ideias Relacionais, são especificadas considerações sobre o Relacionamento entre Estudantes e Estudantes, sendo que as atividades de Laboratório de Performance são abordadas como uma possibilidade de desenvolver a interação entre eles. Em Métodos Utilizados, é descrito o método *All for Strings*. Em Avaliação, é especificado que esta acontece de maneira contínua nas aulas, além de uma audição pública, com ou sem banca, na qual os estudantes devem tocar peças e exercícios técnicos desenvolvidos durante o semestre. Em Referências, são citadas Referências Específicas: Robert Suetholz (2011); Robert Frost e Gerald Anderson (sem data); e César Liberato Anjo Gonçalves (2014).

Os princípios que direcionam a escolha das atividades e do repertório são a ênfase no repertório, a aquisição da técnica e da percepção musical a partir das músicas selecionadas para cada nível, a consciência corporal, práticas de preparação para a performance e apresentações públicas. As ideias de música e musicares são o repertório erudito e popular. Os principais enfoques pedagógicos são a imitação do professor, a reprodução dos exercícios e métodos e o desenvolvimento da linguagem musical. As principais linhas de abordagem são os métodos



específicos; exercícios técnicos, corporais e de percepção auditiva; laboratório de performance; apresentações públicas individuais.

#### **4.1.7. Espaço Musical 7**

O Espaço Musical 7 compartilhou o Projeto Pedagógico e a Súmula Curricular. O Projeto Pedagógico é um documento com 19 capítulos. Está em sua quinta revisão, datada de 2021. Na carta que antecede a revisão, é destacado que durante os anos de 2020 e 2021 foram feitas algumas adaptações para as práticas *on-line*, em função da pandemia de Covid-19, adaptações que podem vir a se tornar permanentes. A Súmula Curricular é uma tabela organizada em 5 colunas e 49 linhas. As linhas parecem seguir uma progressão sistemática, porém, não é especificado se se referem a aulas ou projetos com duração de mais de uma aula, ou se mais de uma linha pode ser abordada em uma única aula. Nem sempre todas as colunas são preenchidas em todas as 49 linhas.

Em Ideias Musicais, é descrito que a Musicalização é desenvolvida pela habilidade de cantar os intervalos de quinta justa, para auxiliar na internalização da afinação das cordas do violoncelo, e pela sensibilidade auditiva para reconhecer as dinâmicas e as variações de andamento. Em Integração de Linguagens Artísticas, é indicado que é desenvolvida a apreciação de obras de outras linguagens artísticas do período barroco. No item Uso das Corporalidades, são considerados a preparação e a conexão com o corpo e com o instrumento por meio de alongamentos musculares e exercícios de consciência corporal.

O Tipo de Repertório, são peças do Método Suzuki e Canções da tradição oral brasileira. É enfatizado que as peças escolhidas como repertório devem abordar aspectos técnicos e da linguagem musical e, ainda, incentivar a construção de sonoridades coletivas orquestrais, passando, em um segundo momento, às sonoridades individuais. Em Aspectos Históricos e Contextuais, é indicada a aprendizagem sobre a história do violoncelo e sua utilização em repertórios da música de concerto, bem como ideias sobre o estilo barroco.

Além desses aspectos, são descritos, adicionalmente, que a apreciação musical é trabalhada por meio da escuta de grupos ao vivo ou de gravações. É indicado, ainda, o Modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick como a principal referência pedagógica utilizada, ressaltando a ideia da performance como possibilidade de ampliação da compreensão musical. As ideias de Swanwick são associadas também ao princípio de Excelência Musical como Transformação

Social, inspirado no projeto venezuelano El Sistema<sup>17</sup>. São apontados também como referência para os processos educativos os autores Dalcroze, Kodaly, Orff, Willems, Paynter e Schafer.

A leitura de partituras é considerada uma habilidade extremamente importante, e a Linguagem e Estruturação Musical é abordada por meio de disciplinas específicas, além das aulas de instrumento. Nas aulas de violoncelo, são trabalhados Pulsação, Pentagrama, Notas no Pentagrama, Sinais de Dinâmica, Compasso Simples, Compasso Composto, Sinais de Andamento, Sinais de Respiração, Anacruse, Acidentes, Sinais de Aumento na Duração das Notas, e Tercinas.

Em Ideias Técnicas, é abordada quase a totalidade dos itens propostos para análise. No item Postura do Instrumento são indicadas a Posição para Tocar, Apoio no Corpo e Regulagem do Espigão. Em Pegada do Arco é desenvolvida a forma de segurar o arco e são descritos alguns exercícios específicos para a Flexibilidade dos Dedos. Em Cordas Soltas é citado a aprendizagem do *Pizzicato* em Cordas Soltas e de Exercícios de Variação de Dinâmicas, com Crescendos e Decrescendos.

Em Golpes de Arco são apontados o *Detaché*, *Martelé* e Retomada do Arco para Baixo. Em Divisão de Arco, é descrito que é desenvolvida a aprendizagem das Regiões do Arco e de Notas Ligadas em Duas ou Mais Notas. Em Colocação da Mão Esquerda, são indicadas a Postura do Braço e da Mão Esquerda e são descritas algumas atividades específicas, são citadas as Formas de Mão Esquerda 1-3-4, 1-2-4 e Posição de Extensão na Primeira Posição. Em Mudança de Posição, é indicada a aprendizagem da localização das Posições Fixas da 1/2, 2ª, 3ª e 4ª Posições, e das Mudanças de Posição entre essas Posições Fixas. Como considerações adicionais, são relacionadas a Aprendizagem da Nomenclatura e da Funcionalidade das Partes do Violoncelo; Limpeza e Manutenção do Instrumento; Mudanças de Arco para Cordas Vizinhas e Distantes; Ligaduras; Articulação e Agilidade da Mão Esquerda; Sons Harmônicos; Ornamentos; *Pizzicato* de Mão Esquerda; Escalas de uma Oitava de Dó Maior, Sol Maior, Ré Maior, Fá Maior, Mi b Maior, Si b Maior, Lá Maior, Lá b Maior, Ré b Maior, Mi Maior, Si Maior, Sol b Maior; Escalas de Duas Oitavas de Dó Maior, Sol Maior e Ré Maior.

Em Ideias Relacionais, são abordados aspectos dos itens Relacionamento entre Estudantes e Estudantes, Relacionamento entre Estudantes e Instituição, Relacionamento entre Professores e Instituição, Relacionamento entre Pais e Instituição, e Relacionamento entre Instituição e Comunidade. No item Relacionamento entre Estudantes e Estudantes, é citado que

---

<sup>17</sup> O modelo do projeto El Sistema é baseado em cinco princípios: mudança social, práticas coletivas, frequência, acessibilidade e conectividade. A mudança social é o principal pilar do projeto, que considera que ela ocorre através da busca pela excelência musical (SANTANA, 2019, p. 32).

uma das propostas desse espaço musical é que os estudantes ensinem aos estudantes menos experientes, inicialmente, de maneira informal e posteriormente por meio de monitorias. Além das monitorias, existe um programa no qual os estudantes mais avançados, com 14 anos ou mais, acompanham o estudo dos estudantes mais iniciantes em momentos de estudo dirigido.

No item Relacionamento entre Estudantes e Instituição, são abordadas algumas ações realizadas. Existe nesse espaço musical um setor de desenvolvimento social, que visa a garantia dos direitos básicos humanos. Esse setor é formado por profissionais das áreas de Serviço Social e Psicologia e está direcionado aos estudantes e seus familiares. Uma das estratégias utilizadas é o Mapa Social que identifica as famílias com vulnerabilidades e possibilita o seu encaminhamento para instituições como CRAS, CREAS e conselho tutelar, quando necessário. Também é oferecido atendimento psicossocial individual ou familiar. Esse espaço musical também realiza um acompanhamento do desempenho escolar dos estudantes e oferece atividades de orientação profissional. Além dessas propostas, o Espaço 7 oferece cursos de capacitação na área de ensino coletivo de instrumentos musicais e programas de multiplicação das suas ações em comunidades escolhidas pelos participantes. Nesses programas, os participantes são remunerados e acompanhados pelos professores.

No item Relacionamento entre Professores e Instituição, existem momentos, proporcionados pelo espaço musical, de capacitação dos professores. Essas capacitações acontecem por meio da formação continuada e de debates e reflexões coletivas sobre o desenvolvimento das atividades pedagógicas. No que diz respeito ao Relacionamento entre Instituição e Pais, são realizados, periodicamente, encontros e reuniões com os familiares. A intenção desses encontros é aproximar as famílias à aprendizagem musical dos estudantes. Também são abordadas questões gerais sobre cidadania, educação, saúde, acesso às políticas públicas, etc.

No item Relacionamento entre Instituição e Comunidade, são descritos os programas que são oferecidos e que dialogam com a comunidade de maneira geral. Inicialmente é descrito um programa de capacitação para outros projetos musicais no interior do estado no qual o Espaço Musical 7 está situado geograficamente. Também é descrito um programa específico para ações de inclusão de pessoas com deficiência. Além desses dois programas é descrito um programa de acompanhamento de ações musicais em unidades de atendimento socioeducativo e um programa de atividades *on-line*, direcionado à prática instrumental e canto coral.

Nos Métodos Utilizados são indicados o Método Suzuki, Métodos Próprios e Outros métodos. Nos Métodos Próprios são especificados Compilados de Peças e Estudos e um Método de Repertório Orquestral Sequencial, que faz parte do repertório de todos os estudantes de todos

os instrumentos. São citados, ainda, Nelson Gama (volume 1 e 2), José Maurício Galindo (Dedos e Malhadedos), J Klengel (*Technical Estudos for cello, vol I*), Buhomil Med (Teoria da Música), e J L Feuillard (*Daily exercises for violoncello*). Em Grupos Musicais foram indicadas Orquestras, Grupos de Câmara e Grupos Corais. Os estudantes devem participar, prioritariamente, dos grupos orquestrais.

A Avaliação é realizada no início, durante e ao final do semestre letivo, durante as práticas das atividades e nos recitais e concertos. Foram abordados como quesitos para a avaliação a Afinação, Sonoridade, Postura, Musicalidade, e Outros estabelecidos por cada professor ou equipe pedagógica. Em Referências, foram indicadas Referências Gerais. Foram referenciados os autores Ana Maria Bock, Maria da Graça Gonçalves e Odair Furtado (2007); Robert Duke (2020); Marisa Fonterrada (2008); Paul Harris (2014); Marilda Vilela Iamamoto (1998); Beatriz Ilari e Teresa Mateiro (2011); José Paulo Netto (1996); Maria José Rezende (2013); John Rink (2008); Christopher Small (1998); Shinichi Suzuki (2008); Keith Swanwick (2003); Maria Carmelita Yazbek (2009); além de leis do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Estatuto da Juventude, da Constituição Federal; e do Relatório de Desenvolvimento Humano 2019 do Programa das Nações Unidas.

Os princípios que direcionam a escolha das atividades e do repertório são o Modelo C(L)a(S)P, a ênfase no repertório orquestral, a aquisição da técnica através de exercícios e métodos, o desenvolvimento social através da música, a multiplicação das ações, as apresentações públicas, o acompanhamento social dos estudantes e de suas famílias, a capacitação dos estudantes para a multiplicação das ações e atividades de monitoria. As ideias de música e musicares são o repertório erudito. Os principais enfoques pedagógicos são a imitação do professor, a reprodução dos exercícios e métodos, as aulas coletivas em formato orquestral e o desenvolvimento da linguagem musical. As principais linhas de abordagem são os métodos específicos, exercícios técnicos, prática coletiva e apresentações públicas coletivas.

#### **4.1.8. Espaço Musical 8**

O Espaço Musical 8 compartilhou os Planos de Aula. Os Planos são organizados de forma mensal, ou seja, não são especificadas as aulas semanais ou quinzenais, conforme aconteceram no período indicado, mas as ideias gerais que se referem a todo o mês. Foram compartilhados os planos dos meses de julho, agosto, setembro, outubro e novembro de 2021, que incluíam o período de observação das aulas.

Os Planos de Aula eram organizados em forma de tabelas, estruturados em cinco colunas. As colunas eram organizadas segundo os seguintes itens: Conteúdo, Objetivos, Desenvolvimento, Duração e Recursos. Cada um desses títulos é acompanhado de pequenas instruções aos professores. Especificamente, em Desenvolvimento, é solicitado que os professores escrevam um roteiro das atividades desenvolvidas nas aulas.

Nesse espaço, as aulas para iniciantes são subdivididas em duas modalidades. Essas modalidades são intituladas de Iniciação e Formação e são estipuladas nas tabelas. Ambas foram consideradas como produção de dados da pesquisa.

Em Ideias Musicais, é apontada uma preocupação do professor em aproximar novamente os estudantes das aulas, das atividades musicais e de suas ideias futuras em relação ao violoncelo. Essa preocupação é indicada apontando o tempo de afastamento em função da paralização das atividades na pandemia de Covid-19.

O professor se propõe a escutar os materiais trazidos pelos alunos, no intuito de colocá-los em níveis de aprendizagem específicos e estipulados pelo espaço musical. O Repertório trabalhado com os estudantes são músicas da tradição oral brasileira, Melodias de Cecília (Ernst Mahle) e Suíte I de Bach. Esta última é trabalhada apenas com os estudantes mais avançados da etapa denominada Formação. Também é relatado, adicionalmente, uma preocupação com a profissionalização dos estudantes, sendo que a motivação para tocar violoncelo é vista de forma associada à profissionalização.

A Linguagem e Estruturação Musical, são trabalhadas através do Solfejo Rítmico e Melódico das peças do Repertório.

Em Ideias Técnicas, é ressaltado que a Postura do Instrumento é trabalhada através da imitação. Também é trabalhada a Pegada do Arco. Em Cordas Soltas é trabalhado o *Legato*, com os ritmos aplicados nas músicas da tradição oral abordadas. Em Golpes de Arco, são indicados o *Legato* e o *Detaché*. Em Colocação da Mão Esquerda, são especificadas que serão desenvolvidas as formas da 1ª até a 7ª posição. As Mudanças de Posição acontecerão conforme o nível de desenvolvimento do estudante. São indicados como aspectos adicionais Escalas, Arpejos, Escala de Dó maior na primeira posição em uma e duas oitavas, Notas Duplas, Escalas de uma oitava na mesma corda, e Escalas de 4 oitavas para os níveis mais avançados.

Em Ideias Relacionais, foi levantado como parte do Relacionamento entre estudantes e professores e Relacionamento entre estudantes e estudantes que algumas regras de convivência devem ser observadas em sala de aula. Os Métodos utilizados são Dotzauer (livros 1, 2, 3 e 4), A. W. Benoy e L. Burrowes (*The First Year Violoncello*), e Duport. Foram apontados como Referências Gerais os autores Grout e Palisca, e Roy Benet.

Os princípios que direcionam a escolha das atividades e do repertório que são trabalhados com os estudantes são a aquisição da técnica através de exercícios e métodos e o incentivo à profissionalização. As ideias de música e musicares são o repertório erudito e peças da tradição oral brasileira. Os principais enfoques pedagógicos são a imitação do professor, a reprodução dos exercícios e métodos e o desenvolvimento da linguagem musical. As principais linhas de abordagem são métodos específicos, exercícios técnicos, palestras e conversas sobre profissionalização.

#### **4.1.9. Considerações gerais**

De maneira geral, observei que todos os espaços musicais investigados enfatizam, em seus princípios, as Ideias Técnicas relativas ao ensino, aprendizagem e performance instrumental. No total dos oito espaços, apenas quatro deles enfatizam, concomitantemente às questões técnicas, as Ideias Musicais e as Ideias Relacionais. Os que abordam com mais detalhes essas propostas são os que possuem Projeto Pedagógico. Além desses espaços, o espaço que compartilhou seu *Site* Oficial também enfatiza essas ideias, um total de quatro espaços.

Percebi, também, que apenas três espaços abordam as Músicas e os Musicares dos Estudantes como pressupostos para desenvolver as suas atividades. Em contrapartida, nenhum deles destina ênfase especial às Músicas e Musicares dos Professores. Quatro deles relatam que abordam músicas da tradição oral brasileira e quatro abordam o repertório erudito, sendo que mais dois deles especificam como músicas do mundo, onde se podem incluir esses repertórios.

As propostas relativas à Musicalização e à Expressão Musical foram levantadas por apenas dois espaços específicos, sendo que algumas propostas como Sonorização e Contação de Histórias, Composição e Arranjo foram especificadas por apenas um deles. No entanto, as Atividades Lúdicas e a Improvisação foram citadas por dois espaços musicais.

O Uso das Corporalidades foi abordado por cinco deles, variando entre exercícios de alongamento, uso da voz e do corpo, e preparação e relaxamento do corpo para a prática instrumental. Os Aspectos Históricos e Contextuais foram indicados por três espaços, no sentido de contextualizar a história dos instrumentos de cordas friccionadas. Apenas por um espaço musical abordou o item Integração de Linguagens Artísticas. Já a ideia de Transposição de Linguagens Artísticas não foi indicada por nenhum espaço.

Entre as Ideias Relacionais, foram enfatizados apenas itens relativos ao Relacionamento entre Estudantes e Professores, Relacionamento entre Estudantes e Estudantes, Relacionamento

entre Estudantes e Instituição, Relacionamento entre Professores e Instituição, Relacionamento entre Pais e Instituição, Relacionamento entre Estudantes e Comunidade, e Relacionamento entre Instituição e Comunidade. No entanto, observei que as abordagens indicadas são unidirecionais, ou seja, enfatizam apenas um dos polos em detrimento do outro. Ficaram ausentes das abordagens os itens Relacionamento entre Estudantes e Pais, Relacionamento entre Professores e Pais, Relacionamento entre Professores e Comunidade e Relacionamento entre Pais e Comunidade.

Nos Métodos utilizados, constatei a predominância da utilização dos métodos *All for Strings*, Método Suzuki e *Essencial Elements for Strings 2000*. Três espaços musicais relataram, também, que possuem métodos próprios. Dois espaços apontaram que se baseiam, especificamente, no modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick.

Cinco espaços musicais investigados apontam como abordagens pedagógicas a imitação do professor, a repetição de exercícios e a utilização de métodos específicos. Dois deles enfatizam a autonomia dos professores para desenvolverem as atividades da forma como considerarem adequada. Seis deles enfatizam, também, o desenvolvimento da linguagem musical e leitura de partituras.

Os Grupos Musicais indicados foram diversos, sendo que todos ressaltaram a importância da prática coletiva. A predominância, no entanto, foi para Grupos Orquestrais, sendo que todos eles possuem esse tipo de grupo como parte de suas propostas. No item Avaliação, quatro espaços relataram que realizam avaliações formais e os outros quatro realizam avaliações processuais.

Três espaços musicais apontaram ideias de multiplicação das ações, sendo que os estudantes mais avançados são estimulados a ensinar os mais iniciantes. Dois deles apontaram que os mais avançados, no papel de monitores, recebem auxílio e remuneração financeira para desenvolver essas atividades. Dois espaços, ainda, oferecem remuneração para os estudantes avançados que participam dos grupos musicais.

Ainda é importante destacar, sobretudo através das propostas técnicas, que as ideias de iniciação musical são variadas entre os espaços musicais estudados. A maioria deles, num total de cinco, pensa essa iniciação de forma básica, abordando elementos da técnica básica, como Pegada do Arco, Posição da Mão Esquerda, Exercícios para o Arco, etc. Os outros três propõem elementos da técnica já avançada, como Posições Altas, Escalas Avançadas, Cordas Duplas, etc.

Podemos observar os princípios e ideias contidas nos materiais documentais dos oito espaços musicais que participaram da investigação (Tabela 1).

Tabela 1 – Princípios Pedagógicos descritos no material documental

<b>ESPAÇOS MUSICAIS</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>Princípios que direcionam a escolha das atividades e do repertório</b>	Modelo C(L)a(S)P, desenvolvimento social e emocional dos estudantes, ideias de criação, musicalização, incorporação de repertórios variados, questões técnicas do instrumento	Promover o acesso à música para a comunidade do estado ao qual pertence, promover o desenvolvimento instrumental e de corais, auxiliar a profissionalização musical dos estudantes que manifestem esse desejo, proporcionar a homogenização do ensino e aprendizagem de todos os estudantes do espaço, promover a multiplicação das ações do espaço com a capacitação dos estudantes para ensinarem, promover o desenvolvimento orquestral, promover valores de paz, promover a inclusão de pessoas com maiores níveis de vulnerabilidade em atividades musicais	Considerar que as atividades artísticas e a música, em especial, são atividades de transformação e inclusão social; ser parte de processos de aumento do grau de escolaridade da população local, diminuir os índices de evasão escolar, melhorar o aproveitamento escolar, promover a sensibilização musical, incluir a comunidade a qual pertence no ensino e aprendizagens musicais dos estudantes, promover a inclusão dos estudantes avançados no mercado de trabalho, se assim o desejarem	Aquisição técnica, consciência rítmica	Aquisição da técnica inicial do violoncelo, aproximação da comunidade em geral com o ensino, aprendizagem e performance do violoncelo	Ênfase no repertório, aquisição da técnica e da percepção musical a partir das músicas selecionadas para cada nível, consciência corporal, práticas de preparação para a performance, ênfase nas apresentações públicas	Modelo C(L)a(S)P, ênfase no repertório orquestral, aquisição da técnica através de exercícios e métodos, desenvolvimento social através da música, multiplicação das ações, apresentações públicas, acompanhamento social dos estudantes e de suas famílias, capacitação dos estudantes para a multiplicação das ações, atividades de monitoria	Aquisição da técnica através de exercícios e métodos, incentivo a profissionalização
<b>Ideias de música e musicares</b>	Músicas que fazem parte do universo dos estudantes, músicas das tradições orais locais, músicas de diversas partes do mundo, bem	Reconhecimento das realidades dos estudantes, música orquestral, músicas regionais, locais e do mundo	Músicas que fazem parte das realidades dos estudantes e das comunidades nas quais o espaço se inclui, música popular e música brasileira	Não foram especificados	Desmistificação da ideia de música de concerto	Repertório erudito e popular	Repertório erudito	Repertório erudito, peças das tradições orais brasileiras



	como a relação entre elas							
<b>Principais enfoques pedagógicos</b>	Musicalização, criação, desenvolvimento da técnica instrumental, desenvolvimento da linguagem musical	Leitura de partituras, técnica instrumental, métodos específicos, respiração, exercícios com o uso do corpo, audição de exemplos musicais trazidos pelos professores	Experimentação e sensibilização dos estudantes, uso do corpo, atividades lúdicas, respeito ao desenvolvimento individual de cada um, ensino não realizado em ciclos, desenvolvimento da linguagem musical, apoio à profissionalização aos que assim desejarem	Imitação do professor, reprodução dos exercícios e métodos específicos	Imitação do professor, reprodução de exercícios e métodos específicos	Imitação do professor, reprodução de exercícios e métodos específicos, desenvolvimento da linguagem musical	Imitação do professor, reprodução de exercícios e métodos específicos, aulas coletivas em formato orquestral, desenvolvimento da linguagem musical	Imitação do professor, reprodução de exercícios e métodos específicos, desenvolvimento da linguagem musical
<b>Principais linhas de abordagem</b>	Autonomia dos professores para elaborarem suas aulas, prática coletiva, audição de peças musicais, percepção musical	Prática de conjunto, método próprio, realização de eventos para as comunidades do estado ao qual faz parte	Autonomia dos professores para desenvolverem suas abordagens específicas, aproximação à diversos instrumentos musicais, leitura de partituras, prática coletiva, editoração de partituras, monitorias, atividades remuneradas aos estudantes mais avançados	Métodos específicos, exercícios técnicos, exercícios rítmicos	Métodos específicos, exercícios técnicos	Métodos específicos, exercícios técnicos, corporais e de percepção auditiva, laboratório de performance, apresentações públicas individuais	Métodos específicos, exercícios técnicos, prática coletiva, apresentações públicas coletivas	Métodos específicos, exercícios técnicos, palestras, conversas sobre profissionalização

Fonte: A autora (2022)

## 4.2. Quem somos nós

O coletivo formado pelos professores de violoncelo de estudantes iniciantes não é homogêneo, tampouco, os dados apresentados neste trabalho se constituem como os únicos dados construídos durante a interlocução realizada. A leitura que apresento desses dados faz parte das questões apontadas como perguntas desta investigação e da minha própria leitura de mundo e minhas Performances como parte desse coletivo.

A minha aproximação com os professores ocorreu, inicialmente, com a intenção de investigar ideias gerais sobre as abordagens que cada um deles desenvolviam nos espaços musicais nos quais atuam. Eu desejava conhecer quais os princípios que eles adotavam para elaborar as atividades realizadas em suas aulas e como eles se relacionavam com esses princípios. As entrevistas também tinham como objetivo conhecer as suas formações enquanto professores, traçando um perfil dos participantes e das aulas, como por exemplo, com quantas turmas cada um deles trabalhava, quantos estudantes por turma, quais as idades dos estudantes, etc. Algumas perguntas possibilitariam, também, conhecer algumas de suas ideias e práticas em relação à performance, à educação musical, às músicas e aos seus musicares.

Dos doze professores entrevistados, seis são mulheres e seis são homens. As faixas etárias variavam entre 24 e 38 anos. Dois deles residiam e trabalhavam em regiões do país distintas das regiões onde nasceram. Dos outros dez professores, dois deles residiam e trabalhavam na mesma região do país, porém em estados diferentes dentro da mesma região. Os demais, oito professores, permaneceram residindo e trabalhando dentro do seu próprio estado de nascimento. Os professores atuavam como docentes entre três e dezessete anos.

Como um parêntese e potencial ideia para outras pesquisas, deixo registrado que não foram especificadas, durante as análises deste trabalho, investigações relativas às questões de gênero. Apesar de não incluir essa abordagem, optei em especificar nos relatos, quando quem falava era uma professora ou um professor. Quando se tratava de mais de uma pessoa e eram pessoas de ambos os gêneros, optei por utilizar a nomenclatura professores.

Para que conheçamos um pouco mais sobre cada um deles, relatei de forma breve alguns aspectos sobre suas formações e atuações. A Professora 1 iniciou seus estudos em um projeto social, de forma coletiva, aos 14 anos de idade. Posteriormente, ingressou em uma orquestra que proporcionava aulas individuais de instrumento para ela. Após esse período frequentou, simultaneamente, um conservatório de Música e a faculdade de licenciatura em Música. Além de ministrar aulas de instrumento ela possui outras atividades musicais. Entre elas, participa de um grupo instrumental que se dedica a tocar “músicas populares” em um parque da sua cidade.

Também toca em eventos variados e, além disso, possui outra atividade profissional de forma paralela as atividades musicais.

O Professor 2 também iniciou sua formação musical com aulas coletivas em um projeto social com a idade de 16 anos. Um ano e meio após, já ingressava na universidade, no curso de bacharelado em violoncelo. No momento das entrevistas, ele relatou que se dedicava à algumas pesquisas pessoais com “música popular” e improvisação e ministrava aulas coletivas de violoncelo em um outro espaço musical.

A Professora 3 iniciou sua formação de forma autodidata e, posteriormente, recebeu aulas individuais. Cursou a faculdade de licenciatura em Música e participa de orquestras e grupos musicais em sua cidade, tocando em eventos e apresentações. Além disso, ela é professora de Música da rede pública.

A Professora 4 é graduanda em licenciatura em Música. Iniciou sua formação ao violoncelo no próprio espaço no qual leciona, porém, antes disso já tinha recebido aulas de outro instrumento e de canto coral. Considera que grande parte da sua formação aconteceu em cursos e festivais de música. Além das atividades como professora também participa de orquestras e grupos musicais, em eventos e demais apresentações.

O Professor 5 iniciou seus estudos de Música com um outro instrumento em um projeto musical na sua cidade natal. Nesse projeto, ele participava de um grupo orquestral que, posteriormente, integrou tocando violoncelo. Cursou bacharelado em violoncelo na universidade de Música e, posteriormente, realizou o Mestrado no exterior. Também foi integrante de uma orquestra sinfônica. No momento das entrevistas, além das aulas, desenvolvia atividades paralelas tocando em eventos.

O Professor 6 iniciou sua formação com aulas de outro instrumento e conheceu o violoncelo pois o filho do seu professor fazia aulas desse instrumento. Posteriormente, com 14 anos de idade, ingressou em um projeto social da sua cidade, no qual fazia aulas de violoncelo. Cursou o bacharelado em violoncelo e o Mestrado em Música. No momento das entrevistas, cursava o Doutorado em Música e a Graduação em licenciatura em Música. Ele desenvolvia atividades profissionais ligadas a práticas orquestrais, tocando em eventos e, também, atividades fora da área musical.

A Professora 7 iniciou seus estudos de violoncelo aos 20 anos, porém, dois anos antes já fazia aulas de outro instrumento musical e de canto coral. Posteriormente, cursou a licenciatura em Música e o Mestrado em Educação Musical. No momento das entrevistas, participava de um grupo de “música popular”, com o violoncelo e com o canto.

O Professor 8 iniciou seus estudos em uma pequena cidade do interior do seu estado, em um projeto social. Logo após, com o fechamento desse projeto, continuou seus estudos de maneira autodidata, assistindo aulas em festivais de música na capital do estado. Cursou o bacharelado em violoncelo e trabalha lecionando, em funções técnico-administrativas e tocando em orquestras e grupos em eventos.

A Professora 9 iniciou seus estudos musicais em um projeto social de ensino coletivo de cordas friccionadas. No momento das entrevistas, era graduanda em licenciatura em Música. Além de dar aulas no espaço musical investigado também participava de orquestras e lecionava em outras escolas e projetos musicais.

O professor 10 iniciou sua aprendizagem musical em um projeto social, com outro instrumento. Em seguida passou a receber aulas de violoncelo no mesmo projeto e, posteriormente, no curso de extensão da universidade federal do seu estado. Cursou, na mesma universidade, o bacharelado em violoncelo e o Mestrado em Performance. No momento das entrevistas, era professor em outros espaços musicais, tocava em orquestras e atuava como solista.

A professora 11 iniciou a aprendizagem do violoncelo em um conservatório de sua cidade, com aulas tutoriais e, posteriormente, em aulas coletivas com o Método Suzuki. No momento das entrevistas, se dedicava exclusivamente às atividades docentes, além de participar de um grupo de práticas e pesquisa de música antiga.

O professor 12 iniciou a aprendizagem do violoncelo em um conservatório de música da sua cidade com 15 anos de idade. Antes disso, no entanto, acompanhava sua mãe, que recebia aulas de música. Cursou a Graduação em Pedagogia, além de completar o curso de Música no conservatório. Atuava como professor, como instrumentista em orquestras e como arranjador e compositor.

Sendo assim, de maneira geral, podemos perceber que dois dos entrevistados eram graduandos em Música, nove já tinham completado a Graduação em Música e um deles, em Pedagogia. Dos onze professores que cursam ou cursaram a Graduação em Música, cinco deles optaram pela licenciatura e seis pelo bacharelado em violoncelo. Dos cinco da área de licenciatura, dois tem ou tinham em seu curso a ênfase em violoncelo. Dos dez professores já graduados, três eram mestres em Música. Entre as linhas de Mestrado, um deles se dedicou ao mestrado em Educação Musical, outro em Performance e outro em Musicologia. Um deles cursa o Doutorado e a licenciatura em Música simultaneamente.

A escolha por cursar uma ou outra ênfase foi mencionada três vezes como sendo a única opção possível na cidade onde residiam. O relato por essa opção não deliberada, no entanto,

ocorreu apenas em casos onde a escolha aconteceu pelo curso de licenciatura em Música. Esses professores residem nas regiões Centro-Oeste e Nordeste do país. Os demais professores não especificaram as razões das suas escolhas, tanto os seis professores que optaram pelo bacharelado quanto os outros dois que optaram pela licenciatura.

As entrevistas evidenciaram, no entanto, que a escolha por dar aulas não aconteceu, necessariamente, pela escolha direcionada pelo curso universitário e sim, pelos acontecimentos da vida e pelas demandas do mercado de trabalho. As situações mais mencionadas foram a falta de professores nas cidades onde residiam, o que os impulsionava a cumprir essa função para auxiliar estudantes mais iniciantes, a falta de empregos em outros setores, como por exemplo, os setores orquestrais e a necessidade de complementação de renda.

Nas duas primeiras falas selecionadas uma professora e um professor destacam que as suas formações e seu foco de trabalho não eram, inicialmente, as atividades docentes.

Tem quatro anos que eu me dedico, exclusivamente, para essa parte pedagógica, [o] que realmente é uma reinvenção total, porque toda a minha formação foi estruturada para ser uma musicista de orquestra, por exemplo. E aí está sendo todo um desafio para mim até hoje, esse novo olhar para a música, né? (Entrevistas com os Professores, Professora 11, p. 63).

A diretora do projeto entrou em contato comigo: “Você tem interesse em vir para o projeto, para dar aulas?” Eu vim. E foi um desafio também, porque é uma parte que eu não tenho tanta experiência, de dar aulas para tanta diversidade. Aqui tem aula para alunos mais iniciantes, alunos mais avançados, pessoas que trabalham e não podem estudar muito, pessoas que podem estudar bastante, de todas as classes sociais. Está sendo muito enriquecedor para mim nesse sentido, porque, meio que tudo o que eu já aprendi, eu estou pondo em prática. Tudo o que eu já fiz na vida, em todos os sentidos, eu estou tendo que por em prática. Está sendo muito interessante, eu tenho que lembrar de coisas de quando eu estava aprendendo violoncelo, estratégias que eu já vi na universidade em aulas de pedagogia de cordas. Está sendo muito enriquecedor nessa parte, eu estou aprendendo muito. É uma parte que eu nunca tinha feito tanto, eu nunca tinha dado tantas aulas e me dedicado só a dar aulas. O máximo que eu tinha feito, eu dei meio ano de aulas em um projeto, mas eram duas vezes por semana à tarde, então, era pouco. Naquela época, não era o meu foco. O meu foco era orquestra. É a primeira vez que está sendo o meu foco dar aulas. Está sendo uma experiência muito produtiva para mim, eu estou aprendendo muito (Entrevistas com os Professores, Professor 5, p. 23-24).

Também sobre as suas formações, todos os professores comentaram que iniciaram suas atividades profissionais ligadas à Música antes do término dos seus cursos de Graduação, sendo que dez deles citaram atividades docentes. Algumas das falas, como a selecionada a seguir,

mesclam considerações sobre a formação e a profissionalização dos professores que, em alguns momentos, são apontadas pelos próprios como complementares.

Eu fui aprendendo na prática porque, na verdade, toda a minha formação foi para performance, em nenhum momento eu tinha pensado em educação. Pelo menos na formação inicial, nos dez primeiros anos de violoncelo, eu não tinha pensado nisso, na educação. E a educação foi uma coisa que veio por acréscimo, na medida em que eu ia me apresentando, e aí iam aparecendo alunos, ou indicação de professores para eu lecionar para algum aluno. E eu acabei aprendendo dessa forma, eu não fui direcionado para a educação. Depois, eu acabei me interessando. Hoje em dia, eu até faço um curso de licenciatura em Música, então, foi uma formação *a posteriori*, primeiro veio a performance (Entrevistas com os Professores, Professor 6, p. 31-32).

As situações relatadas por esse professor são bastante comuns e apareceram, também, nas falas de todos os outros entrevistados, de forma mais ou menos explícita. Muitos professores iniciam na função docente e aprendem a realizá-la no dia a dia. Alguns cursam formações e aulas específicas paralelamente, durante ou após suas formações universitárias, a fim de aprimorar suas atividades. Em termos práticos, essas considerações revelam uma fragmentação dos processos de formação desses professores, um desajuste, um descompasso entre a ideia de performance desenvolvida ou almejada pela formação universitária e a performance real que o mundo os solicita.

Sob outro ponto de vista, é possível perceber que as escolhas por dar aulas acontecem, muitas vezes, em função da precarização da remuneração das atividades musicais relacionadas aos instrumentos orquestrais. Essa precarização vai contra a ideia do senso comum, e absorvida por algumas pessoas da própria área, de que esses instrumentistas pertencem a uma espécie de elite remunerada com altos salários. Além disso, também é possível considerar que a formação tardia dos indivíduos enquanto professores pode acarretar a manutenção de padrões de formação semelhantes aos aplicados com eles enquanto estudantes, o que poderia implicar em estruturas de ensino afastadas de seus pensares críticos. Essa atuação ocorre, inicialmente, de maneira emergencial, com os recursos que eles dispõem. Após essa fase inicial, a procura e busca por aperfeiçoamento se estruturam mais consistentemente.

As próximas duas falas indicam, então, duas situações semelhantes à anteriormente relatada. São falas de duas professoras que iniciaram suas atividades docentes logo após iniciar sua própria formação, exercendo essas atividades como bolsistas ou como professoras em projetos de universidades públicas. Nessas falas percebemos como consideram que sua formação e profissionalização caminham paralelamente, sem delimitação aparente entre elas.

Com três anos de violoncelo, quatro anos, mais ou menos, comecei a participar da orquestra do projeto, que foi uma coisa que me fez crescer bastante. Também entrei para a faculdade de licenciatura em Música, onde eu aprendi, também, muito mais coisas, amadureceu muito mais o meu conhecimento em relação à música e me deu alguns direcionamentos que antes eu não entendia. Principalmente relacionado à música, à performance e à educação também. Eu sabia, às vezes, como tocar, mas não sabia como ensinar, e eu tive a oportunidade [de aprender]. Eu comecei a estudar violoncelo do zero em 2012 e em 2015 eu já recebi a oportunidade de dar aula em um projeto da universidade federal da minha cidade. E eu ainda não sabia dar aula. Eu já tinha praticado a docência em ensino em escola pública, mas era musicalização, música para ensino médio, mas nada relacionado ao violoncelo. Eu aprendi bastante coisa em festivais de música, me fez crescer como pessoa, como instrumentista e também como educadora (Entrevistas com os Professores, Professora 4, p. 13).

Comecei a tocar na orquestra sinfônica e, em 2015, eu passei no vestibular para fazer Pedagogia. Só que em 2017, eu mudei para o curso de Música. Aí, estou lá até agora. Em 2016, eu comecei a dar aulas de violoncelo num projeto social da universidade, eu era bolsista. E aí eu dava aula nesse projeto social, dei durante um ano, em 2016. Eram aulas particulares, eu e o aluno, e em 2017 eu comecei a dar aulas na extensão, na universidade, com aulas coletivas. Aí, de 2017 até agora, eu estou dando aulas coletivas (Entrevistas com os Professores, Professora 9, p. 51-52).

Os próximos relatos indicam uma outra situação também recorrente. O primeiro deles descreve, como os demais relatos apresentados, que a iniciação docente aconteceu antes do término da formação do professor. No entanto, aponta que esse professor se integrou no próprio espaço no qual ele mesmo realizou sua formação inicial, o que desperta nele algumas ideias, como a de retribuir algo que lhe foi proporcionado pelos espaços musicais. Essa mesma ideia pode ser observada no segundo relato, no qual o professor indica que por realizar seus estudos em projetos de cunho social, teve despertado o desejo de trabalhar em projetos semelhantes, como uma forma de devolver à sociedade as oportunidades recebidas durante seu processo formativo.

Eu, fui chamado, ainda antes de terminar a faculdade, para dar algumas aulas substituindo a minha professora. Foi aí que a coisa foi melhorando, no sentido de imantar esse passo a passo com o aluno. Meio que eu retribuí para a escola, na escola, aquilo que eu havia aprendido lá dentro. Quando eu terminei a faculdade a coordenadora me chamou para ser professor da instituição (Entrevistas com os Professores, Professor 12, p. 68).

Então, voltei para o Brasil, e é aí que se inicia a minha carreira enquanto professor. Uma das coisas que sempre me chamou muito a atenção, Marta, [foi] que sempre me senti muito em dívida com todas as oportunidades que surgiram para mim. E eu acho que quando você tem tantas oportunidades boas como eu tive, você precisa de alguma forma retribuir isso para a sociedade.

Então, uma coisa que sempre me fascinou, porque foi daí que eu vim, foram os projetos sociais. Então, quando eu voltei para o Brasil, uma das primeiras coisas que eu fiz foi dar um jeito de me engajar em algum projeto social (Entrevistas com os Professores, Professor 10, p. 56).

O próximo relato indica que as escolhas do professor ocorreram claramente direcionadas pelo mercado de trabalho. Ele optou por residir em um local que oferecia possibilidades de emprego relacionadas com atividades docentes, sendo assim, integrou-as às suas necessidades laborais.

Assim que eu me graduei [em Bacharelado-Violoncelo], uns seis meses depois, eu já vim para cá para a cidade onde estou, e foi aqui, realmente, que eu comecei a parte pedagógica. Eu vi que aqui não tinha professor. Tinha professor de violoncelo, mas na universidade não tinha professor de violoncelo. E há uma demanda nos projetos de extensão, apesar de ser de camerata, de orquestra, ainda há um problema para os alunos conseguirem tocar as obras e ter um desenvolvimento no instrumento. Foi daí que nasceu a parte pedagógica. Até então, eu não dava aulas de violoncelo. Eu comecei a dar aulas no projeto de extensão da universidade (Entrevistas com os Professores, Professor 8, p. 46).

A próxima fala descreve uma situação relacionada a algo bastante comum: a instabilidade de alguns quadros orquestrais. Algumas orquestras do país possuem contratos de trabalho anuais com os músicos, que necessitam prestar exames de seleção a cada ano para sua manutenção nesses espaços. Esse fato revela, mais uma vez, a precarização das situações laborais dos músicos de instrumentos orquestrais. A professora relata que essa necessidade ocasionava cansaço, sendo que a opção por dar aulas lhe parecia mais estável, principalmente no momento em que realizou seu curso de Mestrado.

Quando eu entrei no Mestrado eu precisei fazer a escolha, né? Porque aqui [onde eu morava] eu tinha que ficar fazendo seleção todos os anos e era muito cansativo seleção de orquestra. Acabei me afastando um pouco da orquestra para fazer o Mestrado e aí decidi ficar com o que era mais estável, que era dar aulas. Eu escolhi Mestrado e dar aulas do que ficar Mestrado, dar aulas e orquestra, aí ia sobrecarregar (Entrevistas com os Professores, Professora 7, p. 35).

Dando continuidade às ideias de formação, quando perguntados sobre os cursos complementares realizados por eles que auxiliaram em suas atividades docentes três professores relataram que fizeram cursos do Método Suzuki e dois professores indicaram que fizeram cursos do Método Orff. Um professor relatou que teve aulas de pedagogia durante o seu curso



técnico no conservatório de Música, um fez aulas de prática de ensino em uma disciplina da universidade, outro em aulas de pedagogia do violoncelo em seu Mestrado no exterior e um em festivais de Música.

Sobre o início de sua aprendizagem ao violoncelo, apenas uma professora relatou que iniciou antes dos 10 anos de idade, mais especificamente, aos 9 anos. Sete professores iniciaram entre os 12 e os 17 anos e dois deles com 20 e 22, respectivamente. Quatro professores destacaram que seu início ao violoncelo ocorreu tarde em relação aos padrões considerados ideais. Quatro professores relataram que sua iniciação ao violoncelo foi através de aulas coletivas e oito deles, através de aulas individuais. Dois deles iniciaram em Conservatórios de Música, ambos na região Norte do país. Uma professora destacou que iniciou sua aprendizagem em uma escola de Música, na região Nordeste e os outros nove professores iniciaram sua aprendizagem no instrumento em projetos sociais de ensino de Música, nas regiões Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste.

Dez dos doze entrevistados citaram algum tipo de dificuldade relativa ao início de sua aprendizagem. As dificuldades descritas foram a falta de professores nas cidades onde residiam e processos de ensino não adequados à sua faixa etária. A percepção sobre a não adequação desses processos partiu da visão pessoal de cada um deles. Os dois relatos a seguir apontam algumas das soluções desenvolvidas pelos professores para realizar suas formações sem o auxílio de um educador.

Eu iniciei em 2005 na turma do meu professor, quando ele veio do exterior para a minha cidade, e eu fui a primeira aluna que ele deu aula aqui. Então, durante esse período de cinco anos que ele morou na minha cidade eu tive aulas com ele. Mas antes disso eu já estudava sozinha, procurava ouvir muito, eu ouvia muito as gravações do Yo-Yo Ma, Jacqueline Dupré, assistia vídeos no *Youtube*. Eu lembro que eu não sabia pegar no arco e não tinha ninguém para dizer como era. E aí por uma foto de uma capa de CD do Yo-Yo Ma, que eu ganhei, eu via ele segurando o arco, né? Eu pegava toda torta, sabe, e eu via ele todo certinho segurando o arco. E aí eu fiquei um dia inteiro estudando para tentar fazer igual a foto da capa [risos]. E aí eu fiquei, durante um ano mais ou menos tentando, estudando assim sozinha (Entrevistas com os Professores, Professora 3, p. 8).

Eu acho que foi um ano mais ou menos depois [da minha iniciação ao violoncelo], eu não sei, que algo me despertou. Um dia eu disse: “Ah, eu quero estudar mais violoncelo”. Só que o professor geral do projeto, ele não tinha muito conhecimento sobre o instrumento. Aí eu lembro que eu peguei os métodos que tinham [no projeto], que eram o Nelson Gama e o Dotzauer, e eu comecei a estudar sozinho. Eu fui fazendo todas as lições, uma atrás da outra. Eu via as instruções no método mesmo: “Segure o dedo 2 enquanto está tocando as outras notas”. Sei lá, coisas assim, sabe? De prender o dedo e tal.

E aí eu fui fazendo e eu fui melhorando. E eu falei: “Nossa!” Eu fui ficando feliz e fui me empolgando mais ainda (Entrevistas com os Professores, Professor 5, p. 18).

No próximo relato, a professora descreve dificuldades específicas com as abordagens desenvolvidas pelo seu professor de iniciação e as soluções encontradas, que nesse caso, eram desempenhadas pela sua mãe que a acompanhava nas aulas e que realizava as adaptações necessárias.

Bom, eu sou natural de uma cidade do Norte do país. Na verdade, eu comecei meus estudos musicais aos 9 anos no conservatório da minha cidade, que é um instituto estadual. E naquela época, na verdade, eu fui a primeira criança na classe de violoncelo porque eram todos maiores de 15 anos os meus colegas. Todos maiores de 15 porque tinha uma questão meio técnica, porque, na verdade, o professor era do leste europeu. Ele não era brasileiro e ele não falava português muito bem. Então, era uma necessidade, realmente, que os alunos conseguissem interagir com o professor. E aí, eu sempre quis tocar violoncelo. Não sei de onde eu tirei isso, mas... [risos] E a minha mãe lutou muito para que eu estudasse violoncelo. Então, o que acontecia é que ela ia para as aulas comigo. Eu tinha duas aulas por semana de trinta minutos e ela assistia essas aulas e fazia essa interação com o professor (Entrevistas com os Professores, Professora 11, p. 62).

A fala a seguir descreve que o professor ingressou na universidade de Música um ano e meio após iniciar sua aprendizagem ao violoncelo. Segundo sua percepção, o seu desenvolvimento instrumental ainda não seria suficiente para estar no nível universitário. Ele acredita que foi favorecido em função da sua idade. Ambas as ideias apontam para a concepção do senso comum de que é necessário iniciar cedo a aprendizagem de um instrumento musical para que se obtenha um desempenho considerado, genericamente, como satisfatório. Nesse relato é possível verificar quais repertórios eram mais desenvolvidos com ele durante o seu curso universitário, além da ideia de que a participação em festivais e cursos de música foi importante para a sua formação, uma ideia já abordada anteriormente.

Eu comecei no violoncelo com 16 anos no projeto municipal. Era gratuito, aulas coletivas. Eles tinham o instrumento que emprestavam para a gente, então, eu demorei um pouco para comprar o meu. A gente podia ir lá para estudar. Aí um ano e meio depois eu já estava prestando vestibular. Acho que por causa da minha idade eu fui favorecido, porque eu não tocava muito bem, mas logo entrei lá na universidade. Aí eu comecei a estudar Popper e concertos, essas coisas assim, mais do repertório tradicional. Os festivais de música foram muito importantes para ver gente diferente fazendo, porque o professor da gente... é diferente ver o professor nosso de cada dia e ver o professor dando *master class* (Entrevistas com os Professores, Professor 2, p. 5).

Entre todos os doze professores, apenas dois deles descreveram que exerciam atividades profissionais ligadas a outras áreas de maneira paralela às atividades musicais. Todos eles relataram que mantinham outras atividades musicais concomitantemente as atividades docentes. As atividades indicadas eram orquestras, grupos de música de câmara, grupos de “música popular”, eventos e casamentos, e outros espaços musicais de ensino. Uma professora também indicou, em especial, um grupo de música antiga.

Um aspecto que chamou muito a atenção é que onze dos doze professores entrevistados relataram que gostam de ouvir e de tocar “música popular”. Entre eles, nove indicaram a “música popular brasileira”. No entanto, ao fazer essas indicações, demonstravam um certo receio, bem como a crença de que eram uma exceção em relação aos demais colegas, com a ideia de que, obrigatoriamente, deveriam apenas escutar e tocar “música erudita”.

Os professores expressaram essas considerações de diferentes maneiras e, quase sempre, tecendo relações com as suas atividades docentes, ou seja, relatavam que proporcionavam que os seus estudantes tocassem diferentes estilos ou gêneros musicais, o que não foi constatado com a mesma ênfase durante as aulas observadas. No entanto, as considerações dos professores expressam essa preocupação e a necessidade de se sentirem integrados aos seus gostos musicais. Também expressam que, dessa forma, conseguem se conectar mais às pessoas com as quais compartilham suas existências.

Nos próximos três relatos, os professores descrevem algumas de suas práticas com “música popular”. O terceiro relato, em especial, descreve algumas das situações vivenciadas na pandemia e o retorno de algumas práticas, provavelmente, em função do tempo maior em casa.

Eu tenho um trio. É um trio com violino, viola e cello. A gente está há muito tempo juntos, já tem cinco anos. A gente começou no parque da cidade. A gente gostava de tocar lá e o “povo” começou a gostar. Todos os meses, a cada duas vezes ao mês, a gente começou a tocar. A gente colocava a nossa caixinha e o pessoal contribuía. A gente faz um repertório mais diversificado, um pouco de popular, um pouco de *rock*. A gente gosta de trazer coisas um pouco diferentes para o instrumento (Entrevistas com os Professores, Professora 1, p. 2).

Eu, realmente mesmo, para mim, eu gosto muito de tentar tirar de ouvido músicas cantadas. Fazer a melodia no violoncelo, né? Tem as MPB, mas também tem as cantoras que eu gosto muito das referências vocais delas, que são Adele, Beyoncé e várias outras (Entrevistas com os Professores, Professora 4, p. 15).

Eu estava sem grupos, eu estava parado. Agora eu tenho um duo, a gente está começando a formar um duo, de música popular. É [silêncio]. Acho que é importante [silêncio]. Tem essas coisas, assim, em casa. Eu tenho tido mais vontade de tocar, de fazer música, de gravar algumas coisas, de experimentar, de criar com o instrumento em casa. É uma coisa que eu retomei na pandemia (Entrevistas com os Professores, Professor 2, p. 6).

As próximas duas falas exemplificam as ideias de estabelecer conexões entre as pessoas através das práticas musicais das “músicas populares”. São relatos que apresentam, ainda, considerações relativas à técnica do violoncelo e a maior ênfase dada a esse aspecto do que a comunicação musical, e outras que dizem respeito a aspectos mais íntimos e existenciais. O segundo relato, em especial, aponta que o professor percebe as atividades musicais, durante os seus processos formativos, como desconectadas dessas realidades. Porém, ele descreve como subverte esse discurso e dele se descola quando assume posições de maior autonomia.

Eu sou muito eclético. Eu gosto muito da música popular porque na música popular eu vejo, no violoncelo, uma faceta de cantor que, muitas vezes, na música erudita a gente perde por toda a preocupação técnica que a gente tem. Às vezes, por nos preocuparmos demais com toda a parte técnica do Concerto do Haydn em Ré, por exemplo, a gente deixa de cantar essa melodia tão linda, tão característica que aparece em grande parte do concerto. Quando eu toco música popular, isso me permite cantar através do cello, cantar com o meu arco. [...] Uma música, em especial, que eu adoro tocar, é Oceano do Djavan. Eu preciso te dizer, Marta, que eu sou péssimo com letras, eu não sei cantar, propriamente, duas palavras de Oceano, mas eu acho a melodia da música fantástica. Então, eu gosto de tocar Oceano no dia a dia, eu gosto de tocar músicas que a minha filha gosta de ouvir porque deixam ela muito feliz. E aí é o que ressignifica diariamente o porquê que eu toco cello. Não é para tocar o Concerto de Haydn em Ré, embora isso seja muito importante. É para deixar as pessoas felizes, seja a minha filha, a minha esposa, os meus alunos ou gente que eu nem conheço (Entrevistas com os Professores, Professor 10, p. 61).

Eu gosto muito, eu não falava isso na época de faculdade, né, porque os professores iam me condenar [risos]. O que eu me sinto muito bem tocando, principalmente porque você entra em contato com as pessoas, eu consigo conectar com as pessoas, por exemplo, é tocando um tema de filme, um tema de novela. E eu me sinto bem tocando. Eu não me sinto mal, porque eu acho que o que importa é, se eu tocar, seja um tema de filme, seja um tema de novela, seja um concerto, eu tocar com a melhor qualidade que eu possa. Isso, para mim, é o que importa. Então, antes eu não falaria isso, com certeza, e talvez os professores da faculdade, os mais de teoria, me condenariam por falar isso, porque eles falam da indústria da cultura, etc... Mas hoje em dia eu não me importo porque é o que eu gosto. [...] A melhor forma de criar esses laços com as pessoas é tocar as músicas que elas gostam e que eu gosto também. Ela é uma melodia bonita. Qual o problema disso? [risos] Não tem mesmo uma harmonia complexa, um grande contraponto, não tem, mas é uma melodia bonita. Eu me sinto bem tocando e eu sinto que eu estou deixando alguém feliz, então, eu gosto muito desse estilo de música, tipo tema de filme,

música mais popular, tema de novela, eu gosto bastante. (Entrevistas com os Professores, Professor 5, p. 28)

Apesar da ênfase que os professores colocaram sobre a “música popular”, todos apontam que gostam de música de concerto, mas não apenas dela e nem de todas as músicas de concerto. De certa forma, relatam se sentirem cansados da suposta obrigatoriedade de escutar apenas esses estilos e gêneros de música. Evidenciam que a procura e a prática de outros estilos acontece fora do ambiente formal de ensino.

O que eu ouço é MPB, eu tenho ouvido muito, tanto sambas, bossas, músicas da cultura popular, tipo Siba, Elomar. Eu não sei o gênero disso, mas essas são as coisas que eu tenho gostado de tocar, as coisas que eu tenho procurado aprender no violoncelo, a como tocar ritmos, percussões no violoncelo, claves de coco, essas coisas assim. Eu gosto de ouvir também, de vez em quando eu ponho, músicas do século...não sei como, que nome dar para isso, não é erudito, clássico. Música de concerto do século XXI. De vez em quando eu gosto de colocar um Xenakis, às vezes tem alguma coisa do Ligeti, às vezes eu ouço alguma outra coisa, sei lá, um Beethoven também. Mas é mais difícil. São essas coisas assim, com mais frequência (Entrevistas com os Professores, Professor 2, p.7-8).

Música clássica, eu gosto, claro, né? Eu amo sinfonias. Tem coisas que eu gosto mais, coisas que eu gosto menos, também. Não é só porque é clássica que eu gosto de tudo [risos]. Eu acho que todo mundo, né? Porque, às vezes, ah, só porque é música supercomplexa, eu acho, às vezes, um trabalho incrível, mas eu não gosto de ouvir. Antes eu também não falava isso. Imagina você falar que não gosta de uma sinfonia do Beethoven, né, por exemplo? “Nossa, ela é toda complexa, ela tem esses temas, ela tem o contraponto”. “Tá, tudo bem, tem, mas eu posso não gostar, de alguma forma, não me toca”. Eu acho realmente complexo, eu acho incrível o trabalho, mas realmente eu não sinto nada quando eu ouço. Pode acontecer, né? Existem inúmeras possibilidades, e o importante hoje para mim é eu me sentir bem ouvindo alguma coisa e eu conseguir transmitir alguma coisa para as pessoas. Então, eu prefiro tocar O Cisne e a pessoa realmente sentir o instrumento, sentir o som, prestar atenção no que você está fazendo, do que tocar o 3º movimento do Concerto de Haydn em Dó maior e não conseguir criar essa conexão com a pessoa. Então, isso para mim, hoje, faz muita diferença (Entrevistas com os Professores, Professor 5, p. 28).

Eu tenho uma coisa curiosa porque quando eu estudava repertório de instrumento eu ouvia muito repertório erudito para cello, mas eu ouvia em função da minha prática porque eu precisava, por exemplo, eu ouvia Haydn, ou o próprio Bach. Então, eu percebi, depois de um tempo, que eu ouvia muito porque eu praticava, mas não era porque era um desejo natural de ouvir essas peças. Isso me mostrou que eu poderia trazer outras coisas que eu apreciava mais no instrumento para além das peças clássicas, eruditas. Então, o que eu gosto de ouvir de verdade: música popular brasileira. Gosto de ouvir Chico

Buarque, bossa, enfim, mais esse popular mais raiz, digamos assim. E eu gosto de trazer um pouco desse repertório para o instrumento. Quando eu vou tocar, eu gosto de trazer um Chega de Saudade, trazer para o meu instrumento. Eu acho que é mais ou menos essa linha que eu consigo juntar, entre o que eu gosto de ouvir e o que eu gostaria de tocar no instrumento. Mas eu ouço várias outras coisas totalmente diferentes, tipo, música indiana, eu gosto muito, música árabe, enfim. Mas para o instrumento seria assim, mais bossa, choro nem tanto, porque é difícil para caramba tocar choro no cello [risos]. Eu gosto de ouvir, mas não toco ainda, não (Entrevistas com os Professores, Professora 1, p. 4).

Eu, atualmente, eu gosto muito de jazz. Atualmente eu ouço bastante jazz. Música de concerto também, sobretudo, ópera, balés, são as coisas que eu ando mais escutando atualmente. E música popular brasileira também (Entrevistas com os Professores, Professor 6, p. 34).

Depois que eu acabei a Graduação eu me envolvi muito com a música brasileira e com a música popular. [...] Literalmente, eu criei um pensamento assim: “Não quero fazer nada erudito, europeu, igual a todo mundo. Chega!” Eu dei assim uma revolta na minha cabeça um pouco antes de eu entrar no Mestrado, por isso que eu acabei não fazendo o Mestrado em violoncelo. [...] Então, eu resolvi estudar música brasileira. Eu sou nordestina e menina e eu nem conhecia tanto assim sobre o Nordeste. [...] Já fazia uns anos que, basicamente, eu escutava música brasileira e comecei também a tocar em grupos de música popular... Eu percebi que eu gosto, eu gosto de tocar, eu adoro tocar Bach. Eu toco os meus estudos tradicionais, concertos, eu fico tentando tocar, mas eu não escuto diariamente música erudita, analisando sinfonias, não, eu não faço mais isso. É muito raro, só quando me dá vontade. Então basicamente eu escuto música brasileira e aí vai. Eu gosto muito de conhecer o que está [acontecendo], eu gosto muito de ouvir cantoras, eu também gosto muito de canto, de cantar. Eu fiz canto, mas deixei, e agora eu e minha irmã, a gente criou um grupo. A gente está tentando se inscrever em edital. A gente se inscreveu num edital agora para tentar construir as ideias da gente. A gente já tem um tempo de criação de arranjos. Eu gosto de cantoras do Brasil que estão surgindo e de música nordestina, também. Sempre estou tentando ver. Nordestina, que eu digo, é tanto a mais tradicional quanto o que está acontecendo, o que está surgindo. Cantores, pessoas que foram importantes, Dominginhos, Luiz Gonzaga, Elba Ramalho, pessoas que são referências. Eu não sei dizer bem o que [eu gosto], não sei definir uma coisa, mas, basicamente, eu estou mais voltada para música brasileira, né? Agora, não é só popular, não é só nordestina, engloba tudo, é a curiosidade. Isso não quer dizer que eu não ouço outras coisas, eu ouço. No geral é mais isso, mas eu sempre estou ouvindo outras coisas (Entrevistas com os Professores, Professora 7, p. 39).

No relato a seguir, uma das professoras, especificamente, apontou que também aplica nas suas práticas docentes o mesmo pensamento que tem em sua vida como musicista em relação à escuta e prática de músicas de estilos e gêneros diversos. Entre os outros professores, mais cinco deles, num total de seis entre os doze professores entrevistados, também levantaram, em outros momentos das entrevistas, questões semelhantes a essas.

Eu gosto de ouvir tudo. Gosto de ouvir *jazz*, MPB. Música erudita, com certeza. Ah! E tem um novo estilo musical agora que eu estou aderindo na minha vida. Estou aderindo agora, não, faz dois anos, que é o *k-pop*. Está sendo sucesso no mundo inteiro, é muito bom. Enfim, o que eu gosto de tocar é, inclusive, com os alunos, são músicas que eles conhecem. Geralmente, as músicas que estão rolando na mídia, as músicas mais atuais, MPB também, algumas músicas folclóricas mais simples, como Parabéns para Você, como O Sapo não Lava o Pé, ou música de natal. Agora, vários alunos me pediram para ensinar músicas de natal, Noite Feliz, ou então tocar alguma música para a mamãe, Como é Grande meu Amor por Você, essas músicas (Entrevistas com os Professores, Professora 4, p. 15).

Um professor relatou um episódio específico quando, durante a pandemia, entrou em contato com uma antiga estudante e, após esse contato, ela retornou às aulas de violoncelo. Ele propôs que ela aprendesse alguma música que gostasse de escutar e descreveu os resultados desse trabalho, considerando que a estudante teve maior motivação para a aprendizagem.

Pois bem, e agora nessa pandemia, quando ela voltou, eu perguntei para ela: “O que você gosta de ouvir?” Ela falou: “Ah, professor, eu gosto de ouvir, isso, isso, isso e isso”. Eu perguntei para ela: “O que você gostaria de tocar no cello?” Ela até olhou assim para mim com uma cara e disse: “Professor, eu posso escolher?” “Claro, pode”. Ela falou: “Ah, eu gostaria de tocar uma música chamada Chandelier”. [...] Daí eu baixei uma partitura, adaptei uma versão que seria possível para o nível dela e ela começou a estudar a música, e em duas aulas ela tinha terminado a música (Entrevistas com os Professores, Professor 10, p. 58-59).

Uma professora relata, no entanto que, algumas vezes, é difícil associar o que os estudantes gostariam de tocar com as questões técnicas do instrumento e com as abordagens especificadas pelos espaços musicais como importantes de serem trabalhadas em determinados níveis de aprendizagem musical.

A gente também é orientado a conversar com eles, que eles possam trazer o que eles querem para tocar, só que a gente sabe que tem também a questão da técnica, do conhecimento do instrumento... então, é complicado (Entrevistas com os Professores, Professora 1, p. 4).

Entre as ideias de música abordadas pelos professores durante as entrevistas, uma delas diz respeito à prática coletiva, tanto nas aulas quanto em grupos instrumentais. O primeiro professor relata que não acreditava nos formatos de aulas coletivas antes de iniciar como professor, inclusive, manifestava uma certa aversão a eles, mas a experiência o fez mudar suas concepções anteriores. A segunda professora enfatiza que as questões do afastamento social na

pandemia foram prejudiciais para a prática coletiva, e o terceiro professor propõe que a prática com um acompanhamento instrumental poderia amenizar alguns dos problemas relacionados a esse afastamento.

E aí eu entrei no projeto, depois da Graduação, porque eu precisava de um emprego. Eu não tinha a pretensão de dar aulas coletivas, eu achava que não funcionava, eu tinha pavor desse formato, mas eu vi que pode ser muito melhor você fazer música e aprender a fazer música junto de outras pessoas, que faz muito mais sentido você estar tocando com outras pessoas, porque o fazer musical é muito [silêncio] ... eu acho que é uma atividade cultural. E quando você faz isso com outras pessoas, ela é mais cultural porque a cultura é uma coisa coletiva, né? Eu penso assim, né? Então foi muito importante, foi uma escola também, aprender na prática como fazer para aproveitar que tem mais gente aprendendo, tem mais gente pensando e se movendo em volta daquele instrumento e como fazer para aproveitar essa situação (Entrevistas com os Professores, Professor 2, p. 5-6).

A gente até montou um grupinho do *Whats App*, um sexteto, mas acabou que na pandemia foi ficando meio que de lado, mas eu sempre incentivo elas a querer montar um grupo. E a gente cresce muito, né, todo mundo cresce, desenvolve muito quando você está em grupo. Você ouve mais o colega, o senso rítmico fica mais aguçado (Entrevistas com os Professores, Professora 3, p. 12).

Eu gostaria muito de colocar o acompanhamento para eles tocarem junto, porque eu acho muito importante para eles irem desenvolvendo juntos também, tocar junto com o piano, tocar com orquestra, mas como não está tendo [orquestra], o que daria para fazer é o acompanhamento. Eu acho muito importante tocar com outras pessoas para o desenvolvimento do ouvido, especialmente. E não só isso, o desenvolvimento humano, né? Mas o ouvido desenvolve muito quando você toca com outras pessoas, você tem que ajustar a afinação. Nunca é só você que está certo! Você tem que aprender a ser flexível! (Entrevistas com os Professores, Professor 5, p. 28).

O relato a seguir é um pouco diferente dos demais. O professor explica que utiliza as aulas coletivas como um veículo para aprimorar o trabalho individual, no sentido de proporcionar experiências de apresentar-se em público. Ele indica que considera o trabalho individual mais eficiente para atender algumas demandas técnicas. Outro aspecto levantado é o da competitividade, atribuindo ouvir o colega como uma prática que identificaria as deficiências, sendo que motivaria maior aprimoramento das habilidades dos estudantes enquanto instrumentistas.

Eu procuro sempre trabalhar de forma individual e também coletiva, uma vez que eu acredito que uma prática traz bastante benefício para a outra. Eu procuro, sempre que possível, ouvir os meus alunos individualmente, no



sentido de que, para fazer, para atender certas demandas técnicas, eu acredito que o ensino individual me dá possibilidades de ter mais sucesso, nesse sentido de trabalho. No entanto, o ensino coletivo, ele também é muito importante porque eu posso fazer os meus alunos trabalharem uma série de aspectos no convívio musical, digamos assim, que na aula individual eu não consigo trabalhar, por exemplo. Nós, enquanto violoncelistas, sabemos que, certamente, o público mais ingrato para a gente é tocar para um colega que toca o mesmo instrumento que você. Porque ele sabe exatamente tudo o que você fez não tão bom assim, tudo o que você fez de bom também. Muitas vezes, tocar para quem é leigo é muito mais simples. Então, essa parte do treino da performance pública é algo que quando eu estou sozinho em sala de aula, é impossível trabalhar. [...] Por isso que eu acho que a mistura do processo individual também com o ensino coletivo é bastante importante (Entrevistas com os Professores, Professor 10, p. 59-60).

Outro professor, ao relatar seu próprio processo de aprendizagem em aulas coletivas, aponta os seus benefícios como a convivência e o estímulo dos colegas. Esse professor relatava sempre com muito entusiasmo todo o seu processo de aprendizagem e de profissionalização.

No primeiro dia, eu já peguei o violoncelo e já toquei na orquestra, né? [risos] Porque lá, como era um projeto, envolvia todos os instrumentos, era muito gostoso. Todo o dia depois da escola, do colégio assim normal, eu ia para essa escola de música e passava a tarde inteira lá. E à noite eu estudava em casa. Eu tinha muito contato com a música, assim, desde o início. E os meus amigos estudavam também. Era muito legal. Então, com o violoncelo, logo no primeiro dia eu já peguei e logo já toquei na orquestra [risos]. Porque eu conhecia já as notas. Então, eu lembro que ele [o professor] fazia as partituras facilitadas, né. Era tudo mais semibreve, mínima, então ele colocava tudo corda solta. Eu lembro que nessa primeira música, que eu nem lembro qual era mais, mas eu lembro que tinha o fá, que é o segundo dedo na corda ré. Eu lembro que já tinha o fá e aí eu todo empolgado tocando o fá [risos] (Entrevistas com os Professores, Professor 5, p.17-18).

Destaco, também, outra fala do mesmo professor que aborda sua aprendizagem a nível universitário. É comum lermos trabalhos que apresentam muitas críticas às aulas de Música nas universidades, como alguns dos analisados na revisão bibliográfica exposta nesta Tese, e mesmo em algumas falas citadas neste capítulo por alguns professores entrevistados. No relato a seguir, ele destaca a convivência na universidade, a prática musical intensiva e as atividades musicais como possíveis potencializadoras de existências.

Foi muito gostoso o período da universidade aqui [no Brasil] e foi onde eu fui mais feliz. Foi aqui, porque eu tinha muitos amigos, e foi a primeira vez que eu tive muito contato com pessoas que gostam da mesma coisa que você, né? Porque no colegial, eu não sei, mas eu me sentia muito diferente das outras pessoas, porque na minha sala inteira no colegial eu acho que só eu era o único que gostava de artes, de desenho, de pintura, de música, então, eu sempre me sentia um pouco deslocado, na escola. Só que daí, à tarde, como eu ia para a

escola de música e fazia outras coisas, eu me sentia bem. Mas a parte do colegial mesmo, a escola, eu sempre fui um pouco deslocado desde que eu comecei a estudar música [risos]. Mas a música sempre me ajudou muito, eu não consigo imaginar como teria sido sem, sabe? Eu, com certeza, mas com certeza, teria tido depressão. Tenho certeza absoluta disso, se não fosse a música, sabe? Ela sempre, nossa, ela me salvou completamente, sabe? E eu acho que é muito importante, seria assim, nossa, se todo mundo pudesse ter um pouco de contato que fosse com música no decorrer da vida, principalmente na formação, daria uma diferença muito grande no mundo, muito, muito, muito (Entrevistas com os Professores, Professor 5, p. 25).

Outra fala relevante diz respeito às atividades desenvolvidas em projetos sociais de ensino e a percepção do professor de que essas atividades devem ser abordadas com a intenção de proporcionar a permanência do estudante no projeto. Por um lado, essa percepção indica a necessidade de que o estudante se sentia motivado para permanecer em um espaço com menos vulnerabilidades. Por outro lado, coloca a responsabilidade em proporcionar um ambiente estimulante apenas ao projeto, e não a sociedade como um todo. Além disso, acentua uma possível diferença entre os estudantes de diferentes espaços.

Um parêntese é que assim, um aluno de projeto social, na minha opinião, é um dos alunos mais difíceis de lidar pelo seguinte sentido: você precisa cativar o aluno para ele voltar para a aula, porque se a aula de hoje for chata, Marta, ele não vai voltar para a próxima aula. [...] Precisa ser sempre prazeroso para ele, especialmente quando você lida com crianças, ou com pré-adolescentes (Entrevistas com os Professores, Professor 10, p. 58).

Também sobre as concepções de ensino e aprendizagem, duas falas, de duas professoras, indicam que suas experiências docentes em outras áreas trouxeram conhecimentos e perspectivas importantes para suas abordagens de ensino do violoncelo. No entanto, acredito que as estratégias vivenciadas e utilizadas nessas experiências anteriores ainda estão ausentes de suas práticas do dia a dia. A segunda professora, especificamente, relata que tanto as experiências positivas quanto as negativas de suas outras atividades docentes contribuem para formar sua concepção de música e de ensino musical.

Bom, eu atuo, também, como professora, como eu já te disse, em escola privada e em escola pública. Eu dei aula por seis anos no SESI, como professora mesmo do Fundamental I e Fundamental II. Atendia as turmas desde o pré até o nono ano, dando aula de Música mesmo. E lá, era interessante porque a gente tinha uma sala específica para música e tinha inúmeros instrumentos de percussão, instrumentos regionais como a viola de cocho. E eu explorava todos eles, sabe? Trabalhei muito ritmo, trabalhava os gêneros musicais (Entrevistas com os Professores, Professora 3, p. 10).

Quando eu entrei na faculdade, eu entrei no PIBID. Pois então, graças a deus eu entrei no PIBID, porque foi o lugar onde me fez enxergar muitas coisas importantes sobre a questão da docência. E, principalmente, ver um lado negativo que eu sempre soube, mas sabe quando a gente meio tapa o olho? Que é você ser professora de música em uma escola pública e não ter ferramenta nenhuma, nenhum material, nada... e nem é respeitado pelos seus colegas. É tipo, as pessoas só acham que você é a pessoa que vai distrair os alunos. “Ah! Brinca aí com eles! Canta aí com eles”. E não é isso. A gente também está ali para ensinar, o nosso ensino também é tão importante quanto português e matemática e assim por diante. Então, eu aprendi muitas coisas negativas e positivas. Aprendi que não quero aplicar as coisas negativas, né? Aprendi com as coisas negativas, é isso que eu quero dizer (Entrevistas com os Professores, Professora 4, p. 14).

O depoimento dessa professora enfatiza, ainda, uma determinada hierarquia na precarização do ensino em espaços escolares de educação pública. Nesse caso, percebemos que a experiência da professora indica que ela era recebida por seus colegas como menos importante, ao contrário da idealização romântica do artista como detentor de um conhecimento superior e delegado apenas a uma parcela das pessoas.

A mesma professora relata que, em sua experiência, o curso de licenciatura em Música foi fundamental para a construção de suas abordagens docentes.

Só complementando...eu comecei do zero essa questão de aprender a dar aulas na faculdade. É lá que a gente estuda sobre filosofias, psicologia da educação, sobre didática, métodos para serem abordados, métodos ativos. Todas essas questões ajudam muito, facilitam muito na hora da gente dar aulas, né? Porque se a gente vai sem bagagem, ou sem pensar o que eu vou fazer com o meu aluno...porque a gente pode até ter um planejamento de aula, mas às vezes muda na hora que a gente está dando aula (Entrevistas com os Professores, Professora 4, p. 14).

A próxima fala enfatiza o papel que o ensino universitário teve em sua formação como professor, mesmo que tenha acontecido no curso de bacharelado. Ele indica, no entanto, que ao desenvolver suas atividades docentes, foi necessário construir uma outra forma de dar aulas, em função das realidades dos seus estudantes.

O que a gente tinha na cidade onde estudei e, também, em outros festivais eram aulas pedagógicas, aulas de pedagogia do instrumento. Não era uma coisa muito grande, mas pelo menos era uma base prático-teórica para se dar aulas. Mas, quando cheguei aqui onde dou aulas agora, muita coisa ainda não funcionou porque a realidade deles era muito diferente. A realidade da região onde eu dou aulas é muito diferente da realidade das outras regiões, então, não que foi inútil, mas eu acabei tendo que desenvolver de outra forma o ensino do instrumento. E, claro, que os ensinamentos que eu tive na universidade,

eles serviram muito bem. Apesar de eu estar no bacharelado, havia disciplinas, não pedagógicas, mas havia uma disciplina de classe de instrumento em que o aluno tocava e não só o professor comentava. Ele fazia o comentário de abertura, mas todos os alunos também faziam comentários. E também, isso ajudava a preparar, não a dar aulas em si, a pedagogia do instrumento, mas ter um olhar crítico, analítico sobre o outro instrumentista, no caso, era o outro instrumentista, mas para a vida, a gente pode aplicar isso para o aluno (Entrevistas com os Professores, Professor 8, p. 46-47).

O relato desse professor, ao procurar contextualizar as suas práticas docentes com as realidades dos seus estudantes, coincide com as abordagens mais conectadas com os seus musicares, porém, ainda é perceptível que os professores, apesar de ideias como essas, ainda não conseguem adotá-las. Acredito que um dos motivos, que rege todos os demais, ainda seja a fetichização do músico instrumentista, colocado na mesma posição romântica citada anteriormente e sendo assim, com uma necessária preparação prévia, desde a mais tenra idade. Desta forma, acredito que ainda é difícil para os professores assumirem a música como expressão humana, como Pensamento Sensível e pronúncia de mundo, e acabam por se ater a métodos considerados seguros para que se chegue a um determinado produto final, ou seja, o ser humano acaba sendo visto como objeto de uma linha de produção musical.

É possível perceber, por exemplo, na fala a seguir, a ideia da sensação de segurança que algumas propostas de ensino transmitem aos professores, por exemplo, o Método Suzuki. Essa proposta vem sendo utilizada de maneira expressiva pelos professores brasileiros, conforme pude perceber nesta própria pesquisa. Dos oito espaços estudados, de uma ou outra maneira, sete deles incorporam o repertório do Método Suzuki.

Então, como eu te falei, esses quatro anos são anos que eu tenho me dedicado exclusivamente para a parte pedagógica, então, cada ano tem sido uma grande descoberta para mim. Eu cresci com a metodologia Suzuki, mas eu não entendia o método. Então, se tornou uma pesquisa muito grande para mim aprender sobre o Método Suzuki, fazer o curso, que eu ainda não consegui fazer, mas eu já li muita coisa sobre e eu gosto muito da metodologia e do método. Eu acho que, para o ensino coletivo, que é o que a gente faz aqui, é a melhor opção que eu tenho no momento, que eu me sinto confortável. Porque tem isso, a gente tem que se sentir confortável. E eu me sinto muito confortável trabalhando com o Suzuki. Me sinto segura na verdade, não é confortável, me sinto muito segura com a metodologia, com o método. Eu sei exatamente, eu consigo visualizar quais são os objetivos de cada lição, eu tenho isso claro. Então, para mim o Método Suzuki é o método que eu utilizo para ensinar, principalmente com as crianças. E, para mim, eu acho que essa é minha maior referência, porque eu gosto realmente (Entrevistas com os Professores, Professora 11, p. 66).

Sendo assim, uma ideia que permeia o cotidiano dos professores de cordas friccionadas e entre eles, os professores de violoncelo é a ideia de uma adaptação do Método Suzuki para o repertório de música brasileira. Essa ideia apareceu também nas entrevistas com os professores, como se pode observar na fala transcrita a seguir. Apesar de demonstrar uma grande preocupação em trabalhar, com os estudantes, músicas do seu cotidiano, ainda as pensa como parte integrante de um método assegurador dos resultados almejados.

Uma coisa que eu gostaria ainda um dia de trabalhar seria desenvolver um método nos moldes do Método Suzuki, no entanto, com melodias populares. A gente está falando, por exemplo, aqui para o Nordeste, a gente tem Asa Branca, tem uma série de músicas que são muito do cotidiano do nordestino. Aí no Sul, tem músicas folclóricas que dariam perfeitamente para ensinar para os alunos, trabalhar um método quase que de uma forma regional. Às vezes, eu me vejo passando para os alunos, apesar desse meu trabalho com as músicas que são mais do cotidiano deles, mas, às vezes, eu me vejo passando coisas que são muito europeias, coisas que são muito de fora daqui. Não que isso seja ruim, óbvio que não, mas acho importante os alunos entenderem o contexto de absolutamente tudo aquilo que eles estão estudando. Mas isso é uma coisa que eu devo desenvolver em algum momento para a frente, para que, talvez, ao invés de estudar Brilha, Brilha, Estrelinha e depois *French Folk Song*, sejam músicas populares nossas. Acho que seria um jeito, inclusive, de colocar os nossos alunos em mais contato com a nossa cultura (Entrevistas com os Professores, Professor 10, p. 60).

O próximo relato descreve parte da formação do professor, que foi orientada sob os moldes do leste europeu. Conforme ele contou em outro momento da sua entrevista, sua professora era originária do leste europeu e, segundo ele, a idade que tinha ao iniciar a estudar violoncelo, 15 anos, era considerada avançada para o início no instrumento. Por outro lado, é interessante perceber como ele desenvolveu sua formação como professor, além de sua bagagem, através de pesquisas em textos acadêmicos. Nesse sentido, reforça a necessidade já apontada no início desta Tese, de aprofundar os diálogos entre os professores e os ambientes acadêmicos formais, pois fica evidente, também, que existe essa demanda.

Eu comecei com 15, então, para ela [minha professora], eu começar [com essa idade] era um absurdo. Mas ela gostou do teste, eu fiz um teste para ver qual era o meu nível e ela gostou. Só que quando eu comecei [as aulas] foi assim: vai, vai, vai, vai. Então, assim que tivesse uma coisa, [mesmo] que não exatamente eu dominasse, mas que dava para explicar em outro momento, ela empurrava. Ela tentou correr comigo. Então, quando eu fui dar aula a primeira vez e o aluno me perguntou como é que vibra, eu fiquei assim: não sei [risos]. Então, me faltavam alguns conteúdos. Eu tive que ir atrás de livros e métodos. E as Teses me salvaram. Eu nem sabia que tinha tanta coisa para música, mas me salvaram mesmo. Aqui não tinha muita coisa para música, como eu te falei. Quando você ia em uma [biblioteca de] universidade, você encontrava um

[único] trabalho sobre violoncelo (Entrevistas com os Professores, Professor 12, p. 70-71).

Os professores relataram, ainda, em suas falas, diferentes situações nas quais sofreram pressões e opressões, tanto em sua formação, quanto em sua vida profissional, em momentos passados e mesmo presentes. Considero que algumas delas já foram apresentadas, incorporadas a outras considerações. Apresento a seguir um relato no qual a professora conta sobre as escolhas de seu repertório durante seu processo formativo. Ela conta que não participava dessas escolhas, que esse papel sempre coube aos seus professores. Ela não delega apenas a eles a responsabilidade por essa situação, que ela considera desagregadora. Explicita que ela mesma, enquanto estudante, também não propunha repertórios com os quais se identificasse.

Por exemplo, já faz um tempo, quando eu acabei a Graduação, eu me incomodei muito porque, quando caiu a ficha que fazia oito anos...eu passei quatro anos no conservatório e eu nunca tinha estudado música brasileira. Aquilo foi muito chocante para mim. Então, que eu não tinha escolhido minhas músicas de verdade porque o professor, ainda nesse modelo mais tradicional de ensino na Graduação, o professor ele é ainda muito tutor. Eu fiz uma reflexão quando acabei [a Graduação], que eu não escolhi as minhas músicas de verdade, eu não sabia o que eu gostava no violoncelo. Foi isso que eu pensei: “O que eu realmente gosto no violoncelo? Eu não sei”. Não foi despertado isso em mim e nem eu mesma despertei. “Eu não sei o que eu gosto”. Era uma corrida em prol de um desenvolvimento, de tocar bem... e isso não é ruim, mas faltou o desenvolvimento de saber o que eu quero, o que eu gosto, o que eu tenho afinidade. E aí, antes de acabar a Graduação, eu fiquei pensando sobre isso, que eu não sabia o que eu gostava, não sabia qual estilo eu gostava, qual repertório do violoncelo eu gostava. Mas no fundo eu sabia (Entrevistas com os Professores, Professora 7, p. 42).

No próximo relato, o professor entrevistado destaca que quando finalizou seu curso de Graduação não tinha ideia sobre a continuidade de sua vida profissional. Ele conta que pedia orientação ao seu professor, mas que ele mesmo não possuía segurança para pensar seus próximos passos.

Eu fiquei durante quatro anos [na faculdade]. Eu me formei no fim de 2008, eu entrei no início de 2005. Aí eu estava assim: “O que eu vou fazer agora?” Acabou a faculdade e eu estava assim bem perdido, eu não sabia o que eu gostaria de fazer, se eu queria prestar uma audição para uma orquestra ou se eu estudava fora do país. O meu professor só falava que eu tinha que continuar estudando (Entrevistas com os Professores, Professor 5, p. 19).

O relato seguinte apresenta uma situação, infelizmente, ainda recorrente em diferentes espaços de aprendizagem musical, que, conforme a percepção do professor, o deixava

desconfortável e desmotivado. Essa percepção diz respeito a traços de personalidade que pesam e são reforçados pelas hierarquias existentes.

Eu tive um professor que era muito detalhista, focava muito no fraseado, como nenhum outro focou. Ele era muito específico e tudo tinha que ser muito, muito, muito bonito. Então foi assim, foi um período muito bom. Teve algumas questões, ele era um pouco sarcástico, assim, era uma personalidade diferente, mas também é uma personalidade que é difícil para eu conviver, porque me deixa muito inseguro e eu vou perdendo a vontade de tocar. Eu preciso mais de motivação. Não que isso signifique que tem que ficar me elogiando. Por exemplo: “Não, está desafinado, você pode afinar”. Nesse sentido. Então, imaginei que eu faria o Doutorado depois com ele, mas foram suficientes esses dois anos [do Mestrado] (Entrevistas com os Professores, Professor 5, p. 22).

Os professores relataram, também, as pressões vividas em função dos mercados de trabalho. No primeiro relato, o professor conta como, após realizar um curso de Mestrado fora no Brasil foi aprovado em uma orquestra, um vínculo que era almejado por ele, e o seu posterior afastamento em função das crises laborais que vêm afetando esse mercado. Esse quadro bastante comum de empregos instáveis na área musical, se repete tanto nas orquestras quanto nos espaços de ensino.

Depois que eu fiz essas aulas, eu voltei para o Brasil. Eu queria muito voltar para o Brasil na época, e aí abriu concurso para uma orquestra da cidade onde eu tinha estudado... Acho que foi uma das coisas que eu fiz que eu mais queria, a todo o custo [risos]. Aí eu consegui passar no concurso e eu comecei a trabalhar na orquestra. Era uma rotina de uma orquestra profissional, então tinha ensaio toda a manhã, tinha os concertos. É uma orquestra que o ambiente era muito tranquilo no naipe de violoncelos, todo mundo se ajudava, então, foi um período muito bom. Aí, eu fiz bastante repertório de orquestra, que eu nunca tinha feito tanto assim. Tinha feito, assim, nas universidades, uma sinfonia aqui, outra ali, mas lá foi realmente muito repertório, ópera, teve de tudo. Daí a orquestra começou a entrar em crise, e aí eles começaram a atrasar os salários e eu: “E agora, o que eu vou fazer?” (Entrevistas com os Professores, Professor 5, p. 20).

No próximo relato, outro professor entrevistado, ao contrário do professor anterior, descreve que as atividades orquestrais nunca foram sua meta de trabalho e explica os fatores que o desmotivam. Conta, também, sobre seus desejos de tocar “música popular” e sobre as suas percepções sobre esse campo. Também aponta que, em um determinado momento, se sentia desestimulado a fazer aulas de violoncelo e as possíveis razões que contribuíam para isso.

Depois da Graduação, eu comecei a fazer umas aulas com um professor particular. Depois ele se mudou para outro estado e eu parei [de fazer aulas], porque eu não sabia com quem ir e porque eu já estava muito cansado de fazer aulas de violoncelo. [...] Quando eu quis prestar a Graduação, eu já queria fazer música popular. A minha primeira ideia era fazer violão popular, mas daí as coisas foram acontecendo [silêncio]. Eu nunca gostei muito, eu nunca me imaginei muito tocando em orquestra. Logo eu desisti, também, de tocar em orquestra porque eu não toquei, também, em orquestras muito boas e eu não me sentia muito confortável. Não parecia que eu estava fazendo arte nesses espaços. Então eu passei uns anos sem estudar em uma instituição, com um professor de violoncelo, até que eu encontrei o FIMUCA, de cordas populares. Foi muito importante para minha vida ouvir gente falar de como é penoso a trajetória de quem quer fazer outras coisas no violoncelo, nas cordas. No violino já tem algumas pessoas fazendo algumas coisas, mas no violoncelo precisa procurar os caminhos próprios, né? Isso é muito motivador para a vida de maneira geral, a gente tem que sempre procurar nossos próprios caminhos, né? Acho que a minha formação foi isso, foi sempre esperar que alguém me dissesse o que eu deveria fazer com o instrumento (Entrevistas com os Professores, Professor 2, p. 5-6).

No relato a seguir, a professora também verbaliza seu desestímulo para as atividades orquestrais e como, nas práticas pedagógicas, sente-se mais alimentada e produtiva. É perceptível, também, as ideias de profissionalização precoce, o que pode ser um dos fatores da falta de estímulo.

É como eu te disse, esses últimos quatro anos eu estou mais nessa parte pedagógica mesmo. Eu fiz parte, eu toquei muito em orquestra juvenil nesses seis anos e nesses seis anos eu fiz parte também da orquestra sinfônica do meu estado. Era um sistema duplo, mas foi bom. Eu acho que foi um período muito enriquecedor e que me fez não querer mais tocar em orquestra [risos]. Eu gosto muito dessa parte pedagógica, eu acho que me captou muito também. Tocar em orquestra, não que eu não voltaria a tocar em orquestra, eu voltaria a tocar em orquestra, mas não no sistema profissional, de tocar todos os dias, de ter que ir todos os dias, e horário para entrar e, enfim, não me agrada tanto quanto ver uma pessoa no violoncelo, na música, seja pessoalmente ou socialmente. Eu acho muito mais interativo (Entrevistas com os Professores, Professora 11, p. 64).

De forma paralela, a próxima professora também descreve a sua falta de motivação para participar dos ambientes orquestrais. Descreve, ainda, como foi modificando sua ideia de se dedicar exclusivamente para a prática instrumental, partindo para as atividades docentes.

Eu só trabalho com a música, mas eu sinto assim, que o meu foco sempre é muito ligado à educação também. Quando eu fazia a minha Graduação, quando a gente é jovem e está na Graduação, você quer tocar, tocar, né? Então eu lembro que eu tinha muito esse foco: quero tocar, quero tocar bem. Aqueles sonhos que a pessoa tem! E eu lembro que eu nunca quis me envolver em nada. Eu tinha os meus privilégios, os meus pais me ajudavam, lógico. Eu não



tinha necessidade de estar vindo trabalhar oito horas por dia. Então eu pensava em sempre tentar me envolver com trabalhos ligados ao violoncelo, né? Era a minha cabeça na época. Mas eu comecei a trabalhar muito dando aula e eu comecei a perceber que na licenciatura eu refletia muito sobre a educação. Eu gostava de ler, eu gostava de ler sobre questões sociais, como é a meritocracia, por exemplo... Eu fui percebendo que, de alguma forma, eu me identificava [com a licenciatura]. Eu imaginava: “Será que eu quero passar o resto da minha vida na orquestra?” Isso não fazia sentido para mim, entendeu? Comecei a ver que a educação fazia mais sentido para mim. Dando aulas para pessoas com deficiência, eu tive muitos conflitos porque era muito difícil, mas ao mesmo tempo eu acabei me envolvendo também com esse caminho que eu não imaginava, que surgiu na minha vida do nada, e hoje eu vejo que foi um campo que surgiu para mim. Eu também gosto de pesquisar, eu tenho uma pesquisa sobre música e inclusão junto com os colegas. Então eu fui me envolvendo, também, um pouco nessa área, de música e inclusão, mas sempre ligada à música e ao ensino. Educação que eu digo, não só o instrumento, educação musical, pensar sobre o ensino, pensar sobre pessoas também (Entrevistas com os Professores, Professora 7, p. 37).

Os professores relataram algumas experiências vivenciadas nos espaços musicais nos quais lecionaram. Uma dessas experiências é sobre a necessidade de alterar as atividades, o planejamento das aulas e o repertório em função de cumprir determinada agenda solicitada pelos patrocinadores. No relato a seguir, a professora descreve como as aulas deveriam ser direcionadas para a formação orquestral, o que impedia que fossem trabalhados conteúdos que ela considerava importantes para os estudantes.

Eu dei aulas em projeto social por dois anos, e eram aulas coletivas. Mas lá tinha muita dificuldade de [conseguir] instrumento. E quando tem um projeto social, tem muita música brasileira porque como a gente está trabalhando com a comunidade, eles botavam. Então, até Anita eles colocavam. Mas eu trabalhava muito voltado à orquestra que tinha lá. Era para formar a orquestra de cordas e era sempre assim: o repertório. Tinha que ensinar e era uma agonia. Tinha que ensinar a música para eles tocarem na orquestra. Então assim, eu não escolhia, eu não tinha muito como escolher [risos]. Eu acho que tu já sabe tudo isso que eu estou falando, tu já debes ter passado por isso, não? É aquela doidice de projeto social que a gente está em prol de uma orquestra, é para formar a orquestra. E a orquestra está em prol de um governo, de uma instituição, geralmente, uma prefeitura, um prefeito, um governador, um estado (Entrevistas com os Professores, Professora 7, p. 43).

No próximo relato, outra professora descreve situação similar, mas não necessariamente aborda a formação orquestral. Ela descreve como em alguns momentos as perspectivas educacionais estão sujeitas às demandas dos patrocinadores financeiros do espaço musical, o que gera certa frustração.

A escola traz essa perspectiva da criatividade, do aluno ativo, e a gente sente que existe uma dificuldade na prática de fazer isso quando a gente está falando de ter um repertório obrigatório no semestre, porque, muitas vezes, um repertório só para uma turma de oito te demanda muito tempo. Então, uma aula de uma hora, duas vezes na semana não é nada. Às vezes, eu acho um pouco triste nesse lado porque o campo da criatividade ele acaba sendo deixado sempre de lado em detrimento da peça do semestre. Eu acho que é isso que mais me inquieta, sabe? Porque eu queria trazer um pouco mais da identidade deles... Eu queria trabalhar essencialmente o criativo e deixar como segundo plano as peças padrão. É possível fazer isso, de acordo com o que a gente tem de orientação, só que, na prática a gente sente uma certa pressão, pressão mesmo dos próprios patrocinadores porque querem uma coisa pronta. Então, eu acho que esse é o ponto chave que me deixa um pouco incomodada de não conseguir realizar (Entrevistas com os Professores, Professora 1, p. 4).

O próximo professor relata outra faceta do trabalho, a de que o professor acaba desempenhando funções que vão além da prática do ensino. É importante considerar que essas demandas não são remuneradas pelos espaços e os professores acabam por pensar que elas fazem parte da sua função. Porém, a longo prazo, podem ocasionar desgaste físico e emocional pelo trabalho extra. É considerável o fato de que poucos professores mantêm um vínculo longo com os projetos nos quais atuam e existe sempre uma grande renovação dos quadros docentes nesses espaços.

Claro que se nós pensarmos que o professor de violoncelo é só violoncelista, nos projetos sociais, eles já não funcionam dessa forma. Muitas vezes, o professor de violoncelo é violoncelista, ele é professor, ele é arranjador, por exemplo, para essa aula que eu tive que fazer um arranjo para os alunos tocarem em conjunto. Ele vai ser diretor artístico, ele vai ter que imprimir partitura, ele vai ter que ir atrás de recursos, ele vai ter que ir lá botar o projeto para funcionar, ele vai ter que ir atrás de alguma coisa administrativa, por exemplo, compra de cordas, de arco, essas coisas, para o projeto continuar (Entrevistas com os Professores, Professor 8, p. 47).

Dois professores que estudaram fora do Brasil enfatizaram a preocupação em preparar o estudante para se apresentar em público. Um deles especificou como era a sua preparação enquanto estudante e o outro especificou uma das formas que ele acredita ser interessante para realizar essa preparação. É importante observar que ambos se referem à execução instrumental em público como algo que gera *stress*, que vem sendo chamado habitualmente como ansiedade de performance.

Uma matéria, que era com a professora de violino, era sobre como se portar no palco e, ao mesmo tempo, ela relacionou muito com outras artes. A gente assistiu aulas de dança, a gente assistiu aulas de teatro. Ela conversava: “Ah, vocês viram como o pessoal do teatro se porta?” Eles são mais tranquilos que

a gente. A gente cria essa expectativa tão grande, de fazer tudo certo. Observando, também, as outras artes, foi muito interessante. Ver como que um bailarino se porta na aula de dança e ver como a gente se porta na aula com os professores. É muito diferente. O tanto que a gente se cobra na música é muito mais. A gente se põe uma pressão muito maior. A nossa relação com os nossos professores é muito diferente do que nas outras artes, então, foi muito interessante. A gente fez essas aulas, ela fazia várias coisas, para você encenar na frente, para você se sentir bem, postura, de tudo. Foi muito legal essa matéria (Entrevistas com os Professores, Professor 5, p. 25).

Então, quando eu coloco os meus alunos para tocarem juntos nos ensembles de violoncelo, talvez na orquestra de cordas que a gente tem aqui no projeto, eles podem perder um pouco essa insegurança de tocar na frente de alguns colegas. Então, essa parte do treino da performance pública é algo que quando eu estou sozinho em sala de aula, é impossível trabalhar (Entrevistas com os Professores, Professor 10, p. 59).

Os professores também relataram alguns dos desafios vivenciados nos períodos da pandemia de Covid-19 até a data das entrevistas. O primeiro professor explicita que gostaria de incluir atividades lúdicas nas aulas, mas atribui a dificuldade de realizar esse desejo aos problemas de conexão.

Eu gostaria de incluir jogos com eles, mas infelizmente alguns alunos moram em regiões mais afastadas dos grandes centros e, também, voltando para a questão social, vão ter alunos que vão ter internet excelente, uns vão ter, outros não. Tem aluno, por exemplo, que ele assiste às aulas com o celular, aliás, eu acho que quase todos têm aula com o celular. Tem alunos que você vê que conseguem ter aulas de outra forma, mas tem alunos que só conseguem ter aulas pelo celular pelo fato de ele só ter o celular ali. Então, tem algumas coisas que ainda não dá para implementar. Por exemplo, eu gostaria de colocar para eles ouvirem algumas coisas, para ter apreciação musical, até mais para dar exemplos. Mas, por exemplo, eu fui tentar dar exemplo de um vídeo do Pierre Fournier e a maioria estava conseguindo ver, já outros não. Aí, isso dificulta um pouco porque, se fosse uma aula presencial, eu poderia colocar um *slide* e mostrar para eles, nem que seja a foto, mas com aulas *on-line* nessa situação já é um pouco mais complicado. E eu falei jogos porque seria bem interessante aplicar com eles, é uma coisa que eu acho bem interessante, mas eu acho que eu ainda não apliquei porque esse módulo foi um módulo experimental para saber como é a resposta deles e eu acho que a parte de jogos eu ainda tenho que preparar mais um pouco para não deixar eles prejudicados, no sentido de não aplicar o conteúdo, né? Então tem que reformular o conteúdo e no conteúdo teria que ter os jogos (Entrevistas com os Professores, Professor 8, p. 49-50).

Os próximos dois professores falam dos problemas de evasão em função da falta de *internet* ou desinteresse pelas aulas *on-line*.

Eu comecei com quatro alunos e, na pandemia, dois alunos acabaram ficando de fora, ou porque não tinham acesso à *internet*, ou porque, realmente não tinham interesse na aula online. Dar aula *on-line* é muito difícil, sobretudo de violoncelo. Primeiro porque o violoncelo já nem cabe inteiro na tela, já começa por aí. Depois tem problemas de conexão. Aula síncrona é mais difícil, talvez a aula assíncrona até funcione um pouco mais, mas a aula síncrona é bem difícil (Entrevistas com os Professores, Professor 6, p. 32).

Em todas [as turmas], acho que chega a uns quinze [estudantes] mais ou menos. Agora está bem irregular por causa da pandemia e a gente está dando aula *on-line* e é bem estranho, sabe? Às vezes vem um, às vezes não vem, às vezes vem cinco, enfim, está sempre nessa inconstância. Quando era presencial, a gente não tinha muito esse problema. [...]Todas as aulas são de ensino coletivo, mas agora está sendo mais ou menos nesse individual. Está sendo individual e coletivo ao mesmo tempo, porque está todo mundo lá. Está funcionando, na verdade, como *master class* que todo mundo está lá assistindo (Entrevistas com os Professores, Professora 9, p. 52-53).

A professora a seguir fala da evasão dos estudantes quando iniciou o retorno de atividades laborais presenciais, em função das readaptações de horários e de agenda familiar.

Quando a gente começou o curso, tinham nove pessoas inscritas, eram daqui nove, ou eram dez, não lembro. [...] E aí eu acho que quando começou a retornar ao trabalho [presencial], não deu muito certo. Todos me justificavam assim, eles mandavam mensagem: “Olha, não poderei continuar porque meu pai ficou doente e eu preciso cuidar dele”, ou então, “Eu estou muito triste, mas eu vou precisar voltar a trabalhar” (Entrevistas com os Professores, Professora 7, p. 38).

A mesma professora relata, também, sobre o falecimento por Covid-19 de um colega professor que fazia parte dos projetos nos quais ela atuava e como essa perda foi sentida pelas pessoas integrantes dos projetos.

Aí foi quando eu passei para o concurso da universidade que eu comecei a trabalhar com o ensino do instrumento também. Também tinha outras disciplinas, de educação musical, mas sempre com o instrumento. Então era o violino e o violoncelo. Aí fiz curso de extensão, essas coisas assim. Lá tem um grupo também, eu me envolvi com um grupo lá de *Cello Ensemble*, que era o grupo de violoncelos da cidade. Aí eu entrei no grupo para me envolver com o pessoal, para ensaiar. Depois esse projeto com o grupo de violoncelos até se tornou um projeto de extensão. Eu perguntei se eles queriam que virasse um projeto de extensão, e a gente cadastrou nesse ano [2020] como projeto de extensão, no início do ano. Mas o que foi que aconteceu, não sei se você viu, quem era que coordenava esse grupo era um violoncelista de lá da cidade. A gente cadastrou, mas ele era o diretor artístico, e aí ele faleceu com Covid. Deu uma desestabilizada geral no grupo e a gente deixou meio parado. A gente pensou em tentar gravar vídeo, mas... foi uma história bem triste que teve lá. Estava nós dois, eu e ele, a gente estava planejando gravar vídeos, se apresentar com grupo de violoncelos, fazer curso de extensão para dar aulas

para chamar mais pessoas. E aí, infelizmente, acontece. Tudo na vida é assim, né? (Entrevistas com os Professores, Professora 7, p. 35-36).

O professor a seguir relata também sobre a dificuldade do projeto em manter todos os estudantes ativos durante a pandemia, em função da impossibilidade de revezamento dos instrumentos utilizados por eles, instrumentos que pertencem ao projeto.

No projeto, eu tenho hoje vinte e seis alunos matriculados. O que acontece é que hoje nós não temos vinte e seis violoncelos lá. Seria um luxo ter todos esses instrumentos. Nós temos hoje treze instrumentos e cinco ou seis alunos têm os seus próprios instrumentos. Como a gente está numa situação que a gente não pode compartilhar instrumentos, por causa de uma possível propagação do vírus, então, o número de alunos ativos agora, por conta da pandemia, é menor (Entrevistas com os Professores, Professor 10, p. 57).

Os professores relataram diferentes situações sobre o perfil de suas aulas em relação ao número de turmas, número de estudantes por turma e faixas etárias, o que apontou que esse dado é bem variável dependendo dos espaços nos quais atuam. O número de turmas variou entre uma e quinze turmas, mas o número mais citado foi de duas a cinco turmas por professor, que concentraram a maioria dos professores entrevistados. Os dois números extremos, ou seja, um e quinze, são relativos a um professor, respectivamente. O número de estudantes por turma, indicados pelos professores, foi de dois a quinze, porém, a maioria se concentrou entre quatro e seis estudantes por turma. As faixas etárias indicadas pelos professores variaram entre 8 e 20 anos, porém, alguns professores indicaram que também atendem estudantes adultos.

Ao falar sobre os formatos, estruturas e atividades das suas aulas, os professores mesclaram em suas considerações ideias sobre métodos utilizados, formas de pensar a música, tipos de repertório, divisão das partes de cada aula. Raramente especificaram atividades que nelas desenvolviam, nem críticas ou considerações sobre os processos indicados pelos espaços musicais ou como interpretavam esses processos, o que foi mais perceptível na observação das aulas. Todos os professores abordaram, de uma maneira ou outra, que suas aulas se estruturam com base em preceitos técnicos determinados para aquele momento em especial conforme as concepções dos espaços musicais, e que o repertório se adequa a esses preceitos.

O repertório, segundo eles, é mais variável, com exceção de dois espaços musicais nos quais os professores relataram situações distintas. Um deles relatou que utiliza um método específico que não engloba nenhum tipo de repertório. Outro professor relatou que utiliza repertório orquestral com seus alunos, o que não foi constatado na observação prática, mas parece ser a ideia do espaço estudado. Dos outros dez professores, sete relataram que mesclam em suas aulas repertório indicado por eles e repertório indicado pelos estudantes. Entre o

repertório indicado pelos professores, três professores indicaram, especificamente, o Método Suzuki. Um outro professor relatou que utiliza apenas o Método Suzuki, um não especificou qual repertório utiliza e outro relatou que não utiliza nenhum repertório até que o estudante esteja em um estágio mais avançado tecnicamente.

Uma professora apresenta em seu relato uma dificuldade enfrentada ao seguir as indicações do espaço no qual atua. Segundo ela, é necessário que os professores elaborem um planejamento das aulas de todo o semestre letivo sem antes conhecer os estudantes, suas dificuldades e facilidades, seus gostos musicais, suas experiências e vivências. Ela apresenta também as formas encontradas para estruturar o plano de ensino do semestre, deixando espaço para as especificidades de cada turma e de cada estudante.

A gente faz um planejamento semestral, a gente tem que entregar um repertório por turma. A gente tem que já ter pensado nisso, às vezes, antes de conhecer a turma. Eu vou dar um exemplo, da turma 1. Quando os alunos estão chegando, eu não conheço eles, mas eu já tenho que fazer um planejamento. Então eu já coloco peças básicas, que são geralmente peças que eu já trabalho com a primeira turma. Eles vão trabalhar arco, trabalhar pizzicato, postura no instrumento. Tem esse pensamento estruturado: algumas prioridades que a gente vai ter para aquele semestre. Às vezes, eu posso nem trabalhar arco naquele semestre, vai depender da turma, de como eles vão se adaptar ao instrumento. Então eu tenho essa peça, prioritariamente, que vai ser trabalhada. Ela vai ser a peça de final de semestre, que a gente toca. Uma peça bem simples, que começa com *pizzicato*, corda solta, não tem mão esquerda, e que depois a gente faz com o arco. E aí, nesse processo da aula, eu gosto de trabalhar com uma peça já pensada porque dá para a gente desenrolar outras coisas. E aí sim, entra a parte de criatividade. Eu faço um desenrolar da peça, a partir das cordas que eles já conhecem, de como eles podem brincar com a criatividade, pensando “o que a gente pode criar a partir disso?” Então eu faço essas mesclas. Como eu não conheço a turma, eu gosto de saber o que eles trazem. Então, às vezes pode mudar um pouquinho, incluir coisas novas. Mas basicamente é isso. Dentro da sala, a gente começa recebendo os alunos, conversa um pouquinho, aí começa a pensar na postura, vai fazer a peça. Depois no final da aula, coisas com criatividade. De um modo geral, seria mais ou menos isso (Entrevistas com os Professores, Professora 1, p. 3).

De maneira paralela, no relato a seguir, esse professor indica que integra aspectos de criação musical durante todo o seu processo de aula, apesar de, em um primeiro momento, ter apontado a aula estruturada em quatro sessões, sendo que a criação é a última delas.

Eu tenho uma estrutura que é a primeira coisa que eu penso. Eu tenho algum exercício ou alguma atividade de consciência corporal, pela motricidade ou junto com o ritmo. Às vezes, alguma coisa cognitiva de elementos técnicos, não só mecânicos, mas elementos técnicos da música: trabalhar o crescendo, trabalhar o decrescendo, textura. Depois, uma aplicação disso no repertório.

Por último, uma elaboração criativa em cima de alguma outra coisa. São esses quatro momentos. Mas não são todas as aulas assim. Na verdade, eu tento sempre ter exercícios de criação dos elementos, das coisas que eu estou trabalhando. Então, se a gente vai fazer, se a gente vai estudar mecânica do violoncelo, eu sempre tento propor, inventar uma sequência, inventar uma variação sobre aquilo. A criação sempre está presente. Eu acho que essa é a única coisa certa das aulas (Entrevistas com os Professores, Professor 2, p. 6).

A próxima professora relata outra abordagem, que inclui o Método Suzuki com as crianças, e dois outros métodos para os adolescentes, um desenvolvido pelo próprio espaço musical e o método Frances Grant, que, segundo ela, é uma compilação de vários métodos de estudos. Ela indica que não possui um formato específico de aulas, formato que varia conforme o estado mental, físico e emocional do estudante. Porém, é possível perceber em sua fala que ela pensa uma estrutura básica que engloba técnica, escalas, estudos e repertório, que pode ser modificada em função das variáveis percebidas.

Eu trabalho com três métodos. Eu começo com os iniciantes com a filosofia Suzuki. Também tem o método da escola, mas com as crianças eu não uso. Com as crianças, eu trabalho a filosofia Suzuki, incluindo os pais, os pais na aula, os pais participando, seguindo todas as coisas que a metodologia pede. Com os alunos que já são maiorzinhos, adolescentes, eu trabalho diferente, eu trabalho a filosofia Suzuki, no sentido de não usar a partitura, mas sim, tocar por ouvido. Trabalho a leitura da partitura com o método da escola... E de acordo com o que vai avançando a leitura deles, eu trabalho o método Frances Grant, que é um compilado de outros métodos juntos....Na aula, eu trabalho um pouco, diferenciando sempre, porque eu acho que fica até chato para mim se eu ficar seguindo um padrão: “Vamos começar com alongamento, vamos começar com a escala”. Eu, dependendo do dia, dependendo também da motivação do aluno, se ele chega na aula tipo: “Professor, quero te mostrar uma música”. Deixa ele mostrar a música: “Vamos lá, me mostra”. Quando eu vejo que ele não está muito [motivado], está meio borocoxô assim, aí eu falo: “Vamos tocar uma escala? Vamos tocar uma escala com uma arcada bem rápida?” Coloco metrônomo, tento levantar o astral do aluno. Então, não é uma regra eu fazer tipo todos esses métodos em um dia e seguir para o outro e a música. Tem aulas que eu nem toco uma música com eles, fico só na teoria, nos métodos, ou vice-versa, não vou para os métodos, fico só na música vendo respiração, corpo, abertura do braço, sonoridade, dinâmica e assim por diante. É bem diversificado (Entrevistas com os Professores, Professora 4, p. 15-16).

O próximo relato é interessante pois é possível perceber que esse professor possui uma preocupação com o futuro musical dos estudantes. Assim, ele utiliza uma abordagem que ele considera mais adequada para transitar nos ambientes que acredita que os estudantes integrarão em momentos posteriores.

Eu tenho um eixo central. O meu eixo central é dar ferramentas técnicas para o aluno, independente do repertório que ele esteja tocando. Então, eu foco um pouco nas escalas. Mesmo que eles não estejam sabendo que eles estão realizando escalas está ali presente no repertório. Foco bastante também na afinação, afinação é uma preocupação constante. Não porque eu acredite piamente nisso como única forma musical, mas porque eu quero dar a eles ferramentas para que, se em algum momento eles quiserem se dedicar profissionalmente, eles saibam como atuar em determinados grupos, em determinadas classes musicais que priorizam isso. Então, o meu eixo central ali são as escalas e a afinação. Isso está logo presente no início das aulas. Depois vem o repertório, e o repertório é bastante variado, tanto da música de concerto, quanto músicas populares. O repertório, eu tento fazer meio a meio, tanto o que eu forneço, quanto o que eles me trazem. Então, às vezes algum aluno sugere um repertório, eu vou, e construo algum arranjo para aquele aluno, daquele repertório, porque eu acho que ele, familiarizado com aquele repertório, talvez ele fique um pouco mais engajado, o que geralmente acontece. Aquele repertório que tem mais a ver com o que o sujeito experienciou fica muito mais incorporado nele do que o repertório que ele adquiriu do professor. Eu tento mesclar um pouco, eu tento usar bastante o Dotzauer, porque é algo que sedimenta bastante a técnica para eles, mas eu vou sempre mesclando com outros métodos. Então, às vezes eu utilizo Suzuki também. Eu acho que fica muito mais fácil quando você tem como eixo a técnica e as outras coisas vêm por acréscimo. Com isso eu ganho muito mais liberdade, né? Ao invés de trabalhar com um único método, com um único livro ou com uma única espécie de repertório, se eu tenho ali a técnica como a base, eu posso ir trabalhando diversos repertórios (Entrevistas com os Professores, Professor 6, p. 33).

O próximo professor apresenta ideia semelhante e indica que as formas de trabalhar as questões técnicas são obrigatórias e os repertórios podem variar em função dos gostos dos estudantes. Relata, no entanto, que utiliza os Métodos Suzuki e *All for Strings*. Indica, também, que possui uma estrutura básica, composta de corda solta, escolas e repertório.

Normalmente, eu procuro tentar estabelecer um padrão que vai ser a aula, por isso, inclusive, o meu planejamento, né? Porém, na minha opinião, a aula de instrumento é uma aula que o professor precisa reagir o tempo todo. Porque, suponhamos que na minha aula de hoje eu estruturei de ouvir corda solta, escala e trabalhar determinada peça. Ok, mas suponhamos que o aluno apresentou muitos problemas em relação ao arco, eu acho prudente que eu resolva primeiro esses problemas para depois passar para o resto do conteúdo que eu me propus a dar naquela aula, mas, de qualquer forma, por uma questão de organização, eu acho importante ter uma estrutura para a aula. Uma coisa que eu faço com todos os meus alunos, eu falo para eles que eu procuro agradar a mim enquanto professor em relação aos conteúdos acadêmicos que eles precisam estudar, e a gente está falando de técnica basicamente, e eu também gosto de agradar muito eles. Assim eu acredito que eles estarão sempre motivados no estudo do violoncelo. Então, eu costumo passar para meus alunos questões técnicas, e nisso a gente está falando de escalas, arpejos, cordas soltas, etc. Costumo utilizar alguns métodos com eles como o *All for strings* e o Método Suzuki, mas eu gosto sempre de perguntar para os meus



estudantes o que eles gostam de ouvir no dia a dia e o que eles gostariam de tocar no cello (Entrevistas com os Professores, Professor 10, p. 57-58).

No relato a seguir, a professora explicita que utiliza o Método Suzuki e o método Dotzauer. Conforme já apontado em momento anterior, alguns professores consideram essas abordagens como asseguradoras de resultados positivos em relação ao desenvolvimento instrumental.

A gente fez um planejamento a cumprir, pensando em questões básicas que cada nível tinha que desenvolver, e eu estou tentando cumprir com ele. [...] Eu acabei seguindo uma linha mais tradicional. Como a gente estava fazendo um teste, eu coloquei uma questão mais técnica e um repertório que eu conhecia, que no caso era o Suzuki e os métodos que eu conhecia... o Dotzauer (Entrevistas com os Professores, Professora 7, p. 38).

O relato a seguir indica que a divisão do curso em módulos procurava, em um primeiro momento, selecionar os diferentes níveis, interesses e disponibilidade de prática dos estudantes para posteriormente separá-los em diferentes turmas. Porém, indica que existe a ideia de manter repertórios comuns que agreguem todos os estudantes.

A gente tem uma diversificação muito grande, são contextos sociais muito diferentes, então, por enquanto a gente fez em módulos. O 1º módulo é o módulo experimental, [para] saber qual o nível deles, o interesse deles, como é a resposta deles para no módulo seguinte, já separarmos [em grupos menores]. Então, a gente encerrou esse módulo, o módulo unificado, mas o próximo módulo vai ter que ser mais separado porque os alunos tiveram respostas diferentes uns dos outros. Uns se envolveram mais rápido, outros mais lentamente. Uns assistiram mais aulas, outros menos aulas. A gente tenta incluir essa diversificação que é para todo mundo sentir dentro de um conjunto só, mas, ao mesmo tempo, para respeitar a individualidade de cada aluno, a gente vai ter que fazer essa separação em classes... Depois de eu percorrer esse tempo [do módulo unificado] com esse aluno, ouvir o aluno pessoalmente e também por vídeos, é que vamos começando a adaptar esse modelo, esse planejamento. Não adiantaria fazer um planejamento antes das aulas, um planejamento muito fechado antes das aulas se a resposta deles é outra... Então, de acordo com a resposta do aluno, a gente pode tanto facilitar aquele método ou dificultar. Um exemplo disso foi um arranjo que eu fiz. Eu fiz um arranjo que era a mesma música, mas com estratos de dificuldades que fossem, um mais difícil que o outro. Então, apesar de ser a mesma música, tinham partes que eram mais fáceis, que poderia entregar para alunos que fossem mais iniciantes, tinham momentos, variações mais difíceis que podia entregar para alunos mais avançados. E de acordo com essas respostas que eles dão a gente vai avaliando os métodos a serem utilizados (Entrevistas com os Professores, Professor 8, p. 48-49).

A próxima professora também coloca a questão das atividades em conjunto, com partes diferenciadas para os diferentes níveis musicais e de aprendizagem. No relato abaixo, ela indica que esse procedimento é realizado em alguns momentos específicos no espaço no qual atua. No dia a dia esse espaço tem uma proposta bem definida e seguida por todos os professores, com base no Método *All for Strings*.

A gente usa o *All for Strings*, é o método principal que a gente usa. Então a gente segue esse método, faz lá desde o início. [...] A gente foi experimentando alguns formatos e agora a gente está fazendo o *All for Strings* do início. No início, ele não usa as partituras, só cifras, e a gente está fazendo agora usando o dedilhado, sem a partitura. A gente começa com uma corda solta, aí nessa corda solta a gente vai introduzindo outras coisas, relaxar braço ou [diminuir] tensão de ombro. A nossa professora passou muitos exercícios que ela usa com a gente, que são mais avançados, só que a gente usa com o pessoal que é iniciante também para quando estiverem no nível da gente não precisarem estar trabalhando essas coisas que deveriam ter sido trabalhadas com a gente bem antes, no início. Então, a gente faz um pouquinho dessas coisas. Até nos iniciantes mesmo a gente já vai começando com consciência. Se eles já foram iniciados na mão esquerda, a gente coloca uma escala. [A gente] já ensina eles a afinar o instrumento bem no início. Claro que com a ajuda do afinador, mas para eles terem uma consciência de que eles podem fazer. E vai seguindo o que o método propõe. A gente começa alguns números antes, são curtinhos, né, uns oito compassos. A gente começa uns três números antes para dar uma revisão do que foi visto na aula anterior e continua. De vez em quando, não é sempre, a gente mistura com algumas músicas do Suzuki porque o *All for Strings* é bem maçante, é técnica, técnica, técnica. Não é frequente, mas a gente coloca algumas coisas do Suzuki. E o que a gente fazia muito [antes da pandemia] com os alunos da professora de violino era juntar todo mundo. Fazia uma orquestra de iniciantes, só com os iniciantes. Então eles tinham aquela experiência já de orquestra e de naipe. Sempre antes do fim do semestre tinha recital e apresentação. Sempre teve o recital dos mais avançados para tocar a sua peça solo, mas a gente incluiu os iniciantes e fazia uma orquestra de violoncelos. A gente tocava pecinhas do *All for Strings* ou pegava um arranjo simples do Suzuki e os avançados tocavam com os iniciantes e ficava bem legal, bem interessante para eles terem essa experiência (Entrevistas com os Professores, Professora 9, p. 53-54).

Por fim, o seguinte professor explicou detalhadamente como inicia sua primeira aula de instrumento, relatando que, posteriormente, utiliza o Método Dotzauer.

Bom, eu sempre dou uma conversada com os alunos no início do ano. Se o aluno é iniciante, daí eu tenho um processo bem claro e um método que eu sempre procuro repetir e fazendo adaptações que às vezes eu vou aprendendo coisas novas e “Ah! Isso é legal, isso funciona”. Às vezes eu vou tirando coisas, “Ah, isso não funciona tão bem aqui com esse pessoal”. Então, assim, meio que dou uma apresentação para esses alunos mais novos, então, apresento o violoncelo, falo um pouquinho dele, qual seria a dinâmica, tessitura, falo dessas coisas assim. Daí eu também apresento um pouco de

dinâmica para eles, forte, piano, do que se trata... E aí, na mesma aula eu já deixo eles segurarem o instrumento porque eles vêm com uma expectativa muito alta, de querer pegar no instrumento. Um aluno novo, assim de uns 9 anos, ele quer pegar, não interessa o que ele vai fazer, se vai quebrar, se vai jogar, ele quer pegar. Eu deixo pegar, claro, lá com um ambiente seguro, controlando as coisas, e aí eu tento resolver as coisas por lá mesmo. Depois disso, eu vou ensinando a pegada do arco, como segura. E aí eu vou logo para a corda dó, para ele ouvir, né? Uma corda, de certa forma, um pouco mais tranquila de tocar e ela ainda vai soar como deveria, com aquele som mais arenoso, então, eu deixo mesmo tocar. Então eu deixo como a pessoa quer, sentir primeiro e depois a gente vai fazendo pequenos ajustes. E aí, a partir daí eu vou seguindo muito dentro do método do Dotzauer, que é o método que eu aprendi. Eu aprendi foi com uma professora do leste europeu (Entrevistas com os Professores, Professor 12, p. 70).

Os professores expressaram, também, alguns desejos e sonhos em relação as suas propostas de atividades de ensino. Algumas já foram descritas em outras falas relatadas neste texto. Destacam-se as ideias de estabelecer mais conexões com as realidades dos estudantes e incluir repertório de música brasileira. Nas falas abaixo se destacam, ainda, outras ideias, como a inclusão de atividades de composição, atividades ligadas à história da música, atividades com uma visão antropológica da música, atividades de experimentação sonora, apreciação musical e atividades com acompanhamento harmônico. Nesses relatos, os professores destacaram alguns aspectos que, segundo eles, contribuem para que seja difícil, no momento, essas inclusões.

Eu vi um método... a menina é nossa amiga, ela está na OSB, na Fluminense, acho que é essa, ali do Rio de Janeiro, de Niterói. E aí ela veio para cá e estava lançando o livro dela, um livro bem legal, bem didático para violino, né? E aí, muitas vezes, o que que acontece: eu não consigo introduzir sempre, para alguns alunos, a música brasileira. Às vezes falta muito. Então, a partir desse momento em que eu vi esse livro eu falei: “Puxa, tá aí, ó”. A gente pode usar cantigas, a gente pode usar um monte de coisas que têm aqui no Brasil para várias aulas. Primeiro porque já está na cabeça do povo. Qualquer criança, bom, não sei qualquer criança hoje em dia, né, mas acredito que uma boa parte das crianças ainda tenha acesso a essas coisas e aí eu consigo dar melhores aulas. Eu pensei porque assim, se você vai lá para a criança e fala: “Cai, cai, balão, cai, cai, balão, aqui na minha mão”, por exemplo, e depois mostra que existe uma notação para isso, ela já sabe solfejar isso na cabeça, ela só precisa correlacionar as duas coisas... Mas é isso que eu gostaria de introduzir, assim, pelo menos para os pequenos eu gostaria de colocar. Pequenos, que eu falo, os iniciantes, colocar isso (Entrevistas com os Professores, Professor 12, p. 71-72).

Uma coisa, que a gente fez lá com a nossa professora, foi a proposta de [iniciar] com o polegar. Eu acho que essa é uma proposta boa e eu tenho vontade depois de explorar um pouco mais disso... A gente foi meio “Vamos experimentar, vamos ver como é”. Aí a gente passou duas semanas,

aconteceram algumas coisas, e a gente meio que desistiu disso. Mas eu queria, gostaria de voltar com essa proposta, né? A gente tinha duas turmas iniciantes e uma seguiu normal na primeira posição, e a outra a gente começou pelo polegar. O objetivo era fazer a comparação, né? Só que a gente depois, a gente ficou meio perdido porque a gente não sabia exatamente o que comparar...e aí eu tenho meio que vontade de voltar para isso, só que bem mais preparado do que a gente estava. E outra coisa que eu fico pensando também é iniciar eles com músicas folclóricas daqui. Eu sempre tive essa vontade de ver algum método. Eu sei que tem um método que tem algumas musiquinhas, de início, volume I. Eu vi o volume II, não cheguei a ver o volume I, mas eu sempre tive essa vontade de iniciar com músicas folclóricas, com musiquinhas (Entrevistas com os Professores, Professora 9, p. 54).

Nossa, Marta! [sorri e faz silêncio] Tem, sim, sim! Propostas, ah [silêncio]. Eu ainda preciso estudar, aulas de composição. Eu acho que eu tenho me interessado mais por isso e eu sinto falta de formação, de conhecimento para passar isso para os alunos [silêncio]. História da música também é uma coisa que me interessa bastante, mas às vezes é difícil de encaixar por ser um contexto tão descolado da realidade das pessoas, né? [silêncio] A Europa do século XVIII [silêncio]. É mais ou menos isso [risos] (Entrevistas com os Professores, Professor 2, p. 6).

Eu gostaria muito de introduzir teorias da antropologia da música para eles, e isso ainda é uma coisa um pouco difícil, mas eu estou tentando construir uma metodologia para passar isso para eles. Mas que, de algum modo, esse repertório que eles adquirem no violoncelo possa ser articulado com uma teoria antropológica da música, né, etnomusicológica. Na verdade, para introduzir isso, depende um pouco desse mercado de trabalho. Na medida em que o campo do trabalho, ele ainda não absorve o músico que tenha possibilidades diversas de atuação, certamente, você ainda não tem muito como mudar a educação porque fica...a gente entra nesse diálogo, né? Você educa, mas, ao mesmo tempo você tem que pensar que aquele sujeito precisa encontrar modos de subsistência. Como, de que forma? Então, se você tem ali, por exemplo, um determinado método de seleção para uma orquestra, ou um grupo, se a gente pode dizer que esses métodos ainda existam hoje, né, que os concursos ainda existam, então, você tem que dar subsídios para que eles possam se preparar para aquele concurso. E nem sempre você vai ter tempo de conseguir abranger tudo aquilo que a música pode fornecer a ele, uma vez que você está pensando também nessa inserção dele dentro dessa profissão junto aos pares. Então eu acho que esse é um dos eixos complicadores (Entrevistas com os Professores, Professor 6, p. 33).

Às vezes o que eu gostaria de fazer, nunca dá para fazer tudo o que a gente quer, né? Muitas vezes, coisas de experimentação com o instrumento eu gostaria de fazer um pouco mais, mostrar mais vídeos de performances. Hum... eu não sei ainda como incluir, eu precisaria pensar, talvez uma forma de, por exemplo, o aluno está tocando a peça e eu gostaria de incluir um acompanhamento para eles tocarem junto com o piano, mas eu gostaria de fazer isso na aula, e não enviar para eles fazerem em casa. Mas, na verdade, eu não fui ainda tão atrás disso, mas é uma coisa que eu gostaria de acrescentar (Entrevistas com os Professores, Professor 5, p. 27-28).

Eu tenho. Eu acho que é um sonho grandioso, assim, mas não é pedir muito. É ter um pianista para acompanhar os alunos durante a aula. Seria maravilhoso (Entrevistas com os Professores, Professora 4, p. 16).

E, assim que eu tiver oportunidade, eu gostaria de aprender um pouco de piano, também. Eu acho muito importante para poder acompanhar os alunos, para entender melhor as peças que eu estou tocando, sabe, conseguir tocar a parte do piano. Porque, às vezes, a harmonia vai para um lado, e eu acho que o fraseado vai para um completamente diferente quando está com o piano. Isso, às vezes, acontece e eu gostaria de entender mais a parte do piano, e tocando é melhor. Eu olho, assim, a parte do piano, mas nunca é igual você tocar ela. Então, o que eu gostaria no decorrer da vida, se eu puder aprender piano. Eu toco um pouquinho, mas eu gostaria de aprender a ponto de conseguir tocar as peças [risos] (Entrevistas com os Professores, Professor 5, p. 26-27).

Quando perguntados sobre quais eram as suas referências para realizar as suas atividades docentes, a grande maioria indicou o nome de professores de violoncelo, um total de dez entre os doze professores entrevistados. Oito deles responderam que eram os seus próprios professores de violoncelo. Sete enumeraram, também, outros professores desse instrumento. Sete professores também indicaram violoncelistas como fontes de inspiração, sendo que desses sete, cinco indicaram Yo-Yo Ma. Os demais violoncelistas citados foram Rostropovich, Jacqueline Dupré, Sol Gabetta, Kayami Satomi, Jacques Morelembaum, Maria Clara Valle e Fredi Pupi.

Apenas dois professores entrevistados indicaram como referência o nome de educadores musicais. Dois deles apontaram Murray Schafer, um indicou Keith Swanwick e um citou a educadora brasileira Cecília Cavalieri. Um professor indicou o Método Suzuki, e um, a proposta de ensino de instrumentos de cordas de Paul Rolland. Um professor ainda indicou o compositor Johan Sebastian Bach, e outro, o compositor brasileiro Sílvio Ferraz. Um professor também relatou que os seus estudantes são referências para a elaboração das suas propostas de ensino. Uma professora mencionou também um livro de Carlos Pietro como referência imagética.

Destaquei as falas dos professores sobre como seus próprios professores, ou professores que eles admiram, são suas referências docentes, ou até mesmo, de valores éticos e de vida.

Eu acho assim, todos os meus professores até hoje, eles estão comigo, né? Então, todos são referência. Eu penso neles praticamente todos os dias e, toda a vez que eu vou dar aula, eu penso neles. Entre todos os professores, todos foram extremamente importantes, mas entre eles, eu acho que o meu professor da Graduação é quem mais está na minha mente quando eu vou estudar porque foi com ele que eu mais aprendi a estudar, então, ele está muito na minha mente quando eu vou estudar. Por exemplo, às vezes quando eu vou tocar

alguma coisa, o professor do Mestrado vem muito na minha mente também, porque como ele fazia o fraseado, era tudo muito bonito. Às vezes eu fico pensando: “Nossa, como será que ele faria isso?” [risos] Então, acontece muito. Eu acho que são mais os meus professores mesmo. Claro que eu gosto muito de outros violoncelistas, também. Eu adoro Yo-Yo Ma, Rostropovich, todos, mas quem realmente fica na minha mente, e mesmo tocando, é incrível! Quem fica mais na minha mente, as experiências que eu tive, de ouvir um intérprete e realmente me tocar, foram os meus professores, mais do que, por exemplo, violoncelistas famosos que eu já vi, concertos que eu já vi com orquestras. Eu já assisti coisas incríveis, mas quem fica mais na minha mente são os meus professores, mesmo tocando. “Nossa, como o meu professor tocava bonito, eu queria tanto”. Sabe, assim, para te incentivar a tocar daquele jeito. Por isso, eu acho importante o professor estar sempre tocando para os alunos. Porque eu sei, pelo menos comigo foi assim, né? Eu tenho essa referência deles até hoje, da forma como eles tocavam, tocam, né? E foram os melhores intérpretes que eu já vi. Sabe assim, de você ver aquela passagem e pensar: “Nossa, que bonito, eu quero tocar assim”. E você estuda, estuda, estuda tentando tocar o mais bonito possível (Entrevistas com os Professores, Professor 5, p. 30-31).

De um tempo para cá, essa questão da mulher, né? Eu fui atrás de mulheres que me influenciam. Eu vi que não têm mulheres aqui no Brasil, de referência para mim, de representatividade. Mas assim, quando eu conheci a Tecris [Teresa Cristina Rodrigues Silva], que é professora em João Pessoa, eu lembro que ficou claro para mim como é estudar com uma mulher, como era diferente. Não no sentido da aula, mas no sentido do que ela representa, por exemplo, ser uma mulher que passou trinta anos na orquestra, que foi estudar fora, que fez Doutorado, que tem filho, uma mulher que conseguiu vários empregos, que conseguiu se envolver na música, teve uma pesquisa, trabalha com música contemporânea, música antiga, toca bem, dá aulas, tem pesquisa em história da música, então, e ainda é mãe, ainda é ativista pelos animais. Então, para mim, ela foi minha primeira referência como mulher mais próxima. Porque eu conheci algumas mulheres violoncelistas, mas eram mulheres assim, de orquestra. Como ela foi minha professora, eu tive assim, pela primeira vez, eu tive: “Se ela consegue, eu consigo”, entendeu? Uma ideia de “é possível”, uma ideia de que “é legal”... Meio como uma inspiração. E uma inspiração palpável. Não “Ah, olha aquela mulher que está tocando lá na Filarmônica de Berlim!” (Entrevistas com os Professores, Professora 7, p. 44).

Eu fui para muito festival. Acho que eu rodei Sul, Sudeste, Nordeste, infelizmente, Centro-Oeste e Norte não fui ainda, indo para os festivais. Porque eu sempre tive muita curiosidade de saber como eram os outros professores do Brasil e do exterior. Mas o que mais me marcou, a pedagogia do instrumento, foi o Felipe de Aquino. Eu acho que ele é um professor, que ele tem uma mala de conhecimentos muito grande e sabe se expressar muito bem. Um problema que eu notei de alguns professores é que eles não sabem se expressar além do instrumento, ou seja, eles não sabem verbalizar ou não tem paciência para verbalizar os procedimentos no instrumento, então isso é um pouco complicado. Isso foi um pouco complicado para mim. Analisando mais tarde, eu vi que isso também é uma preocupação para o aprendizado, essa dificuldade de transmissão do conhecimento da música de forma verbal, de formalizar, para não ser algo rígido, né? “Não, você tem que fazer isso: é 1+1+2+3”. Mas, poder verbalizar para que o aluno possa entender da forma

melhor e, também, a verbalização ajuda muito quando se tem uma classe muito grande, então, por exemplo, quando você tem 200 violoncelistas, ou 50 violoncelistas. Eu já vi uma classe de pedagogia do instrumento, eu acho que eram 56 violoncelistas, em Minas Gerais, e a verbalização do professor foi fundamental. E esse professor, que é o Matias de Oliveira Pinto, ele é, também, uma das minhas referências para a pedagogia do instrumento. Até hoje, mesmo como professor, ainda busco ter aulas com ele, não só para me aperfeiçoar, mas também para coletar essa pedagogia do instrumento para repassar para os alunos. E essas são as duas referências (Entrevistas com os Professores, Professor 8, p. 50).

Nas aulas [as minhas referências] são muito a Liu [Ying]... com exercícios preparatórios. Isso foi muito fantástico! Me deparar com isso depois de aprender de uma forma, tipo assim: “Ah, pega o violoncelo e toca aí: Brilha, brilha, estrelinha. Pega aí e senta”. E me deparar com esses exercícios preparatórios que a Liu passa, a gente só vai pegar no instrumento depois da quarta aula. Mas quando você dá aula e vê como eles se portam depois que pegam o instrumento, você fica assim: “Funciona muito e é muito massa, e dá muito certo”. As aulas, são muito a Liu e a Dora [Utermohl de Queiroz]. Tem muita coisa também que a Dora passa...tudo o que ela passa, uma dica assim, uma coisinha já muda tudo, todos esses exercícios para as aulas, já de iniciante mesmo para a gente já ir tendo essa conscientização. E o Bob [Robert John Sutholz] também, sou muito fã do Bob, amo muito as aulas [risos]. O livro dele de reeducação corporal, eu vejo muito esse livro, inclusive, digo para os alunos lerem esse livro: “Vejam as coisas que ele fala, as análises que ele faz”. E eu acho que é isso. E Paul Rolland, também, Paul Rolland (Entrevistas com os Professores, Professora 9, p. 55).

Eu acho que eu vou responder que o Yo-Yo Ma é aquele cara que eu coloco no altar e junto com ele o Fabio [Presgrave], óbvio, porque basicamente tudo o que eu ganhei no violoncelo eu devo ao Fabio. Ele é, certamente, uma das minhas maiores inspirações e depois esse meu outro professor em Paris, o Romain Garrioud. Romain Garrioud, sempre que eu tenho a oportunidade, quem me conhece já me ouviu falar isso várias vezes, ele sempre dizia que a cultura, que a música é uma das únicas coisas capazes de destruir nossa violência interior, que todo mundo tem. Só que nos tempos atuais, parece que a violência de cada um está muito mais aflorada, o que é uma pena. Eu acho que a música ajuda a diminuir essa violência que tem em cada um de nós. Então, pelo lado humano desses três grandes seres humanos, o Yo-Yo Ma eu não conheço pessoalmente, infelizmente, mas pela atmosfera que ele transborda, para mim, ele é uma das minhas inspirações. E o Fabio e o Romain, porque antes deles serem dois grandes exemplos do que é a excelência do violoncelo, que é algo que eu busco muito no meu estudo diariamente, eles são, acima de tudo, grandes seres humanos e são pessoas que estão sempre dispostas a ajudar os outros. Essa, para mim, é a principal qualidade. Muitas vezes a pessoa toca muito bem e não tem isso, essa pessoa não me interessa muito. E, muitas vezes, a pessoa não é o melhor violoncelista da face da Terra, mas tem essa atmosfera. Eu gosto de estar perto dessas pessoas e não exatamente de quem toca trinta notas por segundo. Atualmente isso não é tão importante para mim. Ser artista é muito mais do que ser tocador de violoncelo (Entrevistas com os Professores, Professor 10, p. 60-61).

Para mim, o grande influenciador na minha vida é o Yo-Yo Ma, com certeza. Ele é uma pessoa que me inspira em todos os sentidos, de vida com a música e de querer levar a música para as pessoas, fora do teatro. Ele tem muitos projetos ao redor do mundo inteiro de unir a música que ele faz com a música de origem dos lugares que ele vai, como já aconteceu na África, na Ásia, em vários outros lugares, no norte da Europa também, tipo, explorar a música de lá que não chega muito para a gente, né, fica mais só por lá. E de didática, assim, além do meu professor, é claro, é o professor Márcio Carneiro. Ele é um dos maiores professores, assim, na minha opinião, de falar para o aluno sobre questões tão complexas, mas ao mesmo tempo de uma maneira tão lúdica, tão simples, para trabalhar todos os âmbitos da vida do aluno, não só a performance, mas no sentido de mudar, transformar a vida do aluno (Entrevistas com os Professores, Professora 4, p. 16).

O professor a seguir relata como a interação com seus estudantes é uma importante referência para ele.

E a outra referência, eu acho que, não digo que é uma referência própria, mas algo que também influencia, que não pode ser desconsiderado como uma referência são os próprios alunos. Então, tem alguns pensamentos de alguns alunos que tiveram aula há três anos atrás e até hoje eu fico pensando. Por exemplo, teve uma aluna que perguntou se podia ter aula, se era possível ter aula, iniciar no violoncelo com música brasileira. A princípio eu disse que não porque música brasileira é muito complicada, mas até hoje eu fico pensando: “Será que não dá certo?” Então, os próprios alunos acabam deixando essa dúvida e contribuindo para enriquecer da pedagogia (Entrevistas com os Professores, Professor 8, p. 50).

A próxima professora destaca a performance do violoncelista Kayami Satomi como uma das suas referências. É interessante notar que os violoncelistas mencionados como referência são músicos que possuem uma performance exuberante, como Yo-Yo Ma, Jacqueline Dupré, Sol Gabetta e o brasileiro Kayami Satomi, que também é professor na Universidade Federal de Uberlândia.

E o Kayami [Satomi], para mim, ele foi alguém de performance, né? Quando eu vi ele tocando com a orquestra: “Quem é esse cara?” O som muito expressivo, ele é muito expressivo com o rosto. As pessoas não gostam, eu gosto. [risos] Ele é muito expressivo, facial e corporal, então, [ele] aparece assim (Entrevistas com os Professores, Professora 7, p. 45).

É possível destacar mais alguns pontos de reflexão nas falas dos professores, além do já apresentado. Um desses pontos é a ideia de ter seu próprio professor como referência, tanto enquanto professor performer, quanto em outras performances da vida. Podemos perceber que, mesmo desenvolvendo ideias e práticas diferentes das recebidas por seu professor, a influência



das suas performances permanece. Esse dado é distinto da ideia de imitação das propostas pedagógicas, apontado inicialmente. As relações dos estudantes com seus professores se configuram como laboratórios de outras atuações. Sendo os professores performers os formadores de novos professores performers, podemos nos apropriar da riqueza de possibilidades que constitui as práticas de performances e suas relações com a educação para criarmos espaços onde possam ser desenvolvidas como propostas não colonizáveis das existências dos que dela participam.

Por outro lado, algumas vezes, pode ser assustador nos encontrarmos na posição de propositor e percebemos nossas Performances de Existência ressoando nos estudantes, por reconhecermos nossas vulnerabilidades e falibilidades. É desafiador, além disso, manter as atividades docentes como prioridade, principalmente, em função dos contextos sociais do país. Como vimos na pesquisa, a formação e posterior atuação docente não era a primeira opção de trabalho dos professores no decorrer de sua formação.

A profissionalização precoce é algo comum nos processos formativos dos professores. Podemos nos perguntar se, ao integrar um quadro profissional precocemente, ao mesmo tempo em que pessoas já qualificadas são excluídas de atividades laborais por falta de oportunidades, estaríamos reforçando a precarização do trabalho musical. Podemos refletir sobre quais são os parâmetros que estamos utilizando para definir a qualificação de um professor para a função docente. Também podemos refletir sobre como têm sido nossas ações micropolíticas no mundo e, em especial, se estão mantendo ou subvertendo o achatamento das Performances de Existência dos Professores (ROLNIK, 2019).

Percebemos, ainda, a carência de professores em determinados locais, inclusive, em locais que possuem universidades de música. Em contrapartida, conforme os dados produzidos, apenas dois dos entrevistados se deslocaram para outros estados e regiões do país para se adequar a essa demanda. Ao refletirmos sobre os motivos que podem acarretar o não deslocamento dos professores, o que parece mais visível é o fator econômico. Entre os professores que o fizeram, um deles possui grande número de turmas e estudantes, o que, provavelmente, torna compatível a sua mudança e estabelecimento em outro local. O segundo professor possui um vínculo mais formal com um espaço público universitário, o que também viabiliza a transferência de residência.

Além disso, mesmo em nossas performances enquanto professores, ainda mantemos certa demarcação entre artistas e não artistas, demarcação esta que Boal (2009) e Clark (1964; 1965) apresentam como ficcionais. Boal (2009), como vimos, indica que a crença em sua falsa existência reforça os sistemas de desumanização e subjugação (BOAL, 2009). Ao sustentar essa

demarcação, mesmo que de maneira não consciente, sustentamos, igualmente, essa divisão arbitrária e acabamos por reforçar tanto a romantização e a fetichização da ideia de músico, quanto a precarização das nossas atividades laborais. Acabamos por reforçar a desumanização das pessoas envolvidas nesses fazeres, inclusive nossa própria desumanização (ROLNIK, 2019). Muitas vezes ainda pensamos o estudo de música como uma oportunidade ao invés de um direito social e humano. A romantização da ideia de músico, que ainda permanece vigente, é um imaginário ficcional totalmente dissociado das situações vivenciadas pelos entrevistados.

Quando escutamos nos relatos as questões relativas as dificuldades que cada professor enfrentou para realizar seus estudos musicais, percebemos a força e o sentido de empoderamento que esses professores desenvolveram durante suas trajetórias enquanto estudantes. A busca por soluções às suas necessidades de vivenciar a arte possibilitou que eles criassem performances autênticas de ser. Algumas vezes, no entanto, são novamente achatadas e engessadas pela tendência de organizar esse estudo em moldes curriculares homogêneos. É possível pensar esse engessamento como silenciamento ou subjugação de determinadas existências em relação a outras (ICLE, 2013). Não se trataria, no entanto, apenas de rever os currículos, na intenção de que assim seriam possíveis todas as possibilidades de existir, mas pensá-las como formas de saberes e de conhecimentos compartilhados (ICLE, 2013).

É necessário pensar de que maneira as atividades musicais como parte da escolarização estariam domesticando os corpos e delimitando formas de agir (PINEAU, 2010). Os musicares como manifestações dessas existências se apresentam, também, nas corporalidades individuais e coletivas. Quando as corporalidades são silenciadas e alocadas em sujeitos condicionados, perdem seu poder de comunicação e são padronizadas em determinadas máscaras sociais (BOAL, 2009). É necessário, também, refletirmos sobre as corporalidades virtuais, ou seja, o que é possível esconder, transgredir, enfatizar ou potencializar por meio dos ambientes *on-line*.

Nas falas, escutamos os professores relatando algumas questões que dizem respeito ao eurocentrismo presente nas atividades musicais. Algumas vezes, apontam a grande distância existente entre as abordagens eurocêntricas e suas realidades e as dos estudantes com os quais compartilham as ações educativas, porém, não um desinteresse em compreendê-las. Estão conscientes dos ajustes e considerações que devem ser realizadas nas práticas das músicas das tradições hegemônicas. Consideram o eurocentrismo como parte de um processo histórico, não descartam a colocação do instrumento violoncelo nesse processo, mas sabem da necessária contextualização das músicas trabalhadas para que as abordagens não se tornem artificiais.

O Concerto de Haydn parece ser uma das grandes referências para os professores em termos de musicalidade e dificuldade técnica. Ao mesmo tempo, é marcante a frase, mais de

uma vez pronunciada, que o objetivo de tocar violoncelo (e da vida) “não é o concerto de Haydn”. Os professores enumeraram outros objetivos, como as relações intrapessoais. Consideraram que músicas que se conectam com suas formas de sentir, pensar e se comunicar com o outro são as que permeiam de sentido os seus fazeres. Essas considerações ressoam com as observações de Denzin (2016) e Pereira (2013) que apontam que a comunicação com o outro é a razão da existência das performances.

Quando os professores relatam quais são essas músicas ou musicares, quase todos se consideram exceções em um contexto geral. O interesse pela “música popular” é comum a todos, próprio de pessoas que vivem em um país com inúmeras manifestações sonoras. No entanto, é perceptível que essas manifestações não fizeram parte da sua aprendizagem instrumental e, apesar de reconhecerem a necessidade de ampliar a aprendizagem dos estudantes com essas manifestações, adotam propostas asseguradoras de “resultados esperados”. Caberia nos perguntarmos quem espera esses resultados e por que os espera, para que seja possível refletir se ainda é necessário almejá-los.

Podemos pensar que ainda delegamos o poder da educação musical de nossos estudantes a propostas desenvolvidas em outras épocas, outras geografias, para outras pessoas, com outros musicares. Ao delegar essa função, esvaímos nossa capacidade de pronúncia de mundo (FREIRE, 2019). Retornando às considerações de Boal (2009), quem tem o poder da palavra, da imagem e do som, tem o poder de criar e manter dogmas religiosos, políticos, sociais, artísticos e culturais (BOAL, 2009). Assim, entendo que a colocação do professor que verbaliza que não comunicava aos seus professores seus gostos musicais por constantemente escutar deles que determinadas músicas eram parte da indústria cultural, revela que era desconsiderado seu poder de exercer o Pensamento Sensível (BOAL, 2009). De certa forma, a manutenção de antigos cânones ou a criação de novos, baseada em concepções consideradas distintas, mas ainda restritivas, mantêm o que Boal (2009) denominou de “outro tipo de analfabetismo”, que seguiria limitando os poderes criativos das pessoas e o acesso à sua arte e à sua cultura.

Os professores performers são colocados, muitas vezes, em situações de conflitos e opressões. Entre as situações relatadas, descreveram que seus estudantes necessitam realizar apresentações públicas que viabilizem a manutenção econômica do projeto. Com frequência, são abordados nessas apresentações, repertórios ou formas de apresentá-los que não são as selecionadas e trabalhadas pelos professores durante o período letivo, mas que se adequam aos objetivos dos patrocinadores. É necessário considerar que muitos dos espaços musicais dependem de patrocinadores ou estão ligados a órgãos governamentais. Além disso, também

podemos observar que alguns espaços musicais acabam assumindo papéis que caberiam ao Estado, contribuindo para a manutenção do modelo neoliberal.

Essa adequação para atingir as necessidades de subsistência dos espaços musicais causa desconexão e insatisfação dos professores por não terem as decisões pedagógicas e musicais previamente estabelecidas e com as quais se relacionam, valorizadas e atendidas nesses momentos de exibição pública. Ao comentarem sobre essas situações, é revelado o desconforto que proporcionam, considerado por Rolnik (2019) como a germinação de novas configurações de mundo. Segundo ela, as atuações para que essas configurações germinem, no entanto, devem ser coletivas, assim como Freire (2019) também apontava. Completando ainda esses pensamentos, as ideias de Boal (2009) impulsionam à ação, quando argumenta que produzir ideias não é suficiente. É necessária a transformação das ideias em atos sociais concretos e de maneira continuada (BOAL, 2009, p. 19).

Ainda cabe considerar, como Rolnik (2019), que as ações micropolíticas não são estanques, ou seja, não serão sempre ativas ou sempre reativas (ROLNIK, 2019). Assim, existe espaço para pensarmos que, como professores e cidadãos, estamos imersos nos processos de ir e vir, de nos deixar levar pela correnteza e de nadar contra ela, compreendendo que nem sempre acertamos, mas somos parte de contextos históricos e sociais mais amplos e agimos conforme nossas subjetividades. Compreender como nossas subjetividades podem ser capturadas pelo sistema, auxilia-nos a refletir sobre as formas como, enquanto professores, nos relacionamos com nossas performances, mantendo-as ou transgredindo-as, mantendo ou transgredindo determinadas ideias de música e formatos de educação. Impulsiona-nos a agir na criação de novas existências (ROLNIK, 2019).

### **4.3. Ressonâncias de processos pedagógicos**

O coletivo formado pelos coordenadores pedagógicos dos espaços musicais não é homogêneo, assim como o dos professores. Chama a atenção, inicialmente, que todos eles são também músicos e atuam como docentes ou como coordenadores de grupos instrumentais. Dos oito entrevistados, apenas um deles não atua nessas funções dentro do próprio espaço. Sendo assim, podemos observar que algumas de suas concepções foram desenvolvidas com base em suas atuações pedagógicas acrescidas das demandas e da responsabilidade funcional de manutenção prática dos espaços.

Os objetivos iniciais das entrevistas eram conhecer os princípios adotados por eles enquanto coordenadores para conectar as abordagens dos espaços musicais com as atividades

pedagógicas propostas pelos professores; conhecer como interpretavam essas atividades em relação às abordagens estabelecidas pelos espaços musicais; conhecer suas formações musicais e de gestão; e conhecer algumas das suas ideias em relação à performance, educação musical, músicas e seus musicares. No entanto, assim como aconteceu com os professores, foram tratados assuntos transversais. Essas questões se tornaram tão interessantes quanto os próprios objetivos estipulados anteriormente.

Cabe destacar, inicialmente, que dos oito coordenadores entrevistados, três são mulheres e cinco são homens. Da mesma forma que ocorreu na catalogação das entrevistas com os professores, optei em não utilizar os termos coordenadores e coordenadoras, adotando o primeiro deles para me referir ao plural de pessoas de ambos os gêneros. No entanto, ao apresentar as falas específicas, foram utilizados o termo coordenadora quando quem falava era uma mulher e coordenador quando quem falava era um homem.

As faixas etárias dos entrevistados variam entre 32 e 53 anos, sendo que quatro deles estão na faixa etária dos 30 anos, três na faixa etária dos 40 anos e um na faixa etária dos 50 anos. Duas coordenadoras são naturais de países latino-americanos vizinhos ao Brasil, sendo que ambas residem aqui há vários anos. Dos seis coordenadores brasileiros, quatro residem e trabalham em seus estados de origem e os outros dois se deslocaram para outros estados.

Sete coordenadores possuem Graduação em Música, sendo que um prestou a licenciatura e seis o bacharelado. Uma coordenadora possui a Graduação em Recursos Humanos e atualmente cursa a licenciatura em Música. Três coordenadores realizaram Mestrado em Música e um deles, em Letras e Artes, sendo que um deles também realizou o Doutorado em Educação. Todos relataram que não tinham formação em gestão e foram adquirindo essa experiência através do trabalho prático.

Um dado interessante que foi possível perceber é que os coordenadores realizam suas atividades com base em suas próprias formações musicais. Esse dado é importante pois revela que a sua constituição como pessoa performer direciona as suas formas de subjetivação. Além disso, as entrevistas apontaram que os coordenadores se engajaram em espaços musicais cujas propostas conversam com suas próprias concepções de música, apesar de demonstrarem necessidades de mudanças em algumas atividades e formas de condução dos trabalhos musicais.

Para que possamos conhecer um pouco dessas formações e atuações, as descrevi brevemente. A Coordenadora 1 recebeu sua formação formal inicial através do Método Orff e, posteriormente, com aulas de educação musical e de instrumento. Ela relatou que recebeu as aulas de instrumento em formato tutorial em um conservatório de música e, logo após, na

universidade de Música. Posteriormente realizou Mestrado em Música no Brasil. Integrou diferentes orquestras e atuou como docente.

A Coordenadora 2 relatou que a sua formação aconteceu em um projeto musical de cunho orquestral, no qual ela recebia aulas coletivas diariamente, aulas de percepção e participava de grupos orquestrais. Posteriormente, ela recebeu aulas tutoriais e conheceu projetos com base no Método Suzuki. Tocou em diferentes orquestras e atuou como docente. Teve formação acadêmica em outra área e, no momento das entrevistas, realizava o curso de Graduação em licenciatura em Música.

O Coordenador 3 relatou que a sua formação formal inicial aconteceu em um projeto social. Posteriormente, ele ingressou na Graduação em Música. Relatou que sempre tocou diversos instrumentos em grupos de “música popular”, desde o início de sua aprendizagem. Relatou que foi a sua primeira professora de instrumento que o estimulou para a prática da música de concerto e que tanto ela, quanto um professor universitário específico são suas principais referências. Ele relatou que esse professor o convidou para fazer parte de um grupo de pesquisa sobre diferentes expressões musicais do mundo e, a partir daí, ampliou suas concepções sobre esses aspectos. Atua como professor e como instrumentista em diversas formações de “música popular”.

O Coordenador 4 relatou que a sua formação musical foi baseada nos modelos acadêmicos e tutoriais. Iniciou muito jovem sua aprendizagem instrumental, frequentou um conservatório, a Graduação e o Mestrado em Música e o Doutorado em Educação. Apesar de ter aprendido através do ensino tutorial, relatou que os processos de ensino coletivo sempre fizeram parte de seus interesses e perspectivas educacionais, sendo que essa perspectiva é a orientação que ele desenvolve, também, no espaço musical que faz parte. Relatou que iniciou suas atividades como professor e coordenador aos 18 anos, em um espaço de ensino coletivo que utilizava o Método Suzuki como base para o ensino e aprendizagem de instrumentos de cordas friccionadas e que, posteriormente conheceu outras propostas. No momento das entrevistas, atuava como professor e coordenador de diferentes projetos.

O Coordenador 5 iniciou suas atividades em projetos sociais de ensino de música. Por essa razão, considera que suas atuações profissionais recaíram também sob esses projetos. No espaço no qual atua, não existe a figura de um coordenador geral, porém, ele é o responsável pelas aulas de violoncelo. Ele se dedica, além dessa atividade, às funções de professor de instrumento e instrumentista em grupos de música de câmara. Não realizou formação e experiência em gestão, sendo que nesse espaço é o único no qual ocupa essa função. No

momento das entrevistas, atuava como professor em distintos projetos e como músico instrumentista.

O Coordenador 6 relatou que iniciou sua formação aos 14 anos com o Método Suzuki. Relatou que, depois de dois anos, passou a ter aulas por outras abordagens e logo em seguida ingressou no curso de Graduação em Música e na Pós-Graduação. Segundo ele, mesmo antes de entrar na Graduação, já atuava como professor do seu instrumento. Ele enfatizou que seu curso de Pós-Graduação era em música de câmara, direcionado à música de concerto contemporânea brasileira. Além disso, participou de cursos de formação em práticas orquestrais o que, segundo ele, possibilitou a experiência com orquestra. Posteriormente, realizou um curso de Mestrado no exterior. No momento das entrevistas atuava como docente e maestro.

A Coordenadora 7 iniciou seus estudos formais de música no conservatório estadual de sua cidade e, posteriormente, cursou bacharelado em Música na universidade estadual. Relatou que, no conservatório, havia a predominância de professores oriundos de países do leste europeu. Posteriormente ela recebeu aulas coletivas através do Método Suzuki. Esse método é, também, o fio condutor do seu pensamento pedagógico musical atual e faz parte da estruturação do Projeto Pedagógico do espaço musical, sendo que ela foi uma das organizadoras desse documento. Iniciou suas experiências como docente e como gestora no próprio espaço musical onde trabalha atualmente, alternando as funções de professora e de coordenadora pedagógica das cordas friccionadas graves. Segundo ela própria, não possui formação em gestão e iniciou essas práticas há quatro anos, dentro do próprio espaço musical. No momento das entrevistas atuava apenas nesse espaço.

O Coordenador 8 iniciou seus estudos formais de música no conservatório estadual localizado na sua cidade e posteriormente fez a Graduação em Música e o Mestrado em Letras e Artes na universidade estadual. Relatou que paralelamente às atividades da Graduação e da Pós-Graduação criou uma empresa de produção de eventos. Através dessa empresa, ele desenvolveu o interesse em escrever para editais e projetos, fazer a captação de recursos e a organização de concertos e apresentações. Acredita que as suas habilidades de gestão são decorrentes dessas práticas. Uma dessas habilidades, segundo ele, é saber conversar e apresentar dados e resultados das atividades aos patrocinadores dos eventos e projetos. No momento das entrevistas, atuava também como arranjador e maestro em diferentes projetos.

É possível observar que os coordenadores não realizaram formação em gestão. Uma das coordenadoras relatou que realizou um curso semelhante em seu país natal durante o período universitário, paralelamente ao seu desenvolvimento em atividades musicais, as quais realizava fora desse contexto.

Quando eu me formei no que aqui chama de ensino médio, eu me formei lá com dezesseis, cumprindo os dezesseis anos, e meus pais falaram assim: “Não, você precisa estudar outra coisa porque música não dá dinheiro, você vai ficar passando fome”. Aquelas coisas todas que aqui também a gente ouve, infelizmente, né? A área musical não é apreciada e valorizada na sua totalidade. Aí eu falei: “Tá”. Eu dependia dos meus pais, eu sou filha de pais separados, então, morava com meus avós, aquela coisa toda e ele [meu pai] me criou. Então, é bem difícil [para] a gente que nunca saiu ter outro tipo de contato. Então eu falei: “Tudo bem, então vou estudar outra coisa, combinado, mas eu não vou estudar aqui, eu vou estudar na capital do país, você vai pagar a minha faculdade lá e eu vou estudar no conservatório, eu não vou largar o conservatório”. Esse foi o combinado. Eu já tinha sido aceita em uma faculdade lá e ele falou assim: “Tudo bem, eu pago a sua faculdade lá e você faz, de manhã, a faculdade e, de tarde, o conservatório”. Para mim, estava perfeito. Eu comecei então a graduação em Relações Industriais, que deve ser algo aqui relacionado com Recursos Humanos, Administração, toda essa parte de gestão mesmo, de coordenação, tudo isso (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenadora 2, p. 7).

Um dos coordenadores afirmou que seu perfil foi o motivador para que a direção geral do espaço o convidasse a assumir essa função. Apesar de não ter realizado uma formação específica em gestão, ele considera importante e pretende realizá-la no futuro. Ele associa e relaciona as ideias de gestão com a função de maestro, a qual também desempenha.

Eu fui escolhido para a coordenação mais pelo meu perfil, que eu já desempenhava como professor. Não tive nenhum treinamento de liderança e de gestão, mas, segundo os critérios que me chamaram, numa primeira reunião, eles expuseram que tinham observado meu perfil de liderança e de articulação entre alunos, professores e a própria direção, mesmo enquanto professor. Eu busco o melhor pelo projeto. [...] Então, até agora, eu ainda não fiz nenhuma formação mais formal nessa área de gestão, estou aprendendo no dia a dia. Mas espero, e eu estou gostando, então, eu quero também me envolver nisso, procurar me capacitar porque eu acho que tem tudo a ver com música. Acho que qualquer maestro hoje tem que fazer um curso, pelo menos básico ou capacitativo de gestão porque é muito importante (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenador 6, p. 25).

Outro coordenador fez a mesma associação entre as funções de gestão e as de maestro, também desempenhadas por ele. Ele apresentou que considera necessário que o gestor saiba se comunicar bem com os patrocinadores dos espaços musicais, utilizando ferramentas que acredita serem próximas às utilizadas por eles.

Gosto muito de ler, então eu procurava entender como, claro, sou maestro, né, então precisava entender como lidar com as pessoas, como falar com as pessoas, como dirigir um coro porque, muitas vezes, no coro, o maestro, além de maestro, é professor de canto, ele também é o pianista, ele também é o



administrador. Então, eu vi que eu precisava entender como administrar as pessoas, administrar quem pagava, né, porque eu também trabalhei com coros de empresas, de instituições, como o SEBRAE, como a Secretaria da Fazenda, Secretaria do Meio Ambiente. Então, eu precisava entender como falar com os secretários, chefes de pastas, na linguagem que eles gostavam, principalmente, que é a linguagem do papel, né? (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenador 8, p. 34).

O coordenador a seguir especificou que sua experiência em gestão de espaços e projetos musicais veio da sua atuação nos meios universitários.

A minha experiência com gestão foi com a coordenação, porque eu coordenei o curso de música da universidade, o curso de licenciatura, por quase 2 mandatos, né, e vários projetos, então, há muito tempo eu coordeno vários projetos. Eu coordeno, também, o PIBID, que é o programa de iniciação à docência, já desde 2011. Eu já tenho uma certa experiência na área de coordenar programas e projetos (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenador 4, p. 19).

Outra coordenadora apontou a crise e falta de trabalho nos mercados orquestrais como motivadora para assumir essa função.

Então, como as orquestras começaram a entrar em crise, eu busquei outros meios para trabalhar e ainda ser na música. Surgiu essa vaga nesse espaço musical. Eu me apresentei, mas eu não tinha muita pretensão porque eu não tinha experiência de gestão de pessoas. No início, eu estava muito apreensiva por não ter essa experiência. A experiência eu fui ganhando na prática. Eu também percebi que em muitos projetos sociais de ensino de música, na verdade, na área da música, não existia uma formação em gestão, na música, na educação musical. Não sei se existe um curso, aliás, de gestor de um projeto musical, de uma rede de professores. Acho que não existe. Então, mesmo quem tem uma formação em gestão, na hora de aplicar isso ao ensino de música, você tem que aprender a como fazer essa relação. Eu busco fazer meu trabalho da melhor forma, eu gosto do que eu faço. Eu sinto que eu aprendi muito e aprendi, principalmente, como funcionam algumas coisas, como funciona a questão institucional (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenadora 1, p. 2).

A crise nas orquestras também foi levantada em outros momentos por outros coordenadores como motivadora para a busca pela função docente e de coordenação pedagógica. Apesar desse fato, as práticas orquestrais se revelaram como inspiradoras das concepções pedagógicas de todos os espaços estudados. Um desses espaços, no entanto, segundo seu coordenador, incentiva igualmente outras formações instrumentais e repertórios.

E eu acho que isso [conhecer todas as formas de expressão musical do mundo] é tão importante, tem sua importância musical mesmo, estética, tem sua importância sociológica, né, dos povos do mundo. E isso, de certa forma, trouxe para mim essa vontade de juntar todo mundo, de tocar, como diz Gilberto Gil, uma banda de guitarra com uma banda de pífano de Caruaru, ou seja, de experimentar e mostrar todos os tipos de música (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenador 3, p. 18).

Sete coordenadores relataram que já existiam pressupostos e ideias direcionadas ao ensino e aprendizagem do violoncelo quando ingressaram nessa função, sendo que quatro deles relataram que essas abordagens não aconteciam de forma sistematizada. O outro coordenador foi também o idealizador das propostas do espaço musical no qual atua, afirmando que não houve dificuldade em implementá-las. Esses quatro coordenadores consideram de forma diferenciada questões ligadas à sistematização e padronização das atividades. Apenas um deles considera que a não homogeneização é benéfica aos processos de aprendizagem. Uma das coordenadoras relatou que, ao assumir essa função, uma de suas atribuições seria, justamente, aprofundar a homogeneização do ensino.

Inicialmente eu cheguei com um contrato para padronizar todo o sistema de aulas das cordas e ser professora de cordas: violino, viola e, claro, dar naipes de violoncelo, todo mundo das cordas junto, contrabaixo. Isso foi o que eu fiz (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenadora 2, p. 9).

Ela relatou como foi seu processo:

Tinha uma proposta, no sentido de que eles já estavam com alguns métodos. Só que não tinha uma organização, aliás, tinha uma organização, só que não tinha uma linha definida e, além disso, a padronização não existia, por exemplo, o violino estava abordando coisas totalmente diferentes da viola. Sei que são instrumentos diferentes, mas, padrões iguais eles têm que seguir. [...] Antes existia algo escrito, mas cada professor fazia uma coisa diferente. Isso foi como os coordenadores gerais me falaram: “Olha, a gente precisa padronizar”. E é isso que eu venho fazendo desde 2017, quando eu cheguei aqui, mas muito, muito mais nos dois últimos anos porque eu já me apropriei de todo o sistema de funcionamento do espaço. Eu já consegui conversar com todos os professores: “Olha, vamos mudar esse método aqui, mas vamos padronizar”. Porque o que se tinha eram muitos métodos. [...] Só que não tinha essa padronização, agora ele tem (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenadora 2, p. 11-12).

Outro coordenador relatou que a não homogeneização contribuiu para que, quando ele assumiu essa função, fosse necessário iniciar um processo de sistematização inicial, pois não havia anotações e considerações do que já vinha sendo realizado pelos professores. Ele relatou

que, apesar de existir, no momento, certa formalização, os professores de violoncelo seguem diretrizes individuais para a organização de suas aulas.

Na mudança de coordenação, quando passou para mim, não houve uma transferência de pasta. Em que sentido? Com todas as competências de coordenador, assim como todo o acesso à parte de arquivos e de organização pedagógica. Na verdade, no nosso espaço, ainda não tem uma estrutura pedagógica nítida. Quando eu entrei como professor, foi quando eu sugeri a formalização do curso dividido em níveis: básico, intermediário e avançado. E agora, como coordenador, para 2021, porque em 2020 a gente não conseguiu desenvolver muita coisa, a gente vai formalizar melhor isso. Então, respondendo à pergunta sobre a grade curricular no curso de violoncelo: nas oficinas oferecidas cada um segue seu plano de curso individual (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenador 6, p. 27).

A coordenadora a seguir conta como o espaço em que atua funciona sem a existência de uma proposta curricular formal, mas ainda mantendo formatos homogêneos.

Existe o Projeto Político Pedagógico, onde há uma relação de itens que se espera que sejam ensinados, mas não tem um currículo para cada instrumento. O que a gente faz é falar para os educadores quais são os materiais disponíveis no espaço. Na época [em que assumi como coordenadora] era só o *All for Strings* e um Método Próprio do espaço. Então eles me falaram que tinha esse material, mas os educadores tinham liberdade para fazer os seus planos de aula e seus roteiros (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenadora 1, p. 3-4).

O seguinte coordenador relata que os professores possuem autonomia para realizar suas atividades, desde que sejam discutidas em reuniões pedagógicas:

Lá no espaço os professores de cada área têm muita autonomia para tocar a sua metodologia, a sua forma de dar aulas, contanto que a gente discuta isso dentro de algumas reuniões pedagógicas, que agora a gente está fazendo duas [vezes] por mês (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenador 3, p. 17).

Esse coordenador relata, ainda, que acontecem debates e abordagens horizontais entre os professores e coordenação:

A gente, sempre que faz reuniões, por exemplo, no ano passado, teve uma série de reuniões que todos consideraram muito produtivas. [...] A gente começou a fazer as lições mais compartilhadas, começamos a fazer pequenos grupinhos camerísticos e alguns alunos começaram a aprender um segundo instrumento. A prática de conjunto, na verdade, é um fio condutor. A gente sempre quer todo mundo tocando junto, o mais junto possível. A gente tem grupinhos para acompanhar o coral, que apresenta músicas a capela, evidentemente, mas a gente gosta de fazer música todo mundo junto. E, por

conta disso, essas reuniões foram muito produtivas porque cada um sugeria uma coisa, inclusive, coisas de incentivar, de como abordar, de como se relacionar com a família, ou seja, é considerado que essas reuniões eram importantíssimas para a troca de ideia e também para que não fosse assim: cada um fizesse da sua maneira, né, porque é um coletivo. Então, a metodologia mesmo, da técnica, da escolha de repertório, é algo muito da escolha do professor. A gente sempre deixou isso à vontade. A gente sempre fomentou música brasileira, música nordestina porque os moradores da comunidade são filhos e netos de cearenses, conhecem a música. [...] Essas reuniões ajudaram a gente a nortear todo mundo para que todo mundo entendesse o espírito da escola (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenador 3, p. 17-18).

Além disso, esse coordenador demonstra, em sua forma de relatar, que possui grande confiança nos professores do espaço. Considera sempre as possibilidades de diálogos e ajustes que podem acontecer nas atividades propostas. O próprio tom de voz e forma de narrar transmitem a confiança e a fluidez nos processos de ensino e aprendizagem. Como uma questão específica relativa às aulas de violoncelo, ele conta que acompanhou a transição de professores no espaço. Relata que mesmo a saída do antigo professor aconteceu de forma dialógica e tranquila, e que se deu pela impossibilidade de tempo dele em continuar no espaço e participar das reuniões pedagógicas. Assim, ele indica a importância que o espaço dedica a essas reuniões e à participação horizontal dos professores.

Uma coordenadora relatou que, apesar de ser parte de suas funções ser uma das organizadoras do Projeto Pedagógico do espaço e elaborar a sistematização das atividades das aulas de violoncelo, este é aberto a novas configurações e estruturas. Ela considera que são propostas que estão sempre em mutação.

O PPP, nosso plano, ele nunca está concluído [risos], Ele nunca vai estar concluído, isso a gente tem certeza. Então, ele está sempre aberto a mudanças de estrutura, de realocação de habilidades, como a gente fala. [...] É completamente mutável, não está nada estático (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenadora 7, p. 32).

A coordenadora a seguir relatou que é objetivo do espaço aproximar os estudantes às músicas locais e regionais. Ela relatou como essa proposta se estruturou e como foi a sua conexão com essas ideias.

[...] quando eu cheguei, o diretor estava com uma ideia de criar a própria metodologia para o espaço, nesse sentido do primeiro contato dos alunos de cordas com o professor. Então a gente tem uma metodologia: no primeiro volume, que é tudo corda solta, até colcheias, tudo corda solta, envolvendo ritmos daqui do estado. Então todo o método é com imagens e paisagens

daqui, para que os alunos se identifiquem, para que a gente possa fazer um aprendizado mais lúdico. Então ele escreveu o método, eu fiz a revisão desses métodos todos, violino, viola, contrabaixo e violoncelo, inclusive, a professora que você entrevistou participou dessa versão, também, no violoncelo (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenadora 2, p. 10).

Essa coordenadora relatou, também, que o espaço tem a proposta de que todos os estudantes possam tocar juntos nos grupos musicais. Sendo assim, ela é uma das responsáveis em realizar as adaptações das músicas estudadas, revelando um grande envolvimento pessoal com a educação e com o desenvolvimento dos estudantes. Ela indicou, também, que grande parte do seu processo de ensino e de trabalho pedagógico de coordenação vem de suas vivências pessoais.

Por exemplo, tem um aluno avançado que consegue tocar todas as semicolcheias, tem um aluno intermediário que consegue tocar um pouquinho menos que seriam as colcheias, então, o que um aluno iniciante pode fazer? Estar excluído desse coletivo? Não. É o que a gente faz. Eu facilito. Eu escrevo aquelas coisas para o maestro. [...] Eu facilito todas aquelas coisas e aí dá certo. É isso que eu tenho feito nessa parte das partituras, e na parte pedagógica é aquele estudo [preparatório para o Mestrado]. Mas é mais uma coisa individual que eu tenho feito, que eu tenho me preparado. Porque é assim, a gente não tem uma escola que te ensina isso, é a vivência, então, é isso que eu tenho feito (Entrevistas com os Coordenadores, Espaço Musical 2, p. 11).

Ela associa esse trabalho realizado com as práticas de grupo com as ideias de Vygotsky.

[...] eu acredito que o nosso trabalho está baseado no Vygotsky, que é aquela coisa toda de mediador, de desenvolvimento da zona proximal, mas então, é isso que se dá de fato no espaço. A gente tem professores preparados, tem monitores também, só que, muitas vezes, o mediador não é só o professor e o monitor, é o aluno que está do lado, é o colega mais avançado que chega e fala: “Olha, você não está tocando isso aqui direito, vamos praticar”. Então aí você potencializa isso nesse aluno e abre, também, o desenvolvimento real no outro aluno (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenadora 2, p. 13).

O coordenador a seguir relatou que, apesar do espaço trabalhar diferentes músicas, as aulas de violoncelo surgiram pelo interesse em fomentar a criação de uma orquestra de câmara.

Bom, nem sempre no meu período lá como professor teve aulas de violoncelo. Sempre foi uma vontade nossa ter orquestra, mas isso começou mesmo há uns 7 anos para cá, 8 anos que começou um “nucleozinho”, até que a gente conseguiu um grande patrocínio para implementar a orquestra de câmara na comunidade (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenador 3, Espaço Musical 3, p. 17).

Ele apontou ainda para como as aulas acontecem na fase de iniciação ao instrumento:

De uma maneira geral, o que eu sei, por exemplo, é que as primeiras aulas são, assim só sonoridade e tudo memorizado antes de começar a introduzir a escrita pentagramada (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenador 3, Espaço Musical 3, p. 17).

Uma coordenadora relatou que, no espaço onde atua, todos os estudantes tocam em orquestras desde a iniciação até a fase avançada. Ela relatou que as orquestras fazem parte das estruturas centrais de ensino e aprendizagem do espaço musical. Nas aulas de instrumento, segundo ela, os professores trabalham os repertórios orquestrais, sendo que devem capacitar os estudantes para participarem desses grupos:

A gente [professores e coordenadores] tem que estar sempre trabalhando o repertório orquestral, o que eles [os estudantes] fazem na orquestra porque a política do projeto é assim: a prática coletiva orquestral (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenadora 7, p. 32).

No entanto, ela conta que, no momento atual, também são trabalhados outros repertórios e abordagens, como o Método Suzuki. Essa mesma coordenadora considera que, ao terminar o curso no espaço musical, os estudantes devem ter possibilidades técnicas de estudar em qualquer faculdade ou outro espaço musical. Ela não indica as práticas orquestrais como preparatórias para o mercado de trabalho, como poderia ser o caso.

[...] o nível intermediário e avançado, já são para os meninos estarem preparados para sair, para ir para a faculdade, ou para estudar em qualquer outro lugar que eles queiram (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenadora 7, p. 33).

Outro coordenador apontou que a linguagem musical é um item considerado fundamental nos processos de ensino do espaço no qual atua, em função da necessidade desse espaço em apresentar resultados quantitativos aos seus patrocinadores.

Na minha visão, a musicalização infantil, ela é um contato com a linguagem, como nós aprendemos qualquer idioma, como inglês e espanhol. Ela precisa ter um caráter de desbravar essa língua, mas ela também precisa ter um caráter de como nós aprendemos nossa língua materna, nós ouvimos, nós repetimos e ninguém precisa ensinar para a gente o que é uma oxítone, mas, com o falar e com a prática, nós aprendemos aquela linguagem. Então, o curso de musicalização, ele deixou de ser apenas, claro que existe uma corrente muito

sólida de musicalização, que trabalha jogos, que trabalha a questão sonora, que trabalha a questão rítmica. A minha questão não é essa. Eu sei que tem diversas pesquisas e profissionais que trabalham som, ritmo e por aí vai, na musicalização, mas como eu estou dentro de um projeto que existe há muitos anos e que precisava mostrar resultados, eu mudei a musicalização para que ela fosse uma musicalização em instrumento (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenador 8, p. 37).

Esse coordenador mencionou que realizou um estudo sobre os currículos de projetos sociais e escolas de música do Brasil para elaborar algumas mudanças implementadas, mas que não fugiam dos pressupostos estabelecidos anteriormente, apenas adequando-se mais às necessidades dos patrocinadores. Ele relatou que esse espaço sempre visou modelos conservatoriais de ensino e aprendizagem de música e que essas propostas continuam mesmo com a reformulação.

Então, baseado num estudo que eu fiz das diversas escolas do Brasil, eu propus 2 cursos, 2 grandes cursos, e aí a reformulação de um terceiro e a criação de um quarto. [...] Então, nós fizemos o curso de iniciação musical em 2 anos, 4 semestres, em que nele entra qualquer pessoa que tiver interesse em ter contato com o instrumento. Essa pessoa pode ter 10 anos ou 50 anos. Só que ele vai passar 2 anos apenas nesse curso. O que que esse curso vai, quais são as ferramentas que esse curso vai dar para essa pessoa que ficar nele 2 anos? Ele vai ter o conhecimento básico do instrumento, vai conseguir tocar alguma coisa nesse instrumento. É claro que ele não vai ter um repertório variado, nem diversificado, mas ele vai ter ali o que a gente queria propor com o curso, que seria uma iniciação. Porque nós entendemos que muitas pessoas, principalmente adultos, idosos, eles querem conhecer aquele instrumento (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenador 8, p. 36-37).

Ele apontou as principais propostas sugeridas por ele e que foram incorporadas aos processos do espaço:

[...] eu tinha uma proposta, que o ensino de instrumento, ele fosse alinhado em um tripé: a prática, claro que o aluno tem que aprender um instrumento, a parte teórica, onde o aluno teria as aulas de teoria, história da música, organologia, e, também, a prática em grupo (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenador 8, p. 35).

Ele acredita que as suas ideias não foram totalmente implantadas em função das limitações do espaço e dos patrocinadores. Uma dessas ideias, por exemplo, é que todos os estudantes participem de ensaios de grupos orquestrais cinco vezes por semana. Outra ideia é que os estudantes recebam aulas de teoria musical, história da música e prática coletiva. Segundo ele, as propostas que implantou e deseja ainda implantar fazem parte de um modelo

conservatorial inspirado em professores e escolas do leste europeu. Ele faz uma avaliação de que, nesses países o ensino musical é mais avançado que no Brasil.

Outro coordenador relatou que deu início às propostas desenvolvidas no contexto de atividades de extensão universitária. Nesse caso, ele mesmo estabeleceu os princípios e as atividades a serem desenvolvidas. Relatou que suas propostas geraram grande receptividade entre seus colegas docentes e funcionários.

Então, eu nunca tive nenhum tipo de problema ou dificuldade com as propostas pedagógicas porque a estrutura do curso já permitia fazer isso. Quando eu montei esse curso, aqui na universidade, na verdade, a gente tem muita liberdade de trabalhar, ninguém questiona os projetos, os cursos, dos outros professores. A gente, somente, apresenta a proposta em assembleia departamental e nunca ninguém foi contra projetos de nenhum professor. Acho que é uma política, o professor que realizar, ele realiza. Se vai dar certo ou vai dar errado, aí é da competência dele, né, a responsabilidade dele. Então, assim, eu não tive nenhuma dificuldade, né, apresentei a proposta para todos os docentes, convidei alguns professores para fazer parte comigo, convidei funcionários técnicos para compor o curso, todos aceitaram unanimemente (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenador 4, p. 23).

Uma das coordenadoras acredita que poderiam ainda ser incluídas nas propostas do espaço musical maior ênfase na área de percepção musical. Ela teceu esse comentário com base em sua experiência como discente, que se deu em modelos de prática orquestral e aulas intensivas de percepção. Ela acredita, no entanto, que esse formato não é possível nos moldes do espaço musical em que atua em função do perfil dos estudantes.

Então, é um sonho...isso que eu estou falando é um sonho que eu tenho, um sonho meu e do diretor, que a gente possa ter além, que a gente inclua na aula aquela parte de teoria musical, solfejo e percepção (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenadora 2, p. 12).

Outra coordenadora pensa que a iniciação musical é fundamental para o desenvolvimento dos estudantes e que o professor de instrumento nem sempre possui tempo e disponibilidade para realizar os dois trabalhos de forma paralela. Ela acredita que entre os conteúdos a serem abordados, é necessário que todos os estudantes desenvolvam a habilidade de cantar e manter o pulso, além de novas vivências musicais. Ela ainda acrescenta que os professores recebem, em suas formações e capacitações, abordagens mais técnicas do que musicais, que acabam sendo abordagens muito semelhantes umas das outras. Entre elas, se incluem o cuidado com a postura, o som e a afinação. Segundo ela, seria necessário que eles recebessem formações mais musicalizadoras, que englobassem distintas facetas e propostas.



Eu acredito que todos deveriam fazer iniciação musical. [...] Eu acho que precisaria ter uma grade maior, talvez, para poder ter um dia na semana em que o foco [seja esse]. Até poderia ser feito junto com o instrumento, a pessoa pode estar tocando, mas, o conteúdo da aula [variar]. Eu sinto falta desse tempo para o professor abordar isso. E nem todo o professor de instrumento tem essa habilidade ou bagagem para ensinar iniciação musical. (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenadora 1, p. 4).

A mesma coordenadora acredita que, a fim de potencializar o trabalho desenvolvido, seria fundamental, ainda, que os estudantes pudessem levar os instrumentos que utilizam no espaço para as suas casas, a fim de que pudessem praticar e aumentar a familiaridade com eles. Ela indicou como exemplo e como referência para desenvolver suas atividades um projeto desenvolvido no Uruguai que aplica tanto atividades de musicalização quanto possibilita o empréstimo de instrumentos aos estudantes.

[...] uma das coisas [desse projeto], por exemplo, o lema deles é: um aluno, um instrumento. Então eles têm essa compreensão que os alunos têm que ter o instrumento, poder levar para casa o instrumento. [...] Outra coisa que eles têm: a iniciação musical para todo mundo. E tem, também, tanto aula coletiva, quanto individual. Também trabalham vários gêneros de música, então, esse projeto é uma referência que eu tenho e pretendo conhecer mais (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenadora 1, p. 5).

Um dos coordenadores acredita que é importante que os estudantes desenvolvam repertório de música de câmara. Além disso, ele relatou que gostaria de incorporar um repertório maior de “música popular” às atividades desenvolvidas no espaço musical. Apontou como proposta para as aulas de violoncelo a criação de um grupo de violoncelos e a participação em duos, trios e pequenos grupos.

[Essa ideia] está no nosso plano de ação para 2020, que é a formação de grupos e um dos grupos propostos é o grupo de violoncelos, a orquestra de violoncelos, com o objetivo de levar os alunos a experiência da prática de música de câmara. Eu passei a ver [a música de câmara], de uns anos para cá, como fundamental na prática do nosso instrumento de cordas, e qualquer instrumento. A nossa visão enquanto performer se alarga e fica mais consistente quando a gente tem contato com música de câmara (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenador 6, p. 27).

Uma coordenadora relatou que, além do Método Suzuki, que utiliza como fio condutor das atividades, conversa e troca muitas experiências e informações com colegas da área, tanto professores quanto outros coordenadores, indicando que pode existir permeabilidade entre eles.

Esse fato também foi levantado por um outro coordenador quando relatou que, antes de construir as abordagens e propostas do espaço no qual atua, consultou e pesquisou propostas de diferentes projetos e espaços musicais.

Outro coordenador considera que os estudantes devem tocar peças com as quais se identificam, sendo que dedica importância a peças do repertório do cancioneiro brasileiro. No entanto, considera que os estudantes do espaço musical no qual atua são pessoas que querem se dedicar ao instrumento com o intuito de um futuro profissional em atividades musicais. Por esse motivo, ele acredita que podem ser trabalhadas, junto aos estudantes, propostas que enfatizam abordagens técnicas (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenador 5, p. 24).

Como dificuldade, os coordenadores relataram a necessidade de cumprir as demandas dos patrocinadores e manter as atividades pedagógicas compatíveis com os princípios dos espaços. Segundo seus relatos, essa dificuldade aparece, algumas vezes, sob a concepção mercadológica da educação.

Eu sou muito crítica do modelo econômico de educação. Eu acredito que não deveria haver uma cobrança de produção, do preenchimento de vagas, quantidade de apresentações, tudo isso eu acho que não é tão positivo para um processo de aprendizagem musical, porém, eu também entendo que um projeto se sustenta com verba pública e da parte pública é preciso prestar contas. Nem todo mundo entende de música, então, nem todo mundo vai conseguir enxergar o que está sendo produzido (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenadora 1, p. 2).

Um dos coordenadores relata, por exemplo, como uma das demandas, o grande número de apresentações musicais. Ele relata que, como estratégia, o espaço adotou a formação de grupos instrumentais menores, que contemplam, também, os violoncelos. Além disso, ele relatou que a execução de “música popular” vem sendo outra estratégia utilizada.

E levando para outro lado, que é a demanda de apresentações de projetos sociais, tem uma demanda alta de apresentações externas: patrocinadores, amigos, doadores querem sempre apresentação. Nem sempre a gente pode levar a orquestra e aí a sugestão é a formação de duos que tocam músicas populares ou de concerto. E nesses duos, [que] geralmente eram violino e piano, a gente quer contemplar os violoncelos devido ao perfil da classe que nós temos hoje na sala. Tem uma classe de violoncelos [...] que está vivendo um momento de abordagem com músicas populares (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenador 6, p. 27).

Entre os coordenadores, também foram levantadas questões relativas aos desafios encontrados durante a pandemia de Covid-19. Um dos coordenadores relatou como aconteceu

a iniciação das aulas remotas que, para esse espaço específico, ocorreram simultaneamente à formação e montagem de um novo curso.

O curso [...] foi pensado, inicialmente, presencial. E aí, quando nós estávamos iniciando, organizando o ano para começar presencial veio a pandemia. E aí a gente suspendeu todo o projeto, vamos dizer assim, a iniciação dele. Mas daí, durante o período da pandemia, acho que foi lá para junho, se não me engano, conversamos com o pessoal da equipe que nós já tínhamos constituído, se eles teriam interesse de dar um atendimento para esses alunos que nós já sabíamos que existiam e tinham interesse em participar do ensino coletivo, que já tinham o instrumento, que tinham internet, se eles concordariam da gente oferecer um ensino coletivo remoto para a gente fazer um projeto piloto, analisar como iria ser esse desenvolvimento através das ferramentas digitais, a tecnologia, a *web* conferência, vídeo conferência, enfim, esse trabalho síncrono e assíncrono de forma remota. E aí quando eu propus, eles [responderam]: “Olha professor, a gente nunca trabalhou” [...] Então, eu iniciei o curso em agosto e essa discussão começou em junho, então não tínhamos feito nada. Mas eu já tinha visto algumas universidades desenvolvendo alguns trabalhos semelhantes de forma remota (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenador 4, p. 23).

Apesar da maioria dos coordenadores ter enfatizado abordagens homogeneizantes nos processos de ensino e aprendizagem relacionadas aos seus trabalhos, quando relataram sobre seus musicares, todos citaram diferentes tipos de música, com prioridade para a “música popular”.

Eu gosto de tudo, de muitos estilos, vamos dizer assim, é muito variado o que eu gosto. Eu escutei bastante música erudita, clássica, então isso é uma coisa que [me] saturou um pouco. Atualmente eu não escuto muito música clássica. Atualmente eu gosto muito de canções, do gênero canção, então eu gosto desde MPB. [...] Gosto muito de sertanejo de raiz, gosto de tango. Então, é muito, muito variado (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenadora 1, p. 3).

Apesar da ênfase na “música popular”, os coordenadores apontam que gostam, também, de música de concerto. Diferentemente dos professores, não houve, por parte deles receio ou inibição em comentar esse fato, nem mesmo a ideia de que eram exceções por gostarem de “música popular”.

Eu gosto muito de música brasileira, eu gosto da música clássica também, mas mais música brasileira, tanto vocal quanto instrumental também. E dos gêneros, de tudo, né? Música de 100 anos atrás, música caipira, música sertaneja também. Tenho um trabalho de pesquisa sobre os toques, de todas as regiões do Brasil. Então, assim, eu realmente gosto de muita coisa, né? [risos] Infelizmente, o século XXI, eu gosto menos, mas estou conhecendo, estou sempre um pouco atento para saber. E, evidentemente, eu gosto da música clássica, tanto para meu instrumento, quanto para orquestra sinfônica também (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenador 3, p. 16).

De tudo. Música, em geral. Todos os estilos me agradam. Claro que tem alguns estilos que eu não curto, como *funk*, isso eu não curto, *rock* pesado eu não curto, mas já fiz alguns arranjos, mas não curto. Então, tenho as minhas preferências, MPB, *jazz*, música popular brasileira em geral e a música clássica, né? Essas são as que eu mais ouço. Não são preferências, mas são as que eu mais ouço (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenador 4, p. 23).

Um dos coordenadores relatou que toca um segundo instrumento e que nesse instrumento aborda “músicas populares”. Ele mencionou, inclusive, que ministra aulas desse instrumento para um estudante. Ele acredita que, em função de não precisar seguir um currículo, toca esse instrumento de forma menos rígida e com maior desenvoltura.

De tocar, eu também sou pianista popular, toco teclado, piano, música popular, secundariamente, faço cachê e também dou aulas. Tenho um aluno de piano popular. Confesso que eu me sinto mais à vontade tocando piano popular do que meu instrumento, não que isso seja ruim. Tem toda uma estrutura curricular que a gente faz ao longo dos anos que se transforma numa barreira enorme na hora da performance. A gente quer lembrar de tudo, tecnicamente falando, na hora de tocar, que atrapalha tudo. Não é à toa que os grandes professores da música de concerto pedem para a gente lembrar da música popular na hora de tocar música de concerto, né? Então, esse lado popular meu tem me ajudado muito na parte performática (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenador 6, p. 28).

Esse coordenador especificou que, no seu instrumento principal, existem diferenças entre o que gosta de tocar e o que gosta de escutar.

De tocar, eu gosto de tocar muito as coisas de Mozart, do gênero música de concerto, o período clássico, gosto demais de tocar as coisas clássicas. E de ouvir, eu gosto muito de ouvir os forró raízes, que chama aqui de pé de serra. Mas eu gosto de ouvir a música pé de serra, raiz, daqui. Luiz Gonzaga, Flavio José, que é um grande intérprete daqui (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenador 6, p. 28).

Outro coordenador comentou que, em função de trabalhar com grupos nos quais as pessoas executam e gostam de diferentes “músicas populares”, além de seus gostos pessoais, ele “escuta música profissionalmente”.

Eu ouço de tudo, na verdade, eu ouço de tudo não apenas porque eu gosto de música, mas também por uma questão profissional. Já te explico qual foi. Eu cheguei em uma instituição para assumir um trabalho com um grupo e o chefe, o líder ali do grupo disse: “Olha, a gente gosta do grupo tal, você conhece?” Era um grupo famoso. Eu disse: “Conheço”. Mas eu não ouvia a música deles. “Aliás, nós gostamos muito da música daquele outro grupo: o grupo X. Você

conhece?” “É, conheço”. Mas também não ouvia. Então, o terceiro grupo: “Ah, a gente gosta da música do fulano de tal. Você conhece?” “Conheço”. Mas dentro de mim eu falava: “Mas não ouço”. Então, terminou ali aquele bate papo e eu fui ao shopping e comprei todos os CDs que ele falou que o grupo gostava. Então, eu ouço música porque eu gosto de música, mas eu ouço música profissionalmente. [...] Então eu ouço todo o tipo de música profissionalmente porque eu prometi para mim mesmo que nunca mais alguém ia dizer: “Você conhece fulano?” E eu quero dizer que eu conheço e ainda vou cantar a música para ele (Entrevistas com os Coordenadores, Coordenador 8, p. 40 - 41).

As histórias relatadas pelos coordenadores nos dados produzidos pelas entrevistas revelam que eles estão engajados com as ideias que os próprios espaços sugerem, se adaptando às suas propostas e propondo modificações na medida do possível. Todos eles apresentam uma relação de bastante formalidade com as funções que ocupam, apontando algumas situações em que são convocados a agir dentro das responsabilidades que as funções evocam. No entanto, não deixam de lado a expressão da sua afetividade em relação aos estudantes e às atividades musicais desenvolvidas, demonstrando uma proximidade com elas. Também não deixam de lado suas funções como educadores musicais, considerando-se, também, responsáveis pelos processos musicais dos estudantes. Apresentam sugestões e ideias que gostariam de incorporar aos processos educativos, bem como, formas de viabilizá-las.

Em suas falas se posicionam como fortemente interessados no desenvolvimento musical dos estudantes. Relatam também, suas próprias Performances enquanto professores, mesclando informações sobre as aulas que ministram e suas atuações e concepções enquanto coordenadores pedagógicos. Ao relatarem sobre seus musicares, de forma semelhante aos professores, indicam diferentes percursos, porém, não se distanciam dos percursos propostos pelos espaços.

Os coordenadores parecem estar conscientes das atividades realizadas pelos professores nas aulas, não existindo uma imposição por parte deles da realização de uma ou outra atividade. Eles também demonstram ter confiança de que os professores desenvolvem atividades que se adequam aos pressupostos estabelecidos pelos espaços musicais. Em contrapartida, não foram mencionados momentos em que os coordenadores tenham recebido sugestões e adaptado suas considerações em função das atuações dos professores.

É possível perceber que, em cada Espaço Musical, existe uma certa homogeneização do ensino aprendizagem performance, tanto dos professores, quanto dos estudantes. Apenas o coordenador do Espaço 3, enfatiza a não homogeneização das atuações musicais e ressalta a importância de sua não existência, porém, é possível perceber que, ainda assim, os processos de ensino desse espaço seguem um determinado padrão. As formas pelas quais as padronizações

acontecem, no entanto, parecem ser distintas nos distintos espaços, variando entre formatos de capacitações, orientações e reuniões pedagógicas horizontais.

#### **4.4. Performances do presente**

As histórias contadas pelas aulas também me atravessaram e despertaram momentos de reflexão e de aprendizagem pessoal, além das análises formais da pesquisa. As aulas aconteciam nos ambientes virtuais, o que ampliou os terrenos de observação, ou seja, englobavam as casas dos estudantes e professores e minha própria casa. Assim, constituíram-se como alargamentos de espaços pessoais, trazidos ao coletivo e vice-versa. As ideias fundamentais das observações eram entender como os professores realizavam suas atividades em contato com os estudantes, como aplicavam os princípios dos espaços nos quais atuam, e se conectavam suas visões sobre educação musical, música e seus musicares com as visões dos espaços musicais. Tinham como objetivo, ainda, apontar algumas das reações dos estudantes envolvidos nas atividades e construir algumas sugestões com base nas ideias desenvolvidas.

No Espaço Musical 1, observei cinco aulas, conforme previsto inicialmente no projeto da pesquisa. As últimas duas aulas aconteceram de forma assíncrona, ou seja, a professora gravou um vídeo e os estudantes deveriam enviar suas atividades a ela. O espaço disponibilizava materiais *on-line* aos estudantes através de uma plataforma virtual, material que eu também tive acesso. Ao final das observações, a professora me enviou uma mensagem explicativa, que considerei importante agregar ao Diário de Campo. Nessa mensagem ela relatava sobre a não continuidade das aulas da turma, em função de problemas econômicos gerados pela pandemia.

A proposta desse espaço era que os estudantes, num total de cinco adolescentes, realizassem coletivamente um arranjo de uma peça escolhida por eles. Esse arranjo deveria ser produzido por todos nas aulas síncronas, discutindo e combinando possibilidades sonoras e de execução. Eles deveriam estudar em suas casas, realizar gravações tocando as suas partes da música escolhida e enviar para a professora. Ela escutaria, faria observações a cada um deles e eles estudariam novamente na semana seguinte, segundo as observações da professora. Em seguida, o processo seria repetido. Ao final do semestre, a professora montaria um vídeo com o arranjo coletivo.

As aulas síncronas aconteceram de 15 em 15 dias, com uma hora de duração. No decorrer do processo, os estudantes não realizaram seus trabalhos individualmente em casa e não enviaram as tarefas à professora. Ela tentou conversar e organizar estratégias de estudo e

de entrega das tarefas, enfatizando a importância de que todos mantivessem os prazos para que a música fosse construída em grupo. Em diversos momentos, ela apresentou possibilidades distintas para engajá-los nas tarefas, porém, eles não corresponderam às suas solicitações. Ao final do semestre, não foi possível produzir o vídeo. Além dos estudantes não enviarem as tarefas, a suspensão das aulas impossibilitou a atividade final.

Relatei minhas expectativas para a primeira aula, além do estranhamento causado pelo fato dos estudantes manterem suas câmeras desligadas e não tocarem violoncelo durante a aula. Relatei, também, algumas impressões sobre a atuação da professora.

Essa aula seria em grupo, e eu estava curiosa sobre a condução da professora, como ela faria com as câmeras, os microfones e a interação entre os estudantes. Quando entrei na sala virtual, nem todos estavam presentes, foram chegando aos poucos. Eram 5 estudantes, todos na faixa etária da adolescência, 3 meninas e 2 meninos. Eles mantinham suas câmeras e microfones desligados. Acredito que já tinham esse costume, adquirido no semestre anterior e nas aulas regulares da escola. Apesar da professora ter solicitado que eles ligassem as suas câmeras, eles não a atenderam. Ela não insistiu. Acredito que não quis ser muito enfática nessa solicitação, por desejo de que os estudantes se sentissem acudados e abandonassem as atividades musicais. A professora comentou sobre como seria o funcionamento das aulas e sobre as atividades que estariam disponíveis no *Moodle* do projeto. Ela pareceu animada com as propostas e com as aulas. Iniciou a atividade solicitando que os estudantes pegassem seus cadernos e lápis, pois fariam uma audição de uma peça escolhida por eles previamente para ser executada por todos e fariam anotações sobre suas percepções (Diário de Campo, Espaço Musical 1, Aula 1, Turma 1, p. 3).

Destaquei algumas considerações sobre a atuação da professora. Considerei, também, que a necessidade de apresentar uma música em vídeo ao final do semestre parecia ser uma exigência do espaço musical, no entanto, para o momento educacional específico dos estudantes, talvez não fosse a mais adequada. Relatei que, para desenvolver essas propostas seria necessária bastante autonomia dos estudantes. Além dessas impressões, relatei certa frustração pessoal:

Essa aula me deixou um pouco frustrada em minhas expectativas iniciais. As câmeras desligadas dos estudantes causaram sensação de desconforto. Em minha percepção, indicavam pouca recepção das atividades. Penso que a professora tinha uma proposta muito boa, com aulas nas quais os alunos colaborassem com seus aportes. A professora estava trabalhando uma música que os estudantes gostavam e que fora escolhida por eles, porém, ainda era difícil tecnicamente. Os estudantes não tocaram seus violoncelos em nenhum momento. O trabalho para casa incluía que cada um estudasse e desenvolvesse sua parte com o violoncelo, o que pressupunha alguma autonomia dos estudantes em relação à afinação do instrumento, à capacidade de se organizar

sozinho e ao domínio das tecnologias digitais (Diário de Campo, Espaço Musical 1, Aula 1, Turma 1, p. 4-5).

Nas aulas seguintes, observei mais atentamente as ações da professora. Em uma das aulas, em especial, sua *internet* se desconectou, porém, ela não demonstrou apreensão em relação a essa situação. Manteve suas ações efetivas com carisma e bom humor. Retornou para a sala virtual utilizando o seu celular como suporte tecnológico. Explicou que, por essa razão, a aula terminaria mais cedo. Segundo ela, havia faltado luz em sua casa e, assim, ela havia perdido a conexão com o seu *wi-fi*. Ao me colocar em sua situação, questionei-me como teria agido nesse momento, imaginando que me encontraria apreensiva se estivesse em seu lugar. Percebi que a professora mantinha seu autocontrole apesar das adversidades. Questionei-me, também, como estaria acontecendo a manutenção financeira dos equipamentos de *internet*. Me perguntei se essa manutenção era realizada pelo espaço ou pela própria professora.

A professora não perdeu o bom humor em função do problema de conexão. Conduziu a aula de forma semelhante à aula anterior. Ela sempre era muito carismática, conversava e explicava as atividades aos estudantes de forma tranquila. Falou sobre as ideias que os estudantes trouxeram para a aula e sobre as tarefas que enviaram no decorrer da semana. Comentou que foram interessantes e ressaltou as sugestões de utilização de um arranjo apenas para cordas, por manter a semelhança com o original. [...] Em outro momento, disponibilizou um áudio gravado, no entanto, o som não estava muito regular, acredito que em função do uso do celular. Ela comentou que enviaria uma partitura para os estudantes e solicitou que eles gravassem um vídeo tocando a música, mantendo o áudio enviado ao fundo. Explicou que não era necessário que o vídeo estivesse perfeito, mas que eles deveriam cumprir essa tarefa pontualmente para que ela pudesse fornecer indicações específicas para cada um deles (Diário de Campo, Espaço Musical 1, Aula 2, Turma 1, p. 5-6).

Na aula seguinte, a professora foi mais enfática quanto a solicitação do uso das câmeras e todos os estudantes responderam positivamente à essa solicitação. Assim, observei que todos eles tinham estruturas adequadas para as aulas em suas casas, com espaço físico limpo e organizado. Todos eles estavam em seus próprios quartos. A professora perguntou sobre a tarefa em vídeo que deveria ter sido entregue pelos estudantes. Alguns deles relataram que esqueceram de realizá-la. A professora, então, conversou sobre o vídeo de um dos estudantes que havia entregado a tarefa, fazendo algumas correções. Posteriormente, ela explicou aos estudantes que as próximas aulas seriam assíncronas, pois, segundo ela, estariam acontecendo muitos problemas com as conexões de *internet*. Ela comentou que os encontros síncronos seriam mais curtos e neles seriam trabalhadas as partes criativas da música (Diário de Campo, Espaço Musical 1, Aula 3, Turma 1, p. 8).



Descrevi, novamente, uma certa frustração com as aulas. Acredito que essa frustração revela certo receio em relação às atividades previstas para a pesquisa. Nesse momento, eu ainda não havia redirecionado o trabalho para as ações dos professores, o que ocorreu em um momento posterior. No entanto, meu Diário de Campo já sugere reflexões que indicavam o caminho que a pesquisa tomaria:

Nesse momento, reflito se a professora também sente alguma frustração por ter realizado a preparação das atividades e não ter tido retorno adequado dos estudantes. Penso que as relações que acontecem durante as aulas de música estão sendo muito prejudicadas nas atividades *on-line*. Acredito que essas relações poderiam acontecer mesmo nesse formato, mas necessitaria mais envolvimento dos estudantes. Porém, pode ser também um alerta, um sinal de que poderia ser necessária uma pausa nas atividades musicais durante a pandemia. Penso, também, que seria preciso maior tempo de encontro para que alguns dos problemas que nelas acontecem pudessem ser solucionados. Assim, as atividades teriam seus objetivos alcançados. Também me questiono sobre qual tipo de prática musical *on-line* seria possível de se estabelecer com crianças e adolescentes. Possivelmente manter a mesma expectativa de um contexto presencial seja incompatível com as realidades que se apresentam. Me pergunto, também, sobre a necessidade do espaço em manter uma atividade final e o que essa atividade representaria no atual contexto (Diário de Campo, Espaço Musical 1, Aula 3, Turma 1, p. 8-9).

Percebi que a professora sentia certa pressão para apresentar um trabalho final, manter uma proposta criativa e os estudantes atentos e participativos nas aulas. Relatei que esse momento, em especial, teria amplificado as pressões e outras questões latentes no dia a dia do ensino e aprendizagem do violoncelo. Além disso, destaquei tanto na pandemia quanto em momentos posteriores recai sobre professores a busca de soluções possíveis para as situações adversas encontradas no cotidiano (Diário de Campo, Espaço Musical 1, Aula 3, Turma 1, p. 9).

No Espaço Musical 2, foi proposto pela coordenadora pedagógica que eu assistisse aulas de diferentes turmas pois, em função de estarem acontecendo *on-line*, algumas delas foram divididas em aulas individuais. Seis estudantes foram dispostos em cinco turmas, sendo que observei aulas de cada estudante ou grupo. Solicitei ao professor que eu pudesse assistir a uma aula a mais de estudantes que haviam faltado ou de aulas canceladas, totalizando o número pensado previamente, em função de que nem sempre foi possível seguir o calendário proposto. Em alguns momentos, algumas aulas precisaram ser canceladas e, em outros, os estudantes não compareceram às atividades. Houve episódios, ainda, em que eu precisei me ausentar em um ou outro período.

As aulas aconteciam semanalmente com duração de 45 minutos. Os estudantes eram crianças, adolescentes e uma jovem adulta. Foi possível observar a atuação do professor com diferentes estudantes de diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento instrumental inicial. A diversidade se mostrou um fator interessante, pois foi possível notar as homogeneidades e as heterogeneidades das atuações do professor.

Esse professor foi um dos que mais me incluiu nos processos das aulas, me apresentando para os estudantes, em momentos em que fazia alguns comentários dentro dos contextos das aulas, me colocando como parceira e nos momentos da despedida. Pequenos atos que tornaram a relação mais leve. Penso que, por essa razão, os estudantes também se conectaram mais a mim do que em outros espaços. Foi bastante desafiador assistir a todas as aulas propostas. Em função das divisões das turmas, as aulas se multiplicaram. O professor possui dinâmicas constantes de trabalho, como, por exemplo, trabalhar mais técnica do que repertório, interromper os estudantes antes da finalização das suas apresentações, manter bom humor, contornar e resolver os problemas e adversidades positivamente, ser performático em suas explicações. Os estudantes também respondem da mesma forma. Aprendi muito durante o processo. Percebi que as adversidades encontradas também são formas musicais de aprender. Me questiono, ainda, sobre questões mais pontuais, como, por exemplo, a integração da música e do repertório musical a esse complexo de vivências (Diário de Campo, Espaço Musical 2, p. 55).

Observei que o professor procurava amenizar o impacto negativo da pandemia na vida dos estudantes, sobretudo, das crianças menores. No entanto, em um momento, em especial, considerei que ele poderia aproveitar as falas dos estudantes para estabelecer relações com as propostas que realizaria nas aulas. Considerei que o tempo restrito dificultava que essa e outras abordagens fossem desenvolvidas com mais tranquilidade.

Quando ingressei na sala, a metade dos estudantes estava presente, e os que faltavam ingressavam aos poucos. O professor era muito simpático e recebia a todos sorrindo, me apresentando a eles e perguntando como tinha sido o fim de semana. O professor sempre fazia algum comentário em função das respostas dos estudantes e também relatava sobre as suas atividades do fim de semana. A forma como ele recebia e conversava com os estudantes conferia certa normalidade à vida. Ele valoriza as atividades que os estudantes descreviam e que fazem parte do universo infantil, como, por exemplo, brincar, andar de bicicleta no pátio, desenhar, atividades que eles realizavam em suas próprias casas (Diário de Campo, Espaço Musical 2, Aula 1, Turma 1, p. 14).

No decorrer das aulas, percebi que o professor enfatizava o trabalho técnico e, muitas vezes, interrompia os estudantes para fazer correções, sendo que as músicas, exercícios e escalas não eram tocadas do início ao fim. Questionei-me sobre a tendência dos professores em

abordar sequências lineares nas aulas, quase sempre, estruturadas em escalas, estudos e repertório. Em uma situação, em especial, relatei que a estudante tocou uma escala e em seguida uma música, sendo que ambas eram na mesma tonalidade. Na escala, a estudante apresentou problemas de afinação que não se repetiram na música, o que pode indicar que uma abordagem com mais sentido musical foi mais favorável à aprendizagem. Me perguntei se as crianças e adolescentes têm desenvolvida a precisão sobre detalhes técnicos e sonoros, como diferenças muito sutis entre golpes de arco, posicionamento de dedos, etc, e se aulas tão detalhadas em termos técnicos resultariam em mudanças musicais a curto, médio ou longo prazo (Diário de Campo, Espaço Musical 2, Aula 4, Estudante 3, p. 38).

Em uma aula em especial, uma estudante relatou que havia criado uma canção própria. No entanto, esse fato passou despercebido ao professor que não solicitou que ela tocasse sua música, nem realizou trabalho específico sobre ela. Em outro momento, outro estudante também apresentou uma criação sua ao professor, por solicitação do próprio professor, e a peça também não foi trabalhada durante a aula. Percebi que o professor considerava importante realizar atividades de criação, porém, não dispunha de estratégias para a aplicação dessas atividades. Refleti que propostas relacionadas à criação não são desenvolvidas nas formações de professores, o que dificulta que essas abordagens sejam empregadas. Além disso, percebi que essas atividades não constam nos planos de aula, e os professores, ao tentar cumpri-lo, acabam deixando-as de lado.

O estudante comenta com o professor que quer mostrar a música que ele criou. O professor havia esquecido que solicitou essa tarefa na aula anterior. O estudante toca sua música utilizando uma partitura. Acredito que era uma partitura alternativa, pois ele ainda não lê partituras convencionais. Na música do estudante havia notas curtas e longas, nas cordas ré e lá. O professor não solicitou ao estudante para visualizar a partitura, porém, comentou que gostou muito e o parabenizou. No momento seguinte, o estudante executa alguns *glissandos* na corda lá. O professor interage com ele e sugere que execute os *glissandos*, também, na corda ré, invertido, começando para cima, etc, indicando diversas possibilidades. O estudante repete e eles brincam um pouco com essas sonoridades (Diário de Campo, Espaço Musical 2, Aula 5, Estudante 2, p. 29).

Percebi, durante as aulas, que era utilizada a metodologia Suzuki, que condicionava que as nuances musicais fossem realizadas de uma forma pré-programada, o que tornava a execução musical um pouco mecânica. Apontei que uma das estudantes verbalizou suas próprias considerações sobre as abordagens do Método Suzuki:

A estudante comenta que já tocou essas músicas com a antiga professora, mas que está gostando muito de revisá-las, pois não executava fraseados e não trabalhava as questões musicais. O professor elogia seu fraseado. Sugere que ela toque mais uma vez, dessa vez, com um pouco de vibrato em cada nota, relatando que esse acréscimo vai proporcionar uma “aura” para as notas. Ela toca com vibrato e o professor elogia, comentando que a mão esquerda também fica mais relaxada quando se usa vibrato. Ele solicita, também, que a estudante relaxe o pescoço e a boca. Ambos riem. Posteriormente, eles tocam uma variação da música em semicolcheias. O professor solicita que ela toque mais uma vez, prestando atenção na sua execução, pois, logo após, ela mesma vai fazer comentários sobre ela. Ao finalizar, a estudante diz que gostou muito, porque conseguiu dar mais sentido à música. Ela diz que achava essa música um pouco “travada” e que, ao tocar, ela mesma se sentia “travada”. Ela diz que agora a música “ganhou outro significado”. [...] Ao final da aula, a estudante comentou que gostou muito da aula de hoje, pois estava um pouco desanimada de estar tocando apenas a música do método Suzuki, atribuindo a ela características de “uma música mecânica”. Comentou que as músicas estavam fazendo mais sentido agora (Diário de Campo, Espaço Musical 2, Aula 2, Estudante 4, p. 32-33).

Observei que, apesar da estudante tecer considerações positivas em relação ao Método Suzuki, o professor sugeriu que ela tocasse, também, uma outra peça: o tema do filme *O Mágico de Oz*. A estudante recebeu essa ideia com empolgação e ânimo diferente do que vinha demonstrando, pois, segundo ela, gostava muito dessa peça. Apesar da empolgação e estímulo demonstrado, a peça não foi novamente trabalhada nas aulas seguintes que pude observar.

Registrei que, durante as aulas, alguns desafios logísticos aconteciam, sobretudo, pela distância física entre o professor e os estudantes e pelas dificuldades de conexão. Em algumas aulas, os pais estavam presentes e podiam auxiliar os estudantes nessa logística. O manuseio do violoncelo e sua afinação são tarefas complexas para quem não possui o domínio do instrumento, mesmo que se trate de um adulto. No caso das crianças, essa tarefa se torna ainda mais complicada.

O professor solicita que a estudante se posicione ao violoncelo. Ela se posiciona, mas o instrumento está um pouco grande para ela. O violoncelo não tem espigão e o professor acredita que se perdeu no transporte. Ela está utilizando uma caixa na qual apoia o instrumento. O professor solicita que ela coloque o arco no colo e procure uma postura confortável. Ela está com problemas para escutá-lo e, por isso, utiliza um fone de ouvido conectado ao computador, o que limita ainda mais os seus movimentos. A mãe da estudante tenta ajudá-la a se posicionar. A estudante mostra a pegada do arco. Se escutam as vozes dos seus irmãos menores. [...] O professor solicita que, em algum momento, ela leve seu violoncelo na escola para que eles tentem solucionar o problema do espigão e afinar o instrumento (Diário de Campo, Espaço Musical 2, Aula 5, Turma 1, p. 20).

Em outra situação semelhante, destaquei que essas problemáticas são aprofundadas em função de que os violoncelos para estudantes vendidos no Brasil, em sua grande maioria, possuem desajustes funcionais, como por exemplo, medidas inadequadas, cravelhas desreguladas, afinadores emperrados. No contexto pandêmico, ficou evidente que, nos momentos de estudo em casa, os estudantes também enfrentam os desafios de manusear seus instrumentos. O professor, no entanto, procurava soluções alternativas:

O professor solicita que a mãe do estudante tente mexer um pouco nos afinadores da corda ré. Ela tenta, mas avisa que o afinador já chegou ao limite. Então o professor solicita que ela afine a corda lá, conforme suas indicações, o que também não é possível pelo afinador estar emperrado. Em seguida, ele próprio altera a afinação do seu instrumento para que fique compatível com a afinação do violoncelo do estudante (Diário de Campo, Espaço Musical 2, Aula 1, Estudante 2, p. 23-24).

Outra dificuldade observada foi o espelhamento, ou seja, nas aulas *on-line* os estudantes enxergam o professor de forma espelhada. As crianças pequenas iniciantes algumas vezes se confundiam em relação ao lado direito e esquerdo e trocavam o posicionamento do arco pelo do violoncelo. A falta de pequenos toques e correções físicas também dificultava a condução das aulas (Diário de Campo, Espaço Musical 2, Aula 1, Estudante 2, p. 24).

Uma situação em uma aula, em especial, me chamou bastante a atenção:

Depois do exercício, o professor solicita ao estudante que ele toque o final da música. Ele tenta tocar, mas não consegue, se atrapalha novamente. Ele solicita ao professor, quase como uma súplica: “Pera, faz de novo? Vamos tocar junto?” Essa fala do estudante me tocou profundamente. A resposta dele às atividades aponta para a necessidade de que se produza materiais de apoio que propiciem que a música de fato aconteça. Ele toca mais uma vez sozinho e sua mãe, que está presente na aula, demonstra sinais de irritação. Ela chama a sua atenção. O professor fala, de uma maneira muito carinhosa: “Calma, me espera!” (Diário de Campo, Espaço Musical 2, Aula 6, Estudante 2, p. 30).

Nessa situação, assim como em diversos outros momentos, pensei que seria adequado que se confeccionasse materiais de apoio aos professores e estudantes. Porém, percebi que, em tão curto espaço de tempo, essa confecção necessitaria de um esforço extra do professor e de uma remuneração adequada, o que poderia não ser possível. Os desafios econômicos se somam aos desafios logísticos encontrados.

Percebi que o professor respondia às dificuldades encontradas de forma criativa, construindo opções para as aulas. O professor conduzia as aulas de forma a transmitir que pequenas transformações, nesse momento, são grandes ganhos. A atuação desse professor me

fez perceber que ainda é necessário refletir sobre as funções das aulas de música. No contexto da pandemia, essas aulas se mostraram como a construção e a manutenção de vínculos pessoais e emocionais, o que nos leva a refletir sobre a importância de tais vínculos. Relatei uma situação na qual é possível perceber a condução do professor:

A aula acontece com dois estudantes, uma menina e um menino. A estudante se ajeita com seu instrumento. O estudante pergunta ao professor se conseguiu um instrumento para ele. O professor diz que conversou com os responsáveis por essa questão na escola, mas no momento não há nenhum instrumento disponível. O professor solicita que ele assista e permaneça atento, assim, quando o instrumento estiver disponível ele terá facilidade para tocar. Diz que até lá, ele já vai “estar craque”. Eles sorriem. [...] A estudante fala para o professor que não está conseguindo apertar a crina do arco. A sua mãe entra na sala e conversa com o professor. Ela mostra que gira o parafuso do arco até o final e as crinas continuam frouxas. O professor fala que eles devem marcar um dia para levar o instrumento na escola, pois, provavelmente, terá que providenciar outro arco para ela utilizar. O professor explica aos estudantes sobre a técnica de *pizzicato* e solicita que a estudante experimente. Ela experimenta e fica muito feliz quando consegue realizar um *pizzicato* na corda lá. Ela abre um sorriso e diz: “Uau, eu consegui”. O professor começa a brincar de “criar músicas” com ela. Ele verbaliza o nome de uma corda e a estudante deve tocar um *pizzicato* na corda correspondente. Depois fazem o contrário: ela verbaliza e o professor toca. Eles ficam muito descontraídos. O professor solicita ao outro estudante que elabore uma sequência de notas e solicite à colega que a execute ao violoncelo. Os três seguem nessa dinâmica durante algum tempo. Os estudantes interagem um pouco entre si, conversam e desenvolvem a atividade juntos (Diário de Campo, Espaço Musical 2, Aula 6, Turma 1, p. 22-23).

Considere que, apesar desse professor amenizar as dificuldades encontradas, é importante refletir sobre a sobrecarga emocional e de trabalho que os professores de instrumento têm sofrido. Como exemplo, relembro um momento em que ele conversou comigo sobre um episódio em que uma das estudantes relatou o falecimento de seu tio:

O professor relata que, quando os instrumentos estão muito desafinados, ele marca um momento para que os pais compareçam ao projeto e ele realiza a afinação. Relata que, apesar dos problemas de hoje, a estudante conseguiu fazer alguma atividade. Penso, então, nas dificuldades e possíveis frustrações dos professores em desenvolver um trabalho no qual suas ferramentas estão aquém das necessidades do momento. Também penso em como o professor assume papéis mais amplos do que a sala de aula, buscando meios para manter a conexão dos estudantes com a música, apesar das inúmeras dificuldades do período tanto a nível tecnológico quanto a nível pessoal (Diário de Campo, Espaço Musical 2, Aula 2, Estudante 5, p. 45).

Por fim, descrevi também como minhas próprias percepções em relação às aulas *on-line* foram se modificando no decorrer do processo de pesquisa. Em um relato, me pergunto se essas

modificações podem ser consideradas como acomodação às situações vivenciadas, problematizando minha própria percepção:

A minha experiência nas aulas começa se transformar gradativamente. Me habituo aos eventuais problemas que acontecem e desenvolvo menos expectativas em relação ao que é possível ser realizado. Por um lado, essa transformação pode apontar certa acomodação a estruturas que se mostravam angustiantes em outros momentos. Por outro, as expectativas passam a ser mais reais e concretas, levando em consideração as limitações do momento atual (Diário de Campo, Espaço Musical 2, Aula 5, Estudante 4, p. 41).

No Espaço Musical 3, realizei as primeiras observações da pesquisa. As aulas eram de 50 minutos e o estudante era um menino de 10 anos. O professor e o estudante tinham uma relação cordial. O professor procurava sorrir e manter um ambiente acolhedor, com palavras doces e de conforto quando as dificuldades de conexão e de técnica do violoncelo aconteciam. Considerei, porém, que não havia muita interação musical entre eles. Anotei em meus relatos, também, que me sentia um pouco desconfortável na observação das aulas (Diário de Campo, Espaço Musical 3, Aula 1, Estudante 1, p. 56).

Anotei alguns pontos que vieram a se repetir em outros momentos. Me chamou a atenção que o estudante não tinha um espaço adequado para suas aulas, estava em um quarto muito apertado, utilizava um aparelho celular, sendo que não possuía um local próprio para apoiá-lo para que pudesse aproveitar a aula. Também relatei perceber que o estudante gostava das aulas, mas se sentia bastante incomodado com os problemas do ambiente *on-line*. Além disso, destaquei que o professor não possuía abordagens específicas para as aulas *on-line* que pudessem facilitar a compreensão das músicas, como sentir o pulso ou compreender as melodias dentro de um contexto musical. Também anotei que algumas propostas não eram possíveis de serem adaptadas para esse formato, em função dos atrasos no som. Me chamou bastante a atenção a dificuldade de afinação dos instrumentos. Percebi que o professor tomava decisões diferentes das relatadas em relação ao professor do Espaço 2:

Eu estava um pouco ansiosa para conhecer o estudante e as dinâmicas das atividades. Nunca havia presenciado uma aula *on-line*, apesar de eu mesma já ter ministrado algumas atividades nesse formato em 2020, no entanto, uma atividade direcionada para professores. O professor havia me informado anteriormente que as aulas seriam apenas para um estudante, pois outros haviam desistido em função de problemas variados, como conexão, problemas estruturais, familiares, etc. Logo no início da aula já aconteceram alguns dos problemas de conexão como os que o professor havia mencionado. Na chegada à aula, o professor teve uma conversa com o estudante sobre a sua semana e me apresentou a ele, que foi muito simpático e receptivo à minha

presença. O professor fez uma afinação geral do instrumento do estudante, sendo que ele tocava as notas das cordas soltas em *pizzicato* e o professor corrigia, informando a ele se deveria apertar ou soltar as cordas. Posteriormente, realizou o mesmo procedimento tocando com o arco (Diário de Campo, Espaço Musical 3, Aula 1, Estudante 1, p. 56).

Descrevi que o professor havia ensinado o pai do estudante a afinar o violoncelo e, quando isso não era possível e também não era possível ajustar rapidamente a afinação como da forma relatada, as aulas eram realizadas mesmo com os instrumentos em afinações diferentes. Observei que o estudante percebia as diferenças de afinação, que geravam confusões nas práticas das escalas e das músicas (Espaço Musical 3, Aula 3, Estudante 1, p. 60).

Em uma das aulas, descrevi que o professor seguia a orientação do espaço em abordar leitura musical. Descrevi, novamente, a tendência dos professores em utilizar escalas para a aprendizagem dos estudantes e me perguntei, novamente, se essa abordagem seria realmente a mais apropriada (Diário de Campo, Espaço Musical 3, Aula 4, Estudante 1, p. 62-63). Realizei, também, observações semelhantes às já apontadas em relação à necessidade de que fosse fornecido mais material de apoio aos estudantes para que as aulas fossem mais proveitosas. No entanto percebi que mesmo que esses materiais fossem fornecidos, em alguns contextos, não significaria que os estudantes pudessem ter acesso a eles.

Ao observar essa aula me perguntei e refleti sobre a necessidade de fornecer mais material de apoio para esse estudante, como por exemplo, alguns áudios com as pulsações ou mesmo um material complementar de leitura. Porém, por outro lado, a dificuldade demonstrada no acesso ao celular, por exemplo, indica que, talvez, os materiais também não pudessem ser acessados pelo estudante no decorrer da semana. Me perguntei quantos estudantes teriam as mesmas dificuldades ou dificuldades ainda maiores de acesso, sendo essas as razões já apontadas pelo professor para as desistências que ocorreram desde o início da pandemia. Recordei, também, que o professor havia comentado em uma conversa anterior sobre a sua posição em relação às aulas *on-line*. Ele relatou que ele acreditava que as aulas *on-line* não eram realmente aulas, e sim uma forma de manter algum grau de vínculo e conexão com os estudantes para que eles não desistissem da música. Por outro lado, pensei que os materiais de suporte poderiam auxiliar, inclusive nesse vínculo. Concordei com o professor que a exclusão digital afasta um grande número de estudantes, cujos potenciais poderiam ser vivenciados em um trabalho presencial (Diário de Campo, Espaço Musical 3, Aula 2, Estudante 1, p. 58-59).

Apesar da orientação do espaço em utilizar a leitura musical já na iniciação, percebi que o professor também trabalhava por processos de imitação e memorização. Além disso, observei que ele utilizava melodias brasileiras para realizar esses processos.



A aula iniciou com um trecho da música Cai, Cai, Balão. O professor trabalhou a primeira parte da música de ouvido, sem partitura. Informou ao estudante que começaria na nota lá. O professor tocou e o estudante repetiu, primeiramente com *pizzicato* e depois com o arco. O professor corrigiu detalhes técnicos, informando ao estudante que ele estaria levantando os dedos mais do que o necessário. Em seguida o professor sugeriu que eles tocassem a música Asa Branca, que seria uma música já trabalhada anteriormente. O professor tocou inicialmente a música, porém, quando o estudante a repetiu, começou em outra tonalidade e não conseguiu tocar até o final. O procedimento para lembrar a música foi através da repetição e imitação, sendo que o professor dividia a peça em trechos e pedia ao estudante que a tocasse primeiramente em *pizzicato* e depois com o arco (Diário de Campo, Espaço Musical 3, Aula 1, Estudante 1, p. 56).

Apesar de todas as dificuldades relatadas anteriormente, percebi que o professor mantinha o estudante interessado e participativo nas aulas. Relatei a última aula observada, pois nessa ocasião, o professor enfatizou aspectos musicais e pude constatar que o estudante parecia mais motivado e engajado com as propostas. Essa observação coincide com minha percepção de que materiais com sentido musical são mais propícios e motivadores para a aprendizagem dos estudantes:

O professor relata ao estudante que essa será a minha última vez na aula, que já estou terminando as observações da pesquisa. O estudante lamenta e eu também comento que vou sentir falta das aulas, mas que vou acompanhar os vídeos das apresentações pelo *Facebook* e que quero visitar a escola quando a pandemia terminar para conhecê-lo pessoalmente. O professor solicita ao estudante que toque uma música da sua escolha para mim, uma música de despedida. O estudante escolhe a música Ciranda da Bailarina. Ele toca, então, a música inteira. Estava muito bem tocada. [...] O professor recorda que essa foi a última música que eles aprenderam antes de começar a pandemia. Percebo que é uma música que o estudante ainda gosta de tocar, pois foi a escolhida por ele para esse momento. O professor trabalha um pouco alguns aspectos musicais, como o uso do *retardando*. [...] O professor pergunta se ele está tocando com a partitura. O estudante diz que não, que ele já decorou a música. Ele toca mais uma vez e sorri ao final. O estudante está muito feliz. É a primeira vez que esse estudante se mostra muito feliz [...] O professor pede, então, que ele grave um vídeo para postar no *Site* da escola. Ele pede que o estudante grave Ciranda da Bailarina e *Over the Rainbow*. O professor encerra a aula e nos despedimos de maneira afetuosa (Diário de Campo, Espaço Musical 3, Aula 5, p. 64-65).

O professor me enviou o vídeo gravado pelo estudante e fiz algumas considerações em meu Diário:

Cinco dias após a aula, dia 15 de junho, o professor me enviou um vídeo com uma gravação do estudante tocando algumas peças. Esse vídeo seria disponibilizado no *Site* e nas mídias sociais da escola. Ele tocou uma série de

músicas em sequência sem interrupção, na seguinte ordem: *Over the Raibow*, Ciranda da Bailarina, Asa Branca e Brilha, Brilha, Estrelinha. Ele adaptou as duas últimas para que mantivessem a mesma tonalidade das anteriores. Acredito que a gravação tenha sido realizada na escola. Eu gostei muito da ideia de gravar todas as músicas em sequência e de adaptar as tonalidades para que elas soassem como uma única peça em fluxo contínuo. Eu observo que apesar do professor ter enfatizado durante todo esse período as questões técnicas ligadas às escalas e aos exercícios de leitura, o estudante tinha peças já estudadas em seu repertório (Diário de Campo, Espaço Musical 3, Vídeo do Estudante 1, p. 65).

No Espaço Musical 4, as três primeiras aulas foram de três horas de duração e as seguintes, de duas horas. Aconteciam aos sábados pela manhã. Eram aulas coletivas com cinco estudantes em média. Eram aulas de violoncelo e de contrabaixo, sendo apenas um estudante de contrabaixo. Os estudantes eram jovens adultos. As aulas eram ministradas por dois professores. Em algumas delas, eles dividiam o tempo e, em outras, trabalhavam individualmente, revezando-se a cada semana. Os dois professores tinham formas bem diferentes de trabalhar: a professora era mais ativa e propunha exercícios mais práticos, o professor se concentrava mais em explicações verbais. Além das aulas coletivas, aconteciam alguns encontros individuais entre professores e estudantes, e eles recebiam tarefas para realizar durante a semana. Essas tarefas deveriam ser gravadas em vídeo e enviadas aos professores.

Na primeira aula, foi dedicado um longo tempo para explicar aos estudantes como seria o curso. O professor explicou que o trabalho seria desenvolvido por módulos e que a cada encontro um conteúdo específico seria abordado. Ele explicou, também, que a cada 4 semanas os estudantes deveriam entregar um vídeo com as atividades. Em seguida, a professora se apresentou e solicitou que cada estudante se apresentasse aos demais colegas, relatando de qual cidade estava assistindo as aulas, quais os tipos de música que gostam de tocar e suas experiências musicais anteriores.

Cada estudante fez seu relato brevemente e foi possível perceber que muitos deles se acercaram do instrumento por participarem de grupos musicais em igrejas e não tinham interesse em profissionalizar-se. Em um determinado momento das falas, um dos estudantes comentou que queria participar do curso porque ele não era do meio acadêmico. Relatou que pensava que os professores, por possuírem cursos de Pós-Graduação, dispunham de muitas informações e atividades para compartilhar. Percebi, com essa fala, que o estudante desvalorizava sua aprendizagem, colocando outra como superior, referenciada pelos espaços acadêmicos. Os professores não contestaram o estudante, nem enfatizaram a importância das diferentes práticas musicais incorporadas por ele em seus processos formativos (Diário de Campo, Espaço Musical 4, Aula 1, Turma 1, p. 67- 68).

Na aula seguinte, os professores solicitaram que cada estudante tocasse, individualmente, uma peça que gostasse. Observei que as condições estruturais das casas dos estudantes não eram muito favoráveis às atividades. Alguns deles não tinham locais adequados para fazer as aulas ou para estudar violoncelo. Um deles se colocava num pequeno espaço entre o guarda roupa e a cama, com muitos objetos entre eles. Outro, em um sofá da sala que não favorecia sua postura ao instrumento. Um dos estudantes comentou que estava no início da sua aprendizagem e tocou um hino da sua igreja que já abordava técnicas mais avançadas como as técnicas de mudanças de posição. Ele demonstrava estar conectado com a música. Outros dois estudantes tocaram um minueto de Bach, mas, ao contrário, pareciam estar desconectados com esse repertório. A ênfase das considerações apontadas, posteriormente, pelos professores foi em questões técnicas. Eles faziam alguns comentários sobre elementos como postura e pegada do arco e, também, sobre o posicionamento das câmeras. Ao final da aula, a professora relatou que nas aulas seguintes, os estudantes fariam comentários em relação às peças tocadas por seus colegas. No entanto, ao retomar as anotações percebi que essa atividade não ocorreu. (Diário de campo, Espaço Musical 4, Aula 2, Turma 1, p. 69-71).

No decorrer das aulas, observei que os estudantes mantinham uma atitude mais passiva e demonstravam certo desânimo. Percebi que havia pouca interação musical e, talvez, esse fosse um dos motivos dessa atitude. Em um momento posterior, relembro que associei o desânimo percebido nas feições dos estudantes às formas repetitivas como os professores desenvolviam as atividades:

O professor fala bastante e repete muitas vezes as mesmas instruções o que pode gerar algum cansaço e desânimo nos estudantes. O professor também percebe esse cansaço, mas o atribui à dificuldade dos estudantes em manter a postura ao violoncelo. As aulas abordavam poucas atividades musicais, se concentrando em explicações sobre questões técnicas, parecendo estar desconectadas da prática musical. Acredito que o desânimo poderia ser minimizado com a realização de práticas corporais e com aulas mais motivadoras (Diário de Campo, Espaço Musical 3, Aula 3, Turma 1, p. 72).

Durante esse processo, coloquei-me no lugar do professor e imaginei como eu agiria em sua posição ao perceber o desânimo dos estudantes. O professor parecia não ter muitos recursos para motivá-los. Considerei, novamente, a escassez de materiais disponíveis para as aulas. Considerei que os professores poderiam disponibilizar, por exemplo, alguns vídeos com explicações básicas sobre técnica, que seriam mais produtivos do que as explicações de forma síncrona. Observei, ainda, que os professores poderiam elaborar, em conjunto, materiais que

fossem disponibilizados entre todos, como uma espécie de repositório virtual. (Diário de Campo, Espaço Musical 3, Aula 3, Turma 1, p. 73-74).

Em um momento, em especial, me chama a atenção que o professor relatou que ao realizar determinado exercício seria importante imaginar que ele tem muita importância. Recordo que, ao longo da minha vida enquanto estudante, escutei algumas vezes essa mesma expressão de diferentes professores em diferentes situações. Observei que essa forma de expressão acentua a dicotomia entre música e técnica e reforça a obrigatoriedade em executar alguns exercícios que, aparentemente, não têm muita importância musical (Diário de Campo, Espaço Musical 3, Aula 3, Turma 1, p. 72).

Em outra aula, a professora realizou uma dinâmica um pouco distinta das que vinham sendo adotadas. Iniciou as atividades com exercícios corporais e os estudantes pareciam mais atentos e motivados para a aula. Enquanto os exercícios eram realizados, houve a interferência sonora do cantar de um galo. Esse fato me instigou a pensar sobre como os musicares dos alunos poderiam ser incorporados às aulas:

A professora pergunta se os estudantes costumam fazer alongamentos corporais antes de tocar violoncelo. Eles respondem que não têm esse costume e ela propõe, então, que todos façam alguns alongamentos coletivamente. Ela solicita que todos se levantem e demonstra, um a um, os alongamentos para que os estudantes os executem. Nesse momento, se ouve, por algum microfone, o cantar de um galo. Esse fato, porém, não foi comentado na aula. Penso, nesse momento, nos musicares dos estudantes. Penso que umas das situações que tem ocorrido nas aulas *on-line* é a visibilização desses musicares. Surge uma ideia, então, de que um trabalho baseado nesses musicares seria uma opção para reconfigurar sons, pessoas, coisas que permeiam em cada experiência vivenciada nas aulas (Diário de Campo, Espaço Musical 4, Aula 4, Turma 1, p. 74).

Outra situação reforçou essa ideia. A professora solicitou que alguns estudantes tocassem individualmente uma escala e fez algumas correções. Em um determinado momento da aula, escutamos, sem muita nitidez, a voz de uma criança. O estudante conversava com a criança sobre os sons ouvidos na aula e logo se deu conta que seu microfone estava ligado. Pediu desculpas. A professora perguntou quem era e ele respondeu que era seu filho. Mais uma vez percebi que os musicares dos estudantes poderiam ser trabalhados na aula e que esses musicares tem ficado, ainda, bastante alheios às práticas abordadas (Diário de Campo, Espaço Musical 4, Aula 4, Turma 1, p. 75). Relatei, ainda, situação semelhante quando o mesmo estudante manteve, novamente, o seu microfone ligado acidentalmente. Ele chamou o filho para escutar a performance do colega do contrabaixo. A reação de ambos foi de maravilhamento, o

que foi percebido por todos na sala (Diário de Campo, Espaço Musical 4, Aula 4, Turma 1, p. 77).

Após essa aula, percebi que a interação entre todos ficou mais fluída, sendo que a professora me incluiu nas atividades. Ela convidou os estudantes a participarem de um evento que se realizaria no horário das aulas, o qual eu apresentaria minha pesquisa de Mestrado. Ela explica sobre minha pesquisa e todos demonstram interesse em participar. A partir dessa mesma aula, observei que os estudantes interagiram mais entre si, sendo que, espontaneamente, aplaudiram uns aos outros após a execução das peças. Além disso, percebi, também, que os estudantes tinham compreendido os conteúdos desenvolvidos. Em um determinado momento, a professora solicitou que os explicassem com as suas próprias palavras e percebi que eles o fizeram muito bem. Sendo assim, concebi que apesar de ter observado certa apatia durante os processos eles estavam atentos às propostas das aulas (Diário de Campo, Espaço Musical 4, Aula 4, Turma 1, p. 75).

Na aula seguinte, uma atividade, em especial, me chamou a atenção:

A professora propõe, então, a primeira atividade. Se trata de uma escala com os ritmos do samba e do forró. Ela disponibiliza um áudio da batida do baião. Relata que o áudio foi elaborado por um músico chamado Zé do Pitoco. Ela solicita que cada um execute a escala da sua maneira, com os microfones desligados e acompanhando o áudio. Logo após, ela pergunta se alguém quer demonstrar a escala individualmente e como ninguém expressa esse desejo, ela mesma executa alguns exemplos repetindo duas notas, quatro notas e sem repetir nenhuma nota. Posteriormente, ela disponibiliza outra gravação com a batida do samba e solicita que os estudantes realizem o mesmo exercício. Eles seguem nessa dinâmica por algum tempo (Diário de Campo, Espaço Musical 4, Aula 5, Turma 1, p. 78-79).

Percebi que os estudantes não conseguiram acompanhar a gravação por estar em um andamento muito rápido para eles. Observei que seria adequada a disponibilização da mesma gravação em diferentes andamentos. Também percebi que a professora explorou pouco a atividade e não retornou a ela em momentos posteriores (Diário de Campo, Espaço Musical 4, Aula 5, Turma 1, p. 78-79).

Nessa aula, também ocorreu uma situação que fez a professora redirecionar suas propostas posteriores. Esse redirecionamento se mostrou positivo para a motivação e entusiasmo dos estudantes, bem como para aprofundar a interação entre eles e entre eles e a professora.

A professora propõe que um estudante toque uma música da sua escolha para os colegas. Um deles interrompe a fala da professora e pede que ela toque o prelúdio da Suíte nº 1 de Bach, pois diz que é uma música que gosta muito. A forma como ele fez a solicitação me pareceu um pouco impositiva, pois ele alegou que só tocaria sua peça se a professora tocasse antes o prelúdio. A professora, no entanto, não demonstrou estar incomodada com essa solicitação e tocou um longo trecho da música. Depois desse momento, ela demonstra e ensina, por imitação, os primeiros compassos e solicita que todos toquem o início. Cada um faz isso com seus microfones desligados. [...] Apesar das minhas inquietações, esse foi um momento em que os estudantes se conectaram mais uns com os outros, pois tinham um objetivo e um desafio em comum. Percebi que eles estavam mais felizes também. Observei que os estudantes ficaram mais conectados com a professora. Após a aula, eles também tiraram uma foto. Fiquei com a sensação de que a foto representava esse momento de conexão: uma música como ponto de partida para as relações pessoais (Diário de Campo, Espaço Musical 4, Aula 5, Turma 1, p. 79-80).

No Espaço Musical 5, as aulas aconteciam duas vezes por semana no período da noite, com uma hora de duração. Eram aulas coletivas e os estudantes eram jovens adultos, num total de nove pessoas. As aulas eram de violoncelo e de contrabaixo, com um estudante desse instrumento. Além da professora ministrante, mais um ou dois colegas professores assistiam e auxiliavam na condução das aulas, entre eles, um professor de contrabaixo. Os professores eram estudantes do curso de Graduação em Música, com faixa etária por volta dos 20 anos de idade.

Além das aulas síncronas, foi disponibilizada uma série de vídeos assíncronos, nos quais a professora demonstrava os mesmos exercícios desenvolvidos nas aulas síncronas do método *All for strings*. Os vídeos eram compartilhados através de um *Drive*. Eram vídeos curtos, de mais ou menos um minuto, em que a professora demonstrava um exercício. Ela sempre cumprimentava os estudantes, relatava qual exercício seria exemplificado e fornecia algumas indicações sobre ele, antes ou depois de tocá-lo. A linguagem utilizada por ela era jovem e informal. A professora sempre utilizava o metrônomo para demonstrar os exercícios, sendo que no primeiro vídeo explicou a importância da sua utilização.

Observei que a dinâmica das aulas não apresentava muitas variações. A professora explicava os exercícios e realizava uma demonstração. Geralmente, os estudantes mantinham suas câmeras desligadas. Logo após, a professora solicitava que eles ligassem suas câmeras e realizassem coletivamente os exercícios, mantendo seus microfones desligados. Em seguida, ela solicitava que cada um, individualmente, realizasse os exercícios com sua câmera e microfone ligados e fazia alguns comentários e correções. A cada aula eram desenvolvidos poucos exercícios. Ao longo do processo, as interações se acentuaram e os estudantes se aproximaram dos professores. No entanto, o mesmo não ocorreu em relação aos colegas de classe.

Ao relatar minhas primeiras impressões sobre as aulas, destaquei que as dinâmicas realizadas eram compatíveis com as informadas durante as entrevistas. Constatei que, algumas vezes, as explicações dadas aos estudantes não eram muito precisas, talvez em função da professora ser também estudante. Relatei, ainda, como os estudantes se portavam durante as explicações e como percebi a pouca interação entre eles e os professores.

Enquanto os estudantes realizam seus exercícios individualmente, alguns dos colegas mantêm suas câmeras desligadas, outros as deixam ligadas e continuam tocando, sendo assim, não prestam atenção nas explicações dadas pelos professores, que poderiam servir para todos. O ambiente da aula é um pouco frio e protocolar. A professora, algumas vezes, tenta deixar o ambiente mais informal, conversando e fazendo algumas brincadeiras, mas no geral, é de bastante formalidade. Apenas um dos estudantes interage de forma mais ativa com a professora (Diário de Campo, Espaço Musical 5, Aula 2, Turma 1, p. 85).

Destaquei um momento no qual a professora propôs algo distinto das dinâmicas que vinham sendo desenvolvidas. Ela disponibilizou uma gravação de alguns acordes e solicitou que os estudantes realizassem os exercícios do método com o acompanhamento dessa gravação. No entanto, aconteceram alguns problemas de *delay* e ela interrompeu a atividade. Até o momento dessa atividade, os estudantes tocavam com seus instrumentos em afinações distintas e era trabalhada apenas a parte mecânica dos movimentos com cordas soltas. Ao ser proposta uma atividade com acompanhamento harmônico, ficou evidente a diferença de afinação entre os instrumentos e essa prática foi incorporada às rotinas das aulas.

A atividade proposta com a gravação dos acordes e com a execução dos exercícios é muito interessante, pois proporciona fluxo musical ao trabalho, que fica menos monótono. Porém, os instrumentos poderiam estar afinados de acordo com a afinação da gravação. Seriam interessantes gravações similares que pudessem ser aplicadas nos outros exercícios. As aulas seguem estritamente a mesma dinâmica, no intuito de cumprir uma linha sequencial do *All for Strings*, Acontecem de forma muito repetitiva, o que provoca certa monotonia (Diário de Campo, Espaço Musical 5, Aula 3, Turma 1, p. 87).

Foi revelada a dificuldade da tarefa da afinação, assim como nos espaços anteriormente descritos, acentuada aqui por se tratar de aulas coletivas com muitos estudantes presentes:

Nessa aula, alguns estudantes chegaram alguns minutos antes do horário para conferir a afinação. [...] A professora pergunta se alguém precisa de ajuda. É uma tarefa complexa de ser realizada, mas a professora tem muita paciência. Um estudante está com seu violoncelo muito desafinado. A professora dá orientações e ele tenta afinar, o que é muito difícil, pois o instrumento,

possivelmente, tem alguns problemas de ajuste. Ele fica muito chateado e diz para a professora continuar a aula, pois ele estaria atrapalhando. A professora o estimula a continuar junto com os colegas. Outro professor também tenta ajudar, também com leveza e paciência. Uma das dificuldades é que os professores estão utilizando afinadores eletrônicos, que não captam bem as notas tocadas pelos estudantes. Os estudantes, por sua vez, não sabem manejar muito bem seus próprios afinadores que, às vezes, são aplicativos no mesmo aparelho celular que usam para suas aulas. Se passam 25 minutos e o estudante ainda não conseguiu afinar seu violoncelo. A professora solicita, então, para que seu colega abra uma sala virtual, separadamente, para ajudar esse estudante a afinar. Eles fazem isso e saem da sala. A professora confere a afinação dos outros estudantes e o violoncelo de uma delas também está muito desafinado. Ela solicita ajuda para um outro colega da mesma forma que fez anteriormente. Apesar de ter se passado muito tempo, quase a metade do tempo de aula, a professora permanece calma e tranquila na condução das atividades (Diário de Campo, Espaço Musical 5, Aula 4, Turma 1, p. 87-88).

Relatei, também, como minhas performances em relação à afinação foram se transformando durante a pesquisa e como fui estabelecendo alguns questionamentos sobre o que podemos aprender enquanto professores:

Nas primeiras aulas em que era necessário bastante tempo para a afinação, eu percebia essa situação com certo incômodo, como se o tempo de aula estivesse sendo perdido. Posteriormente, percebi que esse tempo também faz parte da aula, também são aprendizagens importantes. De certa forma, em atividades presenciais, os professores, quase sempre, afinam os instrumentos para os estudantes, resolvendo um problema momentâneo, mas que vai aparecer novamente na casa do estudante (Diário de Campo, Espaço Musical 5, Aula 4, Turma 1, p. 87-88).

As aulas me pareciam um pouco burocráticas, mas algumas situações revelavam que conexões eram estabelecidas:

Em um determinado momento, um estudante pergunta se é possível fazer saltos da corda lá para a corda dó. A professora diz que sim e que eles vão desenvolver alguns exercícios assim. Pela forma como ele elaborou a sua pergunta e pelo demonstrado em suas expressões faciais, percebi que ele gostava muito do instrumento e das aulas. Esse foi o primeiro momento que percebi um grande envolvimento, o que despertou, também, que a professora se colocasse mais próxima aos estudantes. Ela sorriu, respondeu de uma forma doce, também muito envolvida e demonstrando muita paixão pelo instrumento. O estudante relatou que estava tentando fazer vibrato sozinho em sua casa. Ele sorriu e disse que não conseguiu. Ele comentou com seus colegas que era uma tarefa muito difícil, sempre de forma descontráida e sorrindo (Diário de Campo, Espaço Musical 5, Aula 4, Turma 1, p. 88-89).

Outro momento de maior conexão ocorreu quando, na aula seguinte, a professora conversou com os estudantes a respeito de um colega de outra turma que havia falecido vítima



da Covid-19. Foi perceptível seu envolvimento. Ela procurou manter uma atitude positiva, incentivando os estudantes a se vacinarem contra o vírus causador da doença. Percebi como ela assumiu a performance de trazer essas ideias ao contexto da classe.

A professora procurava estimular os estudantes a se desenvolverem e era muito paciente com todos os desafios que se apresentavam nas aulas. Em um momento, observei que ela argumentou com os estudantes que eles poderiam tentar avançar nas lições do método, solicitando acompanhamento dos professores. Ela mencionou como exemplo um colega da turma que teria solicitado a ela aprender a colocação da mão esquerda ao violoncelo. Outro exemplo dessa atuação da professora aconteceu em relação a uma estudante com mais dificuldades. Apesar da professora demonstrar extremo cansaço em sua face, ela dedicou atenção especial a essa estudante.

A professora pede para a estudante solfejar o exercício e faz uma demonstração. A estudante se mostra inibida e relata que não sabe os nomes das notas, que ainda tem algumas dúvidas. Ela sorri nervosamente. A professora levanta da sua cadeira habitual e se senta mais próxima à câmera que está usando para as aulas. Ela fala, com muita paciência, os nomes das notas que aparecem na partitura e a estudante vai anotando. Depois disso, a estudante realiza o solfejo, porém, não altera a altura das notas conforme elas se sucedem. A professora elogia o esforço da estudante. A professora segue para o próximo exercício com as mesmas dinâmicas de aula. [...] Quando essa mesma estudante executa o exercício individualmente, relata que ficou um pouco nervosa. A professora elogia novamente seu desempenho. Ela demonstra nítidos sinais de extremo cansaço. [...] A professora manteve uma postura bastante afetiva com a estudante com mais dificuldades. Ela trabalhou com ela, de uma maneira muito calma e com bastante paciência. Acredito que a estudante, ao verbalizar que tinha ficado nervosa, também abriu um caminho de comunicação entre eles e uma forma de expressar as suas emoções (Diário de Campo, Espaço Musical 5, Aula 5, Turma 1, p. 95).

Como forma de conclusão, acredito que, apesar das minhas inquietações a respeito do processo desenvolvido nas aulas ser monótono e repetitivo e com pouca interação entre os estudantes, os estudantes progrediram em suas aprendizagens.

No Espaço Musical 6, observei as aulas de cinco estudantes, sendo que eles eram adolescentes e jovens adultos. Observei apenas uma aula de dois desses estudantes, e duas aulas dos outros três. As aulas tinham, em média, com 45 minutos de duração. Algumas delas foram realizadas no formato *on-line* e outras, já em formato presencial, sendo que eu permanecia *on-line*. Apesar das observações acontecerem de forma diferente dos demais espaços, foi interessante perceber, assim como aconteceu no Espaço 2, as homogeneidades e heterogeneidades da atuação do professor. A primeira aula que observei era de um jovem

adulto. Percebi que esse professor seguia um modelo tutorial, de transmissão de mestre a discípulo:

O professor pergunta como foi a semana. O estudante diz que estudou a música Halleluya e a música 9 do Método Suzuki, volume 2. O professor solicita que o estudante toque a música 8. O estudante diz que não se lembra muito bem dessa música, mas que vai procurar a partitura. [...] Enquanto isso, o professor explica que quer que o estudante toque novamente essa peça na aula para que ele possa trabalhar as dinâmicas e expressividade. Ele diz que a parte técnica de uma música é apenas a ponta do *iceberg*, que a expressividade fica abaixo, mas é o que faz a música ser música. O clima entre eles é muito descontraído e informal. Enquanto o estudante abre a sua partitura, o professor solicita que eles toquem um pouco de cordas soltas. [...] O professor interrompe bastante o estudante e faz sugestões de ajustes. Quando encerra essa parte da aula, elogia o estudante e diz que o desafio é levar esse som para as escalas e repertório. Ele pede, então, que o estudante toque uma escala de Sol Maior em 2 oitavas. [...] Depois, eles passam para o trabalho com a música. O estudante toca um trecho e o professor interrompe. [...] O professor faz muitas analogias e metáforas. Diz que estudar violoncelo é diferente de tocar violoncelo. Diz que tocar é cantar a música. Pede para o estudante cantar. O estudante canta. O professor elogia e pede para ele tocar. O estudante toca um trecho e o professor interrompe, pede para ele olhar a partitura e ver as marcações de dinâmicas dos decrescendos. Ele toca mais uma vez um trecho da música e o professor elogia. O estudante comenta que nas gravações dessa música no *Youtube* as pessoas não executam aquelas variações de dinâmicas nem de fraseados. O professor diz que temos que ser exigentes conosco mesmos (Diário de Campo, Espaço Musical 6, Aula 1, Estudante 1, p. 96).

Ainda seguindo o modelo tutorial, percebi que nas aulas era desenvolvido um formato imitativo. No entanto, conforme é possível perceber no relato a seguir, o professor incentivava que os estudantes criassem formas próprias de expressão:

A estudante conta que participou de uma *masterclass* com um outro professor. Ela demonstra bastante empolgação e sorri muito relatando sobre a atividade. Ela relata que o professor a elogiou e que indicou alguns exercícios de postura nas posições altas e alguns exercícios de vibrato. [...] O professor comenta com a aluna que está feliz por ela ter tocado na *masterclass*. [...] O professor solicita, então, que a estudante toque a música Ave Maria. Ela toca e ele faz muitos elogios, trabalha o vibrato e solicita que ela desenvolva o fraseado. [...] O professor relata que ela deve utilizar a criatividade para construir os fraseados, que ele é contra a ideia de escrever as dinâmicas na partitura, ao contrário, ele acredita que os fraseados devem ser improvisados (Diário de Campo, Espaço Musical 6, Aula 1, Estudante 2, pp. 97-99).

Nas aulas seguintes, relatei algumas tendências que se repetiam nas aulas observadas. Registrei que o professor enfatizava que o estudo é diferente da performance e abordava a ideia de preparação para a performance. O professor indicava que, após o estudo, seria possível que

os estudantes tocassem qualquer repertório desejado, mas que era necessário determinado tempo de dedicação à preparação. Também anotei que o professor, de forma similar ao professor do Espaço 2, tem a tendência de interromper o estudante antes do término das atividades.

Assim como observado nos outros espaços, a aula seguia uma sequência linear que englobava escalas, exercícios técnicos e repertório. A ênfase era colocada mais nas questões técnicas do que nas questões musicais. Em uma aula com a mesma estudante do relato anterior, o professor fez uma colocação em relação às escalas. O professor solicitou que a estudante realizasse as escalas com variações de ritmo, com a ideia de “brincar” durante esse processo. A estudante concordou e comentou que, se não houver variações, o estudo das escalas se torna uma atividade maçante e pouco estimulante (Diário de Campo, Espaço Musical 6, Aula 1, Estudante 2, p. 99).

Relatei uma situação específica a seguir, na qual o professor abordou alguns temas relacionados à concentração, à autoestima e à subjetividade. Durante essa conversa, percebi que, em alguns momentos, ele não ficava muito confortável com algumas colocações do estudante.

O professor diz que o estudante precisa mudar o tipo de pensamento: de “não errar”, para “sincronizar os movimentos”. O estudante fica um pouco chateado e comenta que não gosta de usar o tempo de aula para estudar, que não gosta de errar na aula. O professor diz que o estudante precisa mudar o seu pensamento, direcionar a sua energia para pensamentos que valem a pena. [...] O estudante recomeça a tocar e o professor o interrompe. O professor fala sobre a divisão de arco. Ele fala, também, que já tinha comentado sobre isso no vídeo que enviou ao estudante. [...] O estudante recomeça e toca mais um trecho da música. O professor diz que ele precisa tocar mais calmo, que está um pouco tenso. [...] O estudante explica que teve algumas dificuldades com o estudo. [...] Ele fala mais uma vez que ele fica constrangido quando erra alguma coisa. O professor comenta que não pode deixar que o estudante tenha esses pensamentos (Diário de Campo, Espaço Musical 6, Aula 1, Estudante 4, p. 101-102).

Na aula posterior, percebi que essas conversas eram recorrentes nas aulas desse estudante. Percebi que o professor procurava atuar com os elementos que tinha a disposição. Novamente me questionei como tem sido a preparação dos professores para lidar com situações delicadas e complexas.

O professor pergunta ao estudante se ele estudou e se ele o fez de uma maneira lenta e calma. O estudante diz que sim. O professor fala, brincando, que vai gravar um vídeo para o estudante dizendo: “estude lento”. Eles riem um pouco

e o clima fica descontraído. [...] O professor solicita ao estudante que ele execute um pouco de cordas soltas, como um aquecimento. [...] O estudante diz que esses exercícios de cordas soltas “dão mais autocontrole nas dinâmicas”. O professor concorda e relata que a técnica deve estar a favor da música e não o contrário. [...] O estudante fala: “meu psicológico não está tão bom quanto antes”. O professor conversa com ele e comenta que devemos focar em ideias positivas e que o violoncelo reflete as situações da vida. Ele argumenta que, quando iniciamos a organizar o estudo e prática do violoncelo, aprendemos a organizar as situações da vida (Diário de Campo, Espaço Musical 6, Aula 2, Estudante 4, p. 102-104).

Percebi, ainda, que, ao contrário da minha própria concepção de que o estudo de exercícios técnicos e escalas com estudantes iniciantes é pouco aproveitado por eles e, muitas vezes, parece desconectado das propostas musicais, esse estudante, um jovem adulto, o valoriza e o percebe como importante para seu desenvolvimento e suas performances.

No Espaço Musical 7, observei aulas síncronas, além de algumas atividades assíncronas e de uma apresentação virtual, à qual fui convidada por uma das professoras. As aulas foram ministradas para 3 turmas diferentes e tinham duração de 40 minutos a uma hora. Esse espaço musical acredita na uniformização das atividades e pude perceber como ela acontece nas aulas, mesmo ministradas por professoras diferentes em duas cidades diferentes do mesmo estado. Todos os estudantes eram crianças e adolescentes. Ambas as professoras eram contra baixistas, mas ministravam aulas de violoncelo e também tocavam esse instrumento nas aulas. As quatro primeiras aulas foram ministradas pela primeira professora para a Turma 1 e as próximas duas, para a Turma 2. As aulas seguintes, da Turma 3, foram ministradas pela segunda professora. A primeira aula que observei me pareceu muito conectada com as Súmulas Curriculares e com as informações compartilhadas durante as entrevistas:

Essa aula foi bastante variada e englobou diversos aspectos do plano de atividades previsto. Iniciou com um exercício de consciência corporal, que foi muito divertido e provocou interação entre os estudantes. Depois foram trabalhados exercícios de técnica de arco e de mão esquerda, também, de uma forma divertida. A professora disponibilizou uma gravação com ritmos brasileiros para que os estudantes acompanhassem com seus violoncelos. Trabalhou, individualmente, a peça de cada um e, posteriormente, propôs um exercício de improvisação em que cada estudante deveria criar uma melodia com base em um exercício do Método Suzuki (Diário de Campo, Espaço Musical 7, Aula 1, Turma 1, Professora 1, p. 107).

Essas atividades de criação não foram repetidas nas aulas seguintes, o que indicava que não faziam parte das abordagens habituais. Assim como aconteceu no espaço 6, os instrumentos não eram afinados antes da aula, o que ocasionava dificuldades em alguns estudantes. Ao

tentarem imitar os sons executados pela professora e buscar as mesmas sonoridades, modificavam suas formas de mão esquerda e apresentavam alguns problemas posturais (Diário de Campo, Espaço Musical 7, Aula 2, Turma 1, Professora 1, p. 109). Em uma aula, em especial, a professora, inclusive, optou em terminar as atividades mais cedo, em função das diferentes afinações.

Na próxima aula observada, ela desenvolveu um trabalho individual com cada estudante, pois eles entravam e saíam da sala virtual em horários diferentes. A professora comentou que, na semana seguinte, as aulas seriam híbridas em função do aumento das taxas de vacinação no município, sendo assim, os horários estavam um pouco confusos. Ela acreditava que essa era a razão pela qual cada estudante comparecia às atividades em horários distintos. Além dessas diferenças de horários, uma das estudantes teve muitos problemas de conexão com a *internet*. A professora tentou realizar uma aula adaptada para o repertório apresentado por ela que consistia em um trecho da música do grupo orquestral ao qual ela fazia parte.

A professora pede que a estudante toque uma música escolhida por ela. Ela toca uma música da orquestra, uma parte de acompanhamento. Porém, como o seu violoncelo está desafinado, os sons tocados não fazem muito sentido musical. A estudante pede para tocar novamente com *pizzicato*, pois não está conseguindo segurar o arco. Quando a estudante termina de tocar, a professora faz algumas perguntas para tentar identificar a peça. A estudante responde algumas das questões, mas não sabe identificar as alturas e os ritmos da peça. A professora solicita, então, que ela filme a partitura. A professora solicita que ela escreva o número dos dedos em cima de cada nota. Pergunta se ela sabe qual a diferença entre os ritmos da peça. A aluna diz que não. A professora explica e indica uma tarefa teórica (Diário de Campo, Espaço Musical 7, Aula 4, Turma 1, Professora 1, p. 111).

Na aula seguinte, a professora desenvolveu com outra estudante os exercícios de conscientização corporal e, novamente, a estudante respondeu muito bem. Além desse exercício, a professora propôs uma atividade de criação muito interessante denominada “contar o dia”. Percebi, porém, no decorrer das observações, que a professora não repetiu nem aprofundou essa atividade em outros momentos.

A professora diz que elas vão começar a aula com A Pantera Cor-de-rosa, um exercício de aquecimento corporal. A professora e a estudante realizam o exercício, que se constitui em um musicograma. A estudante se envolve muito com a atividade. [...] A professora solicita para a estudante pegar o seu violoncelo. Ela pega seu instrumento e se posiciona. A professora propõe que elas contem os seus dias tocando trechos musicais com seus instrumentos. Elas começam a conversar enquanto tocam pequenos trechos improvisados, que

correspondem às suas falas. A estudante responde e dialoga com a professora. É uma atividade muito divertida e interessante e elas se envolvem no processo (Diário de Campo, Espaço Musical 7, Aula 1, Turma 2, Professora 1, p. 112).

Observei que essa estudante se dispersava bastante em muitos momentos. Em um deles, constatei que ela não percebia detalhes de sonoridades, sendo assim, não entendia porque deveria repetir tantas vezes as mesmas músicas ou exercícios. Em outro momento, a estudante trouxe um pandeiro para a aula, no entanto, a professora não conseguiu integrá-lo às atividades com o violoncelo. Assim, percebi que os diferentes fazeres musicais da estudante se realizavam de maneiras fracionadas.

A estudante pergunta por que deve repetir a mesma escala novamente. A professora responde que é para ela produzir um som mais bonito e mais forte, porém, a estudante não percebe as diferenças entre as sonoridades. A professora disponibiliza uma gravação com um ritmo de *rock* para que a estudante toque mais uma vez a escala, solicitando que ela toque notas mais longas. A estudante está muito dispersa e não consegue responder as solicitações da professora. Em seguida, a estudante pega um pandeiro e pede para tocar. A professora tenta manter a atenção da estudante nas atividades que vinha propondo com o violoncelo. A professora fala que elas ainda devem tocar mais uma música antes de utilizar o pandeiro. A professora propõe que elas toquem o exercício Malha Dedos como ritmo de *rock*. [...] A estudante se dispersa mais uma vez. A professora demonstra que está cansada, mas mantém a voz calma e a tranquilidade. Elas realizam mais uma vez o exercício Malha Dedos e, logo após, a estudante canta e toca uma música com seu pandeiro, porém, sem utilizar o violoncelo (Diário de Campo, Espaço Musical 7, Aula 1, Turma 2, Professora 1, p. 113).

A professora 2 do Espaço Musical 7 é muito carismática e acolhedora. Percebi que ela conversava bastante com os estudantes, utilizava linguagem informal e mantinha a atenção deles na aula. Na primeira aula observada, ela me explicou sobre o desenvolvimento do trabalho durante a pandemia. Ela relatou que não conhecia ainda pessoalmente os estudantes, pois eles realizaram toda a sua aprendizagem de forma *on-line*.

A professora me recebe muito bem na aula. Ela é muito carinhosa e acolhedora, conversa, deixa o ambiente descontraído. Eu já tinha conversado com ela na semana anterior através de mensagens de texto. Ela tinha sido muito receptiva e me explicou que os violoncelos tinham passado recentemente por um ajuste, sendo que os estudantes ficaram uma semana sem aulas, retornando nesse momento. Quando cheguei na sala, ela me apresentou aos estudantes, que foram muito receptivos. Percebi que uma das estudantes estava assistindo a aula no pátio de sua casa. A professora parecia estar em um ambiente profissional, como um estúdio. Ela era contrabaixista, mas tocava violoncelo e sempre fazia as indicações com demonstrações ao violoncelo. Ela relata como foi o início das aulas no ano de 2020. Conta que

os estudantes utilizaram várias estratégias para iniciar, pois não tinham os instrumentos disponíveis. Entre elas, confeccionaram violoncelos com materiais alternativos para que pudessem praticar (Diário de Campo, Espaço Musical 7, Aula 1, Turma 3, Professora 2, p. 115- 116).

Percebi que a professora criava estratégias para manter os estudantes participativos, mesmo quando havia problemas de conexão. Um dos estudantes, por exemplo, não conseguia ligar sua câmera e microfone, mas interagiu na aula através do *chat* de mensagens. A professora o mantinha em contato com os colegas, lendo suas intervenções e respondendo a elas. Percebi que os estudantes estavam felizes e interessados na aula. Nas conversas da professora com os estudantes, ela enfatizava que eles eram um time, assim, reforçava a necessidade de todos entregarem as tarefas em dia para aprender coletivamente. Constatei que as dinâmicas das aulas eram parecidas com a da outra professora do mesmo espaço musical. Porém, essa professora sempre solicitava, em algum momento da aula, que todos tocassem coletivamente com seus microfones ligados, mesmo que isso ocasionasse diferenças e atrasos sonoros em função das diferentes velocidades da *internet* (Aula 1, Turma 3, Professora 2, p. 115- 116).

No Espaço Musical 8, as aulas eram em duplas, mas no decorrer do processo uma estudante deixou de participar das atividades. As duas estudantes eram adolescentes. As aulas já aconteciam em formato presencial, pois as atividades haviam sido retomadas no momento em que foram previstas as observações, no entanto, eu permanecia à distância. O professor gravava as aulas para que eu assistisse posteriormente, pois, segundo ele, na sua cidade, a *internet* era muito instável para a transmissão virtual. As aulas duravam cerca de uma hora. De maneira geral, o professor também enfatizava mais as questões técnicas do que as musicais.

No decorrer das observações, percebi que ele seguia as indicações presentes nos planos de aula. Porém, durante todo o período que participei como observadora nenhuma música foi trabalhada nas aulas. Eram desenvolvidos apenas exercícios de cordas soltas, escalas e estudos. As aulas seguiam um formato tutorial e o professor explanava sobre as questões abordadas. As aulas também seguiam um formato linear e eram bastante semelhantes entre si. Além disso, assim como relatado em relação a alguns colegas, o professor também tinha a tendência de interromper a estudante antes do término das atividades, sendo que raramente ela as tocava do início ao final.

Percebi que as expectativas de ambos eram diferentes. Com frequência, o professor comentava sobre atividades profissionais e propunha que a estudante destinasse mais horas de estudo ao instrumento para se preparar para elas. A estudante, no entanto, ainda era uma adolescente e parecia não ter certeza sobre o desejo de ser instrumentista. Ela também

demonstrava que não tinha definida a necessidade de adotar um formato de estudos tão intenso quanto o que o professor indicava. Algumas vezes, percebi que o professor demonstrava algum descontentamento em relação à postura da estudante e ela, por sua vez, certa apatia. Percebi que nenhum dos dois parecia estar muito confortável com as diferenças de expectativas entre ambos.

Observei que, além das rotinas técnicas, o professor solicitava que a estudante realizasse todas as atividades da aula com metrônomo. Segundo ele, ao utilizar o metrônomo ela se prepararia para os momentos em que tocaria em uma orquestra. O professor argumentava que todos os estudos que se realizam ao violoncelo são direcionados para tocar em uma orquestra, apesar do repertório das aulas ser o repertório solista (Diário de Campo, Espaço Musical 8, Aula 3, Estudante 1, p. 124).

O professor enfatizava que as aulas de violoncelo tinham a mesma importância que as atividades escolares. Considerava que a estudante deveria se dedicar cerca de três horas diariamente para a prática do violoncelo. Solicitava que ela organizasse seu tempo de estudos em casa de forma mais eficiente e equilibrada. Por fim, relatei uma situação que conversa com as ideias de musicar:

A aula inicia com uma conversa entre professor e estudante. O professor argumenta que as gravações são uma maquiagem de perfeição, que é possível gravar mais de uma vez e fazer uma colagem, o que não acontece em apresentações ao vivo. [...] Ele comenta que o que importa na música é a Arte, a musicalidade. Ele pergunta para a estudante se ela conhece Rostropovich e Yo-Yo Ma. Fala que são cellistas épicos, grandes. Ela diz que não conhece e ele argumenta que ela precisa pesquisar mais sobre questões ligadas ao violoncelo. Ele pergunta para a estudante que tipo de música ela escuta normalmente. Ela fala que é *pop* e *rock*. Ele pergunta se ela escuta músicas para orquestra, *pop* com orquestra. Ela diz que não. Ele diz que ele também gosta de *pop* e *rock*, mas que ela deve procurar ouvir músicas *pop* com orquestra, que é mais próximo da área que ela está se dedicando (Diário de Campo, Espaço Musical 8, Aula 4, Estudante 1, p. 124-125).

Algumas considerações já foram relatadas no decorrer deste texto. Destaco, mais uma vez, as observações referentes às questões tecnológicas, a determinadas exclusões e à necessidade de adaptação das atividades geradas pelas dificuldades de conexão dos estudantes, sendo que os resultados esperados ou planejados inicialmente nem sempre são atingidos. Essas observações coincidem com as abordagens de Daniel Gohn (2020), que vieram a se confirmar, também, através desta pesquisa.

Entre as limitações encontradas durante as atividades *on-line*, algumas já existiam nas atividades presenciais. Uma delas, amplamente relatada neste texto, diz respeito à afinação e aos ajustes dos instrumentos, ocasionando dificuldades de acesso dos estudantes a todas as



potencialidades do instrumento. Outra limitação encontrada foi a falta de materiais de apoio aos professores e estudantes para realizar as tarefas.

Assim, as limitações tecnológicas e de conexão com a *internet* podem ser interpretadas como mais uma limitação e não o fator central dos desafios encontrados, o que expande o momento específico da pesquisa para outros contextos. Da mesma forma podem ser interpretadas as exclusões geradas por tais limitações. Podemos pensar nas inúmeras exclusões que acontecem devido a questões estruturais básicas.

Percebi, ainda, que foram configurados novos musicares, nem sempre considerados pelos professores. Os atrasos nas conexões, por exemplo, poderiam ser utilizados como recurso pedagógico, no entanto, apenas uma professora utilizava-o dessa forma. Também observei que os professores não retornavam às atividades propostas nas aulas anteriores, complexificando-as e expandindo-as. Eles se adequavam a propostas mais conteudísticas, com a tendência em cumprir as delimitações dos materiais curriculares de cada espaço. Observei que os professores têm seguido propostas de aulas com poucas variações estruturais. Em alguns momentos, alguma proposta diferenciada foi apresentada, o que motivou respostas positivas por parte dos estudantes. No entanto, a tendência das atividades foi a de seguir um determinado padrão.

Percebi certa linearidade, que se configura como exercícios técnicos, cordas soltas e estudos, muitas vezes desconectados das histórias e geografias dos estudantes e adaptados aos modelos hegemônicos. Constatei que, muitas vezes, os estudantes não identificavam a função de determinados estudos, nem mesmo certas especificidades sonoras e de interpretação solicitadas pelos professores. Também percebi a utilização frequente de repertórios, ritmos e sonoridades hegemônicas e a pouca utilização de abordagens que enfatizassem a música brasileira. Além disso, não eram desenvolvidas atividades de criação, e englobando integração corporal.

Também constatei que o esforço diário dos professores extrapola suas formações e necessita de atuações que vão além delas. Muitas vezes, o cansaço ocasionado pela sobrecarga de exigências era visível. Observei que os professores têm neutralizado suas funções, pensamentos e ideias de músicas, seus musicares e performances. Dito de outra forma, eles têm se relacionado com os pressupostos adotados pelos espaços musicais de maneira neutra, adotando-os e deixando de lado o que poderiam aportar de genuíno, de parte de si.

#### **4.5. Conexões**

Elaborei a triangulação dos dados por eixos, com a proposta de enfatizar as micropolíticas existentes entre os coletivos investigados e as situações observadas na pesquisa. Também almejava diminuir a tendência de pensar cada espaço como impermeável. Denominei os eixos como Musicares, Performances e Currículos, Proposições, e Retomada do Sensível, procurando pensá-los de forma não seccionada, enquanto conexões.

A ideia de musicar, abordada com ênfase neste trabalho, foi recorrente nas atividades realizadas na pesquisa, apesar desse termo não ser utilizado pelos interlocutores e nos documentos. As abordagens mais empregadas eram as de músicas das realidades dos estudantes, músicas locais, músicas populares, músicas regionais e músicas do mundo, indicando diferentes formas de concebê-las. Eram abordadas, por exemplo, quando reivindicavam suas necessárias inclusões nas atividades desenvolvidas. Essas reivindicações também faziam parte de algumas das organizações curriculares.

Uma das ideias indicadas pelos professores era que quando os performers tocam músicas que fazem parte das suas realidades se estabelecem canais de comunicação com o público e a interação se dá de forma mais direta. Assim, argumentavam que quando são trabalhadas músicas do universo sonoro dos estudantes, eles se sentem mais estimulados a tocar e a aprendizagem acontece organicamente. Eles indicavam que essas abordagens ficaram ausentes de sua própria formação e que, nos momentos presentes, têm buscado músicas que se conectam aos seus gostos e realidades pessoais. Na maioria das vezes essas músicas fazem parte do repertório considerado como “música popular”.

No entanto, observei que, nas aulas ministradas, eles enfatizavam o repertório hegemônico da música de concerto. Além desse repertório, eles frequentemente utilizavam exercícios e abordagens mecânicas que, muitas vezes, não eram compreendidas pelos estudantes. Eram privilegiadas propostas de desenvolvimento de habilidades técnicas sobre atividades musicais. A investigação deixou em evidência que existe certa dicotomia entre as ideias de técnica e de música.

A pesquisa indica que ambas as abordagens condicionam a repetição de cópias e propiciam a adoção de musicares alheios e artificiais às realidades das pessoas neles envolvidas. Muitas vezes, esse musicar indica e reforça posições hierárquicas e condicionamentos comportamentais. Reforçando as hierarquias se propõe o acesso à cultura hegemônica, sugerindo a ideia de que um tipo de conhecimento é superior a outro. Também, se concede apenas parte dessa cultura, o que Quijano (1992) argumentava ser parte do sistema de dominação das subjetividades.

É possível lembrar, por exemplo, do professor que dizia à estudante adolescente que ela deveria escutar músicas com violoncelo em sua formação para que fossem mais próximas a um futuro profissional. Essa fala indica que tanto o repertório utilizado nas aulas quanto o que a estudante deveria escutar não se conectam com suas experiências e vivências. Além disso, indica o futuro profissional como continuidade do processo de aprendizagem. Conforme discutimos no Capítulo I, existe incompatibilidade entre o número de projetos de cunho orquestral em relação ao número efetivo de orquestras profissionais no Brasil. Esse fato não permite que todo o contingente de pessoas formadas por esses projetos seja absorvido pelo mercado de trabalho.

Com base nas observações e entrevistas, percebi que existe certa distância entre as ideias de música, de educação musical, dos musicares dos professores, e as abordagens utilizadas por eles em suas práticas docentes, coincidindo com o argumento de Eduardo Restrepo (2016) sobre os diferentes níveis de informação das pesquisas etnográficas. Segundo o autor, é importante que se compreenda porque existem distâncias entre o que se diz que se pratica e/ou o que se acredita que deveria ser praticado, e o que efetivamente se pratica. Segundo ele, essa compreensão faz parte das reflexões a serem elaboradas sobre elas, de forma que me dediquei a pensar sobre essas diferenças nesta investigação específica.

Considerando os dados construídos ao longo do trabalho, as performances dos professores parecem estar mais direcionadas por determinantes externas do que por suas subjetividades. Coincidem, assim, com os relatos dos professores apresentados nas pesquisas de Alonso (2020) e Mota (2020), apontados no Capítulo I. Os professores têm manifestado a tendência em utilizar atividades e repertórios canônicos, assim, assegurando determinados resultados musicais que acreditam ser os esperados socialmente. É possível considerar, então, que o repertório hegemônico de concerto tem sido parte dos processos de colonização das subjetividades, excluindo, paulatinamente, diferentes musicares.

Com base em Rolnik (2019) podemos pensar a homogenização das atividades e repertórios como indicadora da adequação das subjetividades a modelos confortáveis de micropolíticas reativas. Os musicares que passam inócuos e desapercibidos são mais favoráveis à perpetuação do regime dominante. Não é desejável que novas leituras de mundo, ou micropolíticas ativas, subvertam as estruturas que o mantém. Já em paralelo ao pensamento de Freire (2019) é interessante ao sistema que novas leituras de mundo não emergjam, a fim de manter as estratégias de dominação.

Observei ao longo da pesquisa que as realidades e musicares dos professores não eram considerados como relevantes, tanto nas organizações curriculares dos espaços investigados

quanto nas falas dos próprios professores e coordenadores. É importante destacar essa exclusão, pois percebo que as aulas não estão sendo consideradas como parte dos processos pedagógicos dos professores, como processos de aprendizagem das subjetividades. O sentido de pedagógico aqui é o atribuído por Freire (2019) que considera que a pedagogia permeia diferentes ações humanas. Assim, importante faceta fica, também, desconsiderada, provocando certa desumanização dos professores frente as estruturas educacionais e aos mecanismos sociais como um todo.

A pesquisa indicou, em ressonância com os autores estudados, que as hierarquias de opressão vão além dos espaços investigados e das pessoas que neles atuam. Observei que as diferentes opressões vividas pelo coletivo dos professores têm neutralizado suas presenças, atuações, ideias e concepções de música, musicares e subjetividades, o que resulta, também, na neutralização dos estudantes. Assim, traço um paralelo com as ideias de Small.

Recordo aos leitores que Cristopher Small (1999) alertava para o fato de as performances pensadas como a transmissão das concepções dos compositores aos ouvintes neutralizava a participação do performer. Da mesma maneira, ao atuarem como intermediários entre as propostas dos espaços musicais e dos estudantes, a participação dos professores no processo de ensino aprendizagem performance se enfraquece. Deixam de aportar as suas contribuições pessoais aos processos. Condicionados a essas hierarquias acabam por excluir suas perspectivas, personalidades e performances possíveis para atuarem conforme o que se espera como parte das cenas sociais.

Considerei que, apesar das suas particularidades, dos seus musicares e ideias de música e educação, poderiam se adequar a qualquer um dos espaços investigados. Constatei certa fragmentação e padronização nas suas performances, o que Boal (2009) denominou como “máscara social de comportamento”. Em geral, mantinham a tendência de não mostrar muito sobre si, deixando de lado o que lhes qualifica enquanto humanos. Raramente expressavam enfaticamente seus sentimentos, posições, alegrias, medos, atuando de maneira instrumentalizada.

De forma paralela percebi que quando se trata de pensar sobre as relações humanas, o que denominei como Ideias Relacionais, a tendência das organizações curriculares era enfatizar uma perspectiva unidirecional, em apenas uma das vias, partindo do professor em direção aos estudantes, e não como troca bidimensional, em que o professor também receberia e aprenderia com essas trocas. Ainda, o papel do professor não era considerado no relacionamento com o espaço, com os familiares e com a comunidade, sendo colocados em um papel de

subalternidade. Novamente, essas colocações enfraquecem sua atuação e a percepção da sociedade sobre a sua participação e importância nos processos educativos.

Em relação a organização curricular, observei que, apenas um dos espaços a dispensava e propunha que cada professor adotasse a forma que concebesse ser a mais adequada, seguindo uma base comum. Segundo o coordenador pedagógico desse espaço, as decisões individuais eram conversadas e debatidas em reuniões coletivas, nas quais os princípios do espaço eram levantados como indicadores dos caminhos a serem escolhidos por cada professor. Observei que o professor de violoncelo desenvolvia uma espécie de organização própria na qual privilegiava algumas questões sobre outras, quase sempre, as de ordem técnica sobre as de ordem musical mantendo um modelo semelhante aos empregados pelos outros professores.

A predominância da organização curricular revela a tendência em compartimentalizar as atividades e propostas, em sua grande maioria, com a utilização de métodos e abordagens desconectados das realidades dos estudantes e professores. Os autores estudados por esta pesquisa apontam que, em contraponto às noções de currículos, as práticas de performance propõem a não fracionalidade. Propõem o conhecimento compartilhado e não individualizado. Assim, é importante questionar como seria possível pensar em Currículos e Performances concomitantemente, o que indica a necessidade de abordar as atividades em formatos de proposições mais amplas e de projetos abertos.

Percebi que atividades nesses formatos são pouco utilizadas, bem como atividades que incorporem o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes e professores. Os estudantes assumem atuações menos participativas, mais próximas ao que Freire denominou como educação bancária (FREIRE, 2019). Podemos lembrar dos inúmeros processos de aulas que se constituíam em imitar a forma de tocar do professor. Além disso, conforme relatado pelos professores, eles também imitavam seus próprios professores em suas formas de lecionar.

Em contrapartida, a pesquisa indicou que, mesmo nessas situações, podemos pensar a performance como autoinvestigação. Ao perceber-se como cópia, ou como imitação, é possível pensar em autotransformação. Podemos recordar por exemplo, da professora que relatou que, ao terminar seu curso de Graduação, concluiu que nunca havia escolhido as músicas que gostaria de ter tocado. Ela até mesmo havia se questionado se tinha consciência de quais seriam essas músicas. Também podemos recordar do professor que, em função da postura ideológica demonstrada por seus professores durante o seu curso universitário, não verbalizava a eles os seus gostos musicais. Ambos os professores, nos momentos atuais, relataram que modificaram seus repertórios, integrando músicas escolhidas por eles próprios e, assim, ampliando suas atuações como pessoas.

Constatai que a organização curricular dos materiais observados aponta para uma certa preparação para ser músico profissional, sobretudo, músico orquestral. No entanto, esse modelo de músico foi apontado na pesquisa como desconectado das realidades dos professores e associado a ideias romantizadas sobre a posição e atuação do artista. Assim, a pesquisa indica que os espaços musicais poderiam estar reforçando a crença em um determinado modelo de músico e na divisão entre artistas e não artistas, apontada por Boal (2009) como uma das formas de desumanização.

Percebi que as corporalidades reforçam essas crenças. Na grande maioria das aulas observadas, os corpos adotavam a postura imitativa, reproduzindo movimentos realizados pelos professores e condicionados a representar o papel do que se considera como músico instrumentista, assim, abrindo mão da sua natureza infantil ou juvenil. Os corpos dos professores igualmente reproduziam essas estruturas. Estudantes e professores permaneciam sentados e com pouca ênfase na expressão corporal e na respiração. Considerei que a padronização das ações corporais também tem sido uma das formas de padronização dos musicares dos professores e estudantes.

Assim, mais uma vez a pesquisa indicou que não basta rever os currículos, como tem sido solicitado por alguns pesquisadores da área musical. É necessário perceber as diferentes opressões e trabalhar em performances micropolíticas ativas. Ao rever determinado currículo e propor outro em substituição, esse será, igualmente, silenciador de subjetividades e de formas de existir. Ao mesmo tempo, ao abordar um currículo, pensando-o como parte de Performances de Existências, podemos desvelar opressões e propor criticidade e autoinvestigação dos “eus”, assim como abordado por Kater (BIAZON; KATER, 2020). Dessa forma, não é necessário que se extingam as organizações curriculares, mas que sejam proposições abertas, sujeitas a modificações necessárias e apontadas por estudantes, professores e turmas distintas.

A pesquisa indica que a proposta de pensarmos enquanto Professores Propositores Performers amplifica o que denominamos como música e musicares. Trata-se da reconstrução do ser humano como não fracionado. Consiste no desafio de autoconhecer-se, autoreconhecer-se nesse papel, na atuação de “auxiliar o participante a atingir o singular estado de arte sem arte” (CLARK, 1965). Nesse desafio inclui-se o que Kater (SANTOS; KATER, 2017) denominou como o necessário cuidado sobre si mesmo.

Dessa forma é possível pensar nas concepções de multiplicações das ações, indicadas por três espaços musicais, também como multiplicação de cuidados com a pessoa do professor e da valorização dos seus fazeres. Conforme vimos na pesquisa, a multiplicação das ações pode, facilmente, se transformar em profissionalização precoce, sem a atenção devida ao papel do

professor e sem respaldo e estruturas adequadas para que esse fazer aconteça em toda a sua potencialidade. A pesquisa destacou que a profissionalização precoce, embora entendida como solução emergencial, pode ser uma das ações que têm reforçado a precarização da função dos professores.

Apesar dessas questões, foi possível perceber na pesquisa que o Sensível segue latente, visível, por exemplo, na capacidade de surpresa com as possibilidades que se apresentam e na sua transformação em realidades. Podemos lembrar do professor que se surpreende com a música tocada em outras cordas, o que resulta em novas sensações e novo conhecimento. Também podemos recordar dos momentos de encantamento como por exemplo, da estudante ao escutar a música do filme *O Mágico de Oz* tocada por seu professor, ou os estudantes que aprendem, simultaneamente, o início do Prelúdio da Suíte I de Bach.

Quero ressaltar, ainda, que as falas dos professores são ditas com ternura, esperança e utopia, evidenciando a força de seus relatos e vivências. Com ternura, podemos lembrar, como exemplo, da professora que relatou que não existiam professores de violoncelo em sua cidade quando iniciou sua aprendizagem, então, ela permaneceu vários meses observando a capa de um CD do Yo-Yo Ma, a fim de imitar sua postura e forma de segurar o arco. Também podemos recordar do professor que relatou que, assim que aprendeu as cordas soltas no instrumento, integrou a orquestra da sua escola e se orgulhava dos momentos em que conseguia tocar notas além das cordas soltas. Ainda podemos lembrar da professora que relatou que sua mãe traduzia todas as aulas de violoncelo de seu primeiro professor, pois ele era estrangeiro e não dominava o português.

Com esperança, recordemos da fala do professor que deseja preparar os estudantes para transitarem em diversos espaços profissionais. Também lembremos do professor que descreve que se desdobra em muitas funções para proporcionar a aprendizagem dos estudantes. Além disso, podemos lembrar da professora que criava estratégias sempre diferentes para engajar os estudantes nas aulas. Com utopia, podemos recordar das distintas opressões relatadas e vividas e que, apesar delas, os professores mantêm suas atividades.

Ternura, esperança e utopia, vistos sob esses ângulos poderiam ser, também, sinônimos. Indicam existências em construção. Construção, processos, propõem a Cartografia de Musicares. Esperança ressoa com as ideias de Freire, que a transforma em verbo<sup>18</sup>: Esperançar! Música e esperança se conjugam.

---

<sup>18</sup> Freire elabora a ideia de esperançar, em contraposição a de esperar. Essa noção consiste na não desistência e na construção coletiva, ao imprimir realizações de maneiras distintas das que vinham sendo efetuadas (FREIRE, 1997).

As reflexões da pesquisa apontam a urgência em que as Performances com Musicares sejam percebidas como Performances de Existência, parte dos processos de humanização individual e coletiva (FREIRE, 2019) e dos processos de descolonização das subjetividades (ROLNIK, 2019) e, também, dos musicares. Porém, a pesquisa indicou, conforme Boal (2009) e Rolnik (2019), que apenas a consciência da necessidade de transformação não é suficiente. São necessárias ações conjuntas. É importante perceber cada uma das hierarquias de opressões e realizar processos de resistência contínuos nas esferas macro e micropolíticas (ROLNIK, 2019). Como estratégias e possibilidades, construo o capítulo a seguir, indicando sugestões e propostas em aberto.



## 5. CAMINHOS EM CONSTRUÇÃO

*Chegamos até aqui!*

*E agora?*

Os dados da pesquisa apontaram demandas e necessidades dos professores de violoncelo, ideias de músicas e propostas que gostariam de incorporar às suas atividades docentes. Assim, este capítulo se coloca como “em construção”, para atender parte das demandas observadas. Cada atividade que apresento aqui pode ser pensada como proposta transversal, não curricular, parte de projetos e de proposições amplas. Cabe a cada professor, realizar as considerações e adaptações necessárias aos seus contextos.

Penso que essas propostas não fazem parte das habitualmente encontradas e, possivelmente, os professores leitores deste trabalho não as vivenciaram em suas formações. Sendo assim, acredito que é necessária uma abertura em sua preparação, testá-las e desenvolvê-las em seus processos pessoais ao violoncelo. Sugiro que cada professor elabore um diário pessoal de atividades, no qual anote suas sensações, emoções despertadas, considerações práticas sobre cada proposta, possíveis variações, etc. Dessa forma, aos poucos, um novo leque de proposições será adicionado às suas abordagens pedagógicas, além de processos de escuta das realidades encontradas e de adaptação a essas realidades.

É importante que os professores se coloquem como parte ativa das propostas, porém, sem atuar como protagonista. Em alusão as ideias de Kater (SANTOS; KATER, 2018), as funções dos professores são as de estar presentes acompanhando os processos, propor desafios quando percebem que os estudantes os necessitam, mediar conflitos, sugerir novas incursões mais profundas. Segundo Kater (SANTOS; KATER, 2018), os professores necessitam desenvolver a performance de auscultar, estar atento, perceber os momentos e as formas de fazer seus aportes (SANTOS; KATER, 2018, p. 162). As sugestões se configuram, então, como propostas nas quais as vivências particulares serão agregadas e transformadas em abordagens únicas.

## 5.1. Corpo e corporalidades

O corpo pode ser pensado como parte do instrumento musical. Neste caso, corpo e instrumento se fundem. Também é possível pensar o corpo como parte da música construída, concebendo as distintas corporalidades como integrantes dos musicares. Selecionei algumas propostas de Augusto Boal (1982) para serem desenvolvidas com os estudantes. Além dessas propostas, também aponte sugestões para a conscientização do corpo e das corporalidades: a respiração consciente, o corpo como instrumento musical e a música cênica.

### 5.1.1 Propostas de Augusto Boal

Augusto Boal (1982) registrou uma série de exercícios cênicos em um livro intitulado 200 Exercícios e Jogos para o Ator e o Não Ator com Vontade de Dizer Algo Através do Teatro. Entre as propostas do autor, selecionei 11 atividades para esta Tese. Em algumas delas sugeri variações com os violoncelos.

#### *Roda de ritmo e movimento- Augusto Boal*

##### *Propostas*

Formar um círculo. Um dos estudantes vai ao centro do círculo e realiza um movimento escolhido por ele, acompanhado de um som vocal. Os outros estudantes tentam imitar o movimento e o som realizado. O estudante escolhe um colega para ir ao centro e executar o mesmo processo.

#### *Roda máxima e roda mínima- Augusto Boal*

##### *Propostas*

Dar as mãos e formar uma roda. Os estudantes devem afastar-se o máximo possível dos colegas, mantendo, em contrapartida, as pontas dos dedos se tocando levemente. Depois, os estudantes devem realizar o movimento contrário, aproximando-se o mais perto possível no centro da roda.

***Complementar o espaço vazio- Augusto Boal***

***Propostas***

Dois estudantes se colocam de frente um para o outro. Um estudante realiza determinado movimento. O espaço deixado em vazio deve ser preenchido com um movimento executado pelo outro estudante. Por exemplo, se um estudante recua a mão, o outro avança a sua e preenche o espaço vazio.

***Atividades complementares- Augusto Boal***

***Propostas***

Um estudante executa ações que determinam certa atividade social. Os demais estudantes observam essa ação e, ao identificá-la, realizam atividades complementares a ela. Por exemplo, o estudante pode executar ações que representem um árbitro em um campo de futebol. Os demais, ao indentificá-las, iniciam ações dos jogadores, flanelinhas, torcida, etc.

***Atores remando- Augusto Boal***

***Propostas***

Dois estudantes se posicionam de frente um para o outro, sentados no chão com as mãos agarradas e com as pernas esticadas, sendo que os pés se tocam. Um se inclina para a frente e o outro para trás e vice-versa.

***Seguir o mestre- Augusto Boal***

***Propostas***

Um estudante começa a falar e mover-se naturalmente. Os demais observam por algum tempo. Posteriormente, imitam o colega sem, no entanto, fazer uma caricatura, mas procurando conhecer e vivenciar os seus movimentos naturais.

### ***Marionete- Augusto Boal***

#### ***Propostas***

Dois estudantes se posicionam de frente um para o outro. Um dos estudantes, como se controlasse uma marionete, realiza movimentos para moldar o corpo do colega e chegar a novas posições. Posteriormente os estudantes trocam de papel.

#### ***Ideias***

Realizar esse exercício também com o violoncelo. Um dos estudantes se posiciona com o violoncelo. O segundo estudante executa movimentos como se controlasse uma marionete, podendo fazer movimentos de tocar violoncelo ou outros movimentos.

### ***Esticar e encolher o corpo- Augusto Boal***

#### ***Propostas***

Caminhar livremente pela sala. Em um dado momento, esticar todas as partes do corpo, pernas, braços, dedos, cabeça, o máximo possível. Em seguida, fazer o processo inverso: encolher o máximo possível todas as partes do corpo até se encolher sobre si mesmo.

#### ***Ideias***

Realizar esse exercício também com o violoncelo. Pode ser executado produzindo sons ou sem produzir sons.

### ***Movimentos retilíneos e redondos- Augusto Boal***

#### ***Propostas***

Em um primeiro momento, os estudantes devem realizar livremente movimentos retilíneos. Posteriormente, devem realizar apenas movimentos circulares. Em um outro momento, devem realizar movimentos retilíneos em um dos lados do corpo e circulares em outro lado. Em seguida, alternar os lados.

#### ***Ideias***

Realizar esse exercício também com o violoncelo. Pode ser executado produzindo sons ou sem produzir sons.

<b><i>Atmosfera de neve- Augusto Boal</i></b>
<b><i>Propostas</i></b>
Um participante deve esculpir no ar um objeto escolhido por ele. Os demais participantes devem adivinhar qual é o objeto esculpido. Como variação, é possível simular a utilização desse objeto, fazendo com o corpo as ações necessárias para manipulá-lo, por exemplo, empregando a força necessária aos músculos que são mobilizados na utilização do objeto real.
<b><i>Ideias</i></b>
Realizar exercícios similares utilizando o violoncelo e o arco. É possível, por exemplo, sentar com o violoncelo e imaginar o arco, fazendo os movimentos necessários em sua utilização real. É possível também fazer o contrário, realizar o exercício com o arco real e imaginar o violoncelo. Também é possível fazer o exercício imaginando o arco e o violoncelo. Uma variação pode ser a de tocar determinado trecho de alguma música percebendo, por exemplo, os movimentos do arco. Em seguida, tocar a mesma música com o arco imaginário e tentando reproduzir os mesmos movimentos.

<b><i>Ritmo com diálogo- Augusto Boal</i></b>
<b><i>Propostas</i></b>
Dividir os estudantes em duas equipes, cada uma com seu líder. O líder de uma das equipes executa um ritmo com as mãos quatro vezes seguidas, dirigindo-se ao líder da outra equipe e estabelecendo uma conversa. Os membros dessa equipe repetem o ritmo três vezes, dirigindo-se aos membros da outra equipe. O líder da segunda equipe responde ao líder da primeira equipe, elaborando um outro ritmo, executando-o quatro vezes. Os membros da segunda equipe repetem o mesmo ritmo três vezes. A atividade continua sempre como se os líderes e as equipes estivessem conversando, sendo que as frases rítmicas podem ter diferentes extensões. Essas frases podem estar acompanhadas de movimentos corporais.
<b><i>Ideias</i></b>
Realizar esse exercício também com os violoncelos, escolhendo-se uma ou mais notas fixas para fazer os ritmos. Podem ser utilizadas as mesmas notas para as duas equipes ou diferentes notas para cada equipe.

### **5.1.2 Respiração**

A respiração é uma das estratégias utilizadas por diferentes técnicas de relaxamento e conscientização corporal. Entre as abordagens que as utilizam estão, por exemplo, *Yoga*, *Tai-Chi-Chuan* e *Qi-Gong*. Pesquisadores violoncelistas brasileiros têm se dedicado a investigar

diferentes técnicas e abordagens corporais relacionando-as com a prática do violoncelo, entre eles, Robert John Suetholz (2011), Meryelle Nogueira Maciente (2016) e Vana Bock de Biaggi (2020). No trabalho de Biaggi (2020), especificamente, encontram-se ideias que relacionam os movimentos de tocar violoncelo com a respiração consciente.

Entre as propostas mais simples de exercícios de respiração encontram-se as ideias da respiração diafragmática e da ampliação da capacidade respiratória através da exalação, o que proporciona relaxamento ao corpo e alívio das tensões. A primeira abordagem pode ser desenvolvida praticando-se a respiração na posição deitada com as mãos sobre o abdômem, procurando-se o movimento natural. Posteriormente deve-se realizar o mesmo exercício nas posições em pé e sentada, mantendo-se o mesmo movimento. A segunda abordagem pode ser trabalhada com exercícios de contagem dos tempos da respiração, procurando-se ampliar o tempo de exalação. Como exemplo, pode-se contar três tempos na inspiração e seis tempos na exalação. Algumas variações e outros exercícios de respiração podem ser encontrados no trabalho de Maciente (2016).

<b><i>Respiração</i></b>
<b><i>Propostas</i></b>
Desenvolver e/ou ampliar a consciência respiratória.
<b><i>Ideias</i></b>
Realizar atividades que utilizem a respiração abdominal.
Propor atividades que expandam a exalação, por exemplo, atividades de contagem de tempos na inspiração e na exalação, nas quais o tempo de exalação é maior do que o tempo de inspiração.
Realizar exercícios de alongamento e relaxamento corporal, sincronizando a respiração com os movimentos realizados.
Realizar exercícios corporais que simulem a forma de tocar violoncelo, trabalhando os movimentos que serão utilizados ao mesmo tempo em que se produz a respiração consciente.
Desenvolver atividades em que a respiração seja sincronizada com as arcadas do violoncelo. Realizar arcadas longas, em uma contagem na qual seja possível uma respiração tranquila. Sincronizar os movimentos de inspiração com a arcada para cima e o de exalação com a arcada para baixo e vice-versa.

### 5.1.3 Corpo como instrumento

O corpo pode ser utilizado como instrumento para realizar sons percutidos, o que se conhece pelo nome de percussão corporal. O grupo paulista Barbatuques desenvolveu amplamente essas concepções e diversos educadores musicais incorporaram essas abordagens em suas práticas. A Dissertação de Roberta do Amaral Forte (2018) apresenta referências a esse trabalho. No *Site*<sup>19</sup> do grupo, estão disponíveis vídeos com ideias de sons corporais, além de propostas de oficinas ministradas por seus integrantes.

<b><i>Corpo como instrumento</i></b>
<b><i>Propostas</i></b>
Conhecer as possibilidades sonoras de diferentes percussões corporais.
<b><i>Ideias</i></b>
Desenvolver atividades nas quais sejam explorados diferentes timbres que podem ser realizados com percussões corporais.
Criar grupos com as percussões desenvolvidas, em duas ou mais vozes, estabelecendo diálogos entre as vozes.
Realizar improvisações utilizando diferentes sonoridades das percussões. Uma ideia para as improvisações pode ser utilizar a forma ABACA, em que o refrão seja o <i>tutti</i> e as partes sejam os <i>solos</i> . Cada estudante pode ficar responsável por um dos <i>solos</i> , que pode ser realizado com improvisações individuais.
Propor músicas que possam ser tocadas ao violoncelo com acompanhamento das percussões corporais, sugerindo que os estudantes se revezem nas diferentes funções.

### 5.1.4 Corpo e Voz (música cênica)

A música cênica é uma estratégia composicional na qual os gestuais, expressões faciais, figurinos e disposição dos músicos no palco são levados em consideração e trabalhados pelos compositores. Teve seu desenvolvimento incrementado a partir dos anos 50 do século XX. Segundo o compositor Gustavo Bonin (2020), nessas músicas acontece a tensão entre o cênico

<sup>19</sup> Disponível em: <<https://www.barbatuques.com.br/>>. Acesso em: 23 de jul de 2022.

e o musical, o que ele denominou, respectivamente, de presenças cênicas e presenças musicais (BONIN, 2020, p. 136).

Como exemplo, podemos citar a peça *Match*, para dois violoncelos e percussão, do compositor argentino Maurício Kagel. Essa música foi composta nos anos 60 e representa uma partida de tênis, em que os violoncelistas são os jogadores e o percussionista é o juiz. A gravação dessa peça é facilmente encontrada no *Youtube*, como a gravação<sup>20</sup> realizada em 1966, com Siegfried Palm, Klaus Storck e Christoph Caskel.

Podemos propor o trabalho com músicas com conteúdos cênicos e, assim, desenvolver diversas formas de expressão. É interessante que os estudantes participem da elaboração do roteiro ou partitura da música, que pode ser realizada de diversas formas, como por exemplo, incluindo a linha do corpo ou a linha da cena, paralelamente à linha do instrumento. Também é possível construir três linhas, sendo uma delas destinada a voz, que pode ser cantada, falada, ou expressando ruídos e outras sonoridades.

Além das estratégias de notação também é interessante que os estudantes confeccionem cenários e figurinos para a realização da música, bem como participem da escolha de formas de iluminação e de disposição dos performers no palco.

<b><i>Corpo e voz (Música Cênica)</i></b>
<b><i>Propostas</i></b>
Conhecer e criar músicas com conteúdos cênicos performatizados paralelamente aos conteúdos sonoros.
<b><i>Ideias</i></b>
Criar partituras com linhas que representem os movimentos corporais e faciais que devem ser realizados pelos performers.
Utilizar diferentes elementos, como movimentos corporais e voz, que pode ser cantada, falada, emitindo ruídos e efeitos.
Criar roteiros que permitam a improvisação cênica.
Utilizar recursos como cenários, figurinos e iluminação.
Criar músicas que sejam experienciadas individualmente ou coletivamente, com interação cênica entre os performers.
Experimentar diferentes disposições espaciais, por exemplo, utilizando o pátio, as escadas, o <i>hall</i> de entrada e outros espaços.

<sup>20</sup> Disponível em <<https://youtu.be/QW5AatbQmGs>>. Acesso em: 23 de jul de 2022.



## 5.2. Afinar/Criar os instrumentos

É importante que os estudantes possam afinar seus instrumentos com autonomia. Assim, desde a primeira ou segunda aula, é importante dedicar tempo para desenvolvê-la como parte das atividades da aula. É interessante que as cravelhas estejam bem ajustadas e os afinadores flexíveis. Além disso, é interessante que propiciemos aos estudantes alguns recursos que podem ser utilizados, como o uso de grafite quando cravelhas e afinadores estão emperrados e o uso de giz de quadro escolar quando as cravelhas estão soltas demais. Também é interessante ensinar os estudantes a manusear as cravelhas de forma eficiente, para que não desenvolvam receio ou apreensão em relação ao instrumento.

Também podemos pensar os violoncelos como instrumentos a serem construídos em cada momento. Existem inúmeras peças que utilizam a *scordatura*, criando um instrumento específico para sua execução. Podemos proporcionar aos estudantes que conheçam peças do repertório que utilizam esse recurso, como a Suíte V de Bach e peças de música de concerto dos séculos XX e XXI. Assim, podemos explorar diferentes sonoridades que podem ser realizadas com o violoncelo. Podemos propor, então, músicas com diferentes *scordaturas* para que os estudantes vivenciem distintas sonoridades e tensões das cordas.

Em momentos nos quais o processo de afinação convencional não for possível, em função de desajustes nos instrumentos ou de falta de prática dos estudantes, podemos trabalhar improvisações e criações musicais utilizando diferentes *scordaturas*. No entanto, é interessante abordar as *scordaturas* também em distintos momentos, deliberadamente, desmistificando seu uso.

<b><i>Afinar/Criar os instrumentos</i></b>
<b><i>Propostas</i></b>
Trabalhar os processos de afinação dos violoncelos e apresentar o violoncelo aos estudantes como um instrumento construído para cada momento específico. Abordar diferentes <i>scordaturas</i> , que podem ser utilizadas em atividades de criação e improvisação ou em peças do repertório convencional.
<b><i>Ideias</i></b>
Apresentar músicas com diferentes <i>scordaturas</i> e dedilhados, mas que resultem nas mesmas alturas melódicas.
Possibilitar a exploração sonora de diferentes tensões das cordas, para que os estudantes percebam ressonâncias distintas e formas distintas de pensar os instrumentos.

Afinar cada violoncelo com uma *scordatura* específica, possibilitando diálogos de diferentes sonoridades.

Conversar sobre o uso das *scordaturas*, evidenciando aspectos estruturais das músicas, aspectos físicos da construção dos instrumentos e aspectos históricos sobre seu uso.

Conversar sobre os diferentes timbres das *scordaturas*, traçando relações entre esses timbres e os timbres vocais e com as individualidades e coletividades humanas.

### 5.3. Experimentar novas sonoridades

A experimentação de novas sonoridades possibilita um amplo leque de atividades. Tem sido utilizada, por exemplo, através das técnicas não convencionais, ou técnicas estendidas. Essas sonoridades, no entanto, podem ser abordadas também em peças tonais ou de distintos períodos e gêneros musicais. Uma das propostas que pode ser aplicada é a mimetização de sonoridades do entorno, que podem ser utilizadas, por exemplo, para criar ambientações ou ilustrar as temáticas que envolvem as músicas de maneira geral.

As ideias e atividades podem ser registradas em métodos próprios. Nesses métodos podem estar descritas considerações para a prática em aula e também para a prática em casa. Também podem estar referenciadas sonoridades e músicas particulares de cada contexto geográfico no qual o espaço se encontra. É interessante sugerir atividades de pesquisa sobre as músicas e sonoridades envolvidas e propor conversas e diálogos com pessoas das comunidades representativas de cada música.

Um exemplo de abordagem foi realizado junto aos estudantes com os quais trabalhei em Porto Alegre, no grupo Filarmônica de Violoncelos-Tchêllistas. Nessa proposta foi desenvolvido o tema do Trenzinho do Caipira do 4º movimento das Bachianas Brasileiras nº 2 de Heitor Villa-Lobos. Foi elaborada para grupo de violoncelos e estruturada em cinco vozes.

O tema principal era tocado pela primeira voz. A segunda voz realizava acordes quebrados nas quatro cordas, em semicolcheias, enquanto a terceira voz realizava o baixo em colcheias. A segunda voz era associada à paisagem de montanhas e vales percorridos. A terceira voz era associada ao ritmo do motor do trem. A quarta voz tocava notas em colcheias com o arco entre o cavalete e o espelho do violoncelo, em direção paralela às cordas, representando a sonoridade resultante dos trilhos do trem. A quinta voz tocava sons harmônicos com glissandos, em qualquer corda escolhida pelos estudantes, representando sonoridades ambientais, como

sons de pássaros, sons de outros animais, sons dos pequenos vilarejos. A quinta voz não era escrita na partitura.

Além dessas características básicas, a quarta e a quinta voz também realizavam os sons dos apitos do trem, tocando entre o cavalete e o estandarte em direção perpendicular às cordas. A música terminava com um acorde seco de Dó Maior ao mesmo tempo em que era tocada uma nota seca e ruidosa entre cavalete e estandarte. As distintas sonoridades eram executadas, também, em distintas dinâmicas, com a intenção de representar o movimento de passagem do trem. Duas gravações dessa proposta se encontram disponíveis no *Youtube*. A primeira<sup>21</sup> foi uma apresentação realizada no 20º Rio Cello Encounter em 2013 no Rio de Janeiro. A segunda<sup>22</sup> foi realizada em Porto Alegre em um ensaio do grupo em 2014.

### **5.3.1. Criação e improvisação musical com elementos da música contemporânea de concerto**

Atividades de criação e improvisação musical, com base em aspectos das músicas de concerto dos séculos XX e XXI, foram desenvolvidas por educadores desses mesmos períodos, utilizando estratégias semelhantes às empregadas pelos compositores. Destacam-se a exploração sonora, a escuta atenta e ativa, a incorporação de elementos dos mundos sonoros dos estudantes, a improvisação livre e dirigida, a utilização de partituras não convencionais, entre outras. É possível encontrar ideias de atividades na bibliografia desses educadores. Entre os materiais disponíveis no Brasil, estão os livros de Murray Schafer (2018), François Delalande (2019), Maria Teresa (Teca) Alencar de Brito (2019), Carlos Kater (2011) e de Violeta Hemsy de Gainza (2009). Algumas atividades desses autores foram desenvolvidas em minha pesquisa de Mestrado (BRIETZKE, 2018). As atividades também estão disponíveis em um *Site*<sup>23</sup> e em uma rede social<sup>24</sup>, em conjunto com outras atividades que criei posteriormente para a prática *on-line*.

Como exemplo sugiro a proposta intitulada A Noite no Castelo, idealizada por Claudia Freixedas (2015) em sua pesquisa de Mestrado. Essa atividade consiste em contar uma história em que um viajante se perde em uma noite de tempestade, encontrando um castelo mal-assombrado. Os participantes se dispõem em lugares espalhados pela sala, sem seguir uma

---

<sup>21</sup> Disponível em <<https://youtu.be/snjideUvOZY>>. Acesso em: 23 de jul de 2022.

<sup>22</sup> Disponível em <[https://youtu.be/r8ysPF\\_i7bw](https://youtu.be/r8ysPF_i7bw)>. Acesso em: 23 de jul de 2022.

<sup>23</sup> Disponível em <[www.jogoscello.com](http://www.jogoscello.com)>. Acesso em: 27 de jul de 2022.

<sup>24</sup> Disponível em <[https://www.instagram.com/jogos\\_cello/](https://www.instagram.com/jogos_cello/)>. Acesso em: 27 de jul de 2022.

ordem específica. Cada participante escolhe um som que represente um objeto do castelo ou algum som da tempestade, como por exemplo, trovões, vento, chuva, som de janela batendo, som de um vaso quebrando, fantasmas, gatos, ratos, etc.

O viajante é vendado e sua missão é caminhar pelo castelo sem bater em nenhum objeto. Ele realiza a sua caminhada e, à medida que se aproxima dos outros participantes, eles devem tocar o seu som escolhido. Quando o viajante se afasta, o participante toca gradativamente mais suave e o participante que está mais próximo ao viajante começa a tocar o seu som, aumentando a intensidade à medida que o viajante se aproxima. Assim, cria-se uma espécie de narrativa musical por meio da caminhada do viajante. Pode ser realizada uma gravação para ser ouvida coletivamente e podem ser trabalhados diferentes elementos de variação nessa atividade básica, como dinâmicas, tempos para tocar, simultaneidades, articulações, entre outras.

### ***Criação e improvisação musical com elementos da Música contemporânea***

#### ***Propostas***

Trabalhar elementos de criação e improvisação musical com ideias da música de concerto dos séculos XX e XXI em diálogo com propostas de educadores musicais desse mesmo período.

#### ***Ideias***

Explorar diferentes sonoridades dos violoncelos.

Criar jogos musicais de improvisação nos quais as sonoridades exploradas possam ser empregadas.

Elaborar coletivamente peças que contem histórias e utilizem as sonoridades exploradas previamente.

Elaborar atividades que envolvam expressões e movimentos corporais e faciais, bem como o uso da voz e do corpo.

Realizar propostas de elaboração de partituras gráficas.

Realizar gravações e posterior escuta coletiva das músicas criadas, possibilitando conversas e reflexões sobre elas.

### **5.3.2. Elaboração de Métodos próprios**

A elaboração de métodos próprios, autorais e, de preferência, coletivos aproxima as atividades abordadas com as realidades dos professores e estudantes. O método com músicas, exercícios e propostas que dialoguem com as realidades das localidades dos espaços pode

ênfatar elementos específicos das características regionais, locais, ambientais e outras. É importante incorporar, por exemplo, características de cada geografia e contextos históricos, das pessoas que fizeram ou fazem parte desses contextos, das sonoridades particulares, entre outros aspectos. É interessante, ainda, apresentar músicas das tradições orais, possibilitando momentos de criação em que estudantes e professores aportem ideias a essas músicas.

<i><b>Elaboração de Métodos próprios</b></i>
<i><b>Propostas</b></i>
Elaborar métodos próprios com ideias, músicas, atividades e propostas que dialoguem com as características regionais, sociais, estruturais dos musicares dos estudantes e dos professores dos espaços estudados.
<i><b>Ideias</b></i>
<p>Apresentar distintas sonoridades dos violoncelos que correspondam a características encontradas na região geográfica onde o espaço musical se situa, como sonoridades de animais, paisagens ambientais, ritmos locais, etc.</p> <p>Apresentar músicas que fazem parte da tradição oral da região na qual o espaço se localiza, instigando estudantes e professores a realizarem intervenções nessas músicas.</p> <p>Apresentar pessoas que fizeram ou fazem parte dos contextos estudados, revitalizando a memória e possibilitando diálogos com a comunidade.</p> <p>Apresentar conteúdos que localizem a região na qual o espaço se encontra em contextos mais amplos, como o contexto nacional e global. Apresentar abordagens semelhantes e distintas nesses contextos, realizando reflexões coletivas.</p> <p>Instigar os estudantes a realizar improvisações e criações musicais tendo as músicas e sonoridades locais como disparadoras.</p>

#### **5.4. Contar o dia/Contar histórias**

Os violoncelos podem ser utilizados para representar sonoridades vocais, contando diferentes histórias. Podem ser abordadas técnicas convencionais ou técnicas estendidas. Como exemplo, sugiro a atividade Contar o Dia, que foi desenvolvida por uma professora durante a observação das aulas desta pesquisa.

A atividade consiste em realizar um diálogo sonoro entre os participantes, como por exemplo, contar como foi o dia dos estudantes e do professor. Esse diálogo acontece

simultaneamente verbalizado e tocado ao violoncelo, buscando-se, no instrumento, sonoridades parecidas com a entonação da voz. Utilizar tanto os sons das técnicas estendidas quanto os sons das técnicas convencionais.

Como variação, utilizar apenas as sonoridades dos violoncelos, sem o uso da voz. Também é possível realizar, simultaneamente, diferentes expressões faciais e movimentos corporais. Além disso, é possível escrever os diálogos, utilizando partituras gráficas, com o apoio de materiais diversos. Também é possível propor aos estudantes que os diálogos sejam em forma de rimas, desafios, ou outras formas literárias, abordando-se, ainda, propostas das culturas das tradições orais, como por exemplo, as trovas e o cordel<sup>25</sup>.

<b><i>Contar o dia/Contar histórias</i></b>
<b><i>Propostas</i></b>
Realizar diálogos sonoros entre professor e estudantes, nos quais, simultaneamente, os violoncelos representam as sonoridades das frases verbalizadas.
<b><i>Ideias</i></b>
Utilizar sonoridades das técnicas convencionais e das técnicas estendidas.
Realizar diálogos em duplas ou coletivamente, com mais de um estudante, em que será necessário que cada um estabeleça momentos de falar e momentos de escutar os colegas.
Intercalar essa atividade com outras atividades para propiciar o relaxamento de tensões corporais, por exemplo.
Realizar diálogos utilizando apenas as sonoridades do violoncelo, sem a utilização da voz.
Utilizar elementos da expressão corporal, como diferentes expressões faciais e movimentos do corpo.
Confeccionar uma partitura não convencional para descrever o diálogo. Podem ser utilizados elementos como símbolos gráficos, desenhos e imagens. Podem ser utilizados materiais como lápis coloridos, linhas e lãs de diferentes cores, palitos de dente, entre outros.
Expandir a atividade para uma história mais complexa.
Utilizar formas literárias como versos, poemas, desafios, etc.
Trabalhar elementos das culturas de tradição oral brasileiras, como o cordel, as trovas e outros.

<sup>25</sup> A ideia de utilização do cordel foi gerada a partir do trabalho de Thiago Brisolla, cujos registros se encontram no *Youtube* sob o link <<https://youtu.be/eu5EnAwh4ic>>. Acesso em: 27 jul 2022.

## **5.5. Compor**

Atividades de composição podem ser desenvolvidas no intuito de estimular processos criativos que podem ser trabalhados como projetos mais amplos. Nessas atividades podem estar incluídos o uso da percussão corporal, o uso da voz e da cena, a exploração de diferentes sonoridades do instrumento, o uso de músicas locais ou regionais como disparadoras, entre outras propostas. Também podem ser elaboradas partituras gráficas não convencionais para a representação das músicas compostas. É interessante que as músicas sejam experienciadas e gravadas, a fim de que se estabeleçam diálogos coletivos sobre elas, ampliando a capacidade de escuta e atenção, bem como a reflexão sobre distintos tópicos musicais ou não musicais que podem surgir a partir delas.

### **5.5.1. Sonorização**

Atividades de sonorização podem ser realizadas com gravuras, imagens, fotos, imaginando personagens e roteiros implícitos em cada uma delas. É possível trabalhar, também, os musicares presentes em cada uma. Muitas vezes esses musicares estão implícitos e é necessário que se realize uma investigação sobre eles. Uma das ideias possíveis é pensar as imagens enquanto imagens musicais, ou seja, o que cada imagem ou foto representa sonoramente. Outra possibilidade é sonorizar os afetos que cada imagem mobiliza em cada estudante.

É interessante que os estudantes escolham imagens, fotos pessoais ou mesmo desenhos elaborados por eles, mas também é interessante que os professores selecionem imagens que expandam os universos dos estudantes. As imagens podem ser sonorizadas individualmente ou coletivamente. Os estudantes também podem sonorizar as imagens trazidas por seus colegas. Também é possível que mais de um estudante ou grupo de estudantes sonorizem as mesmas imagens em salas diferentes apresentando suas sonorizações, posteriormente, para os demais colegas, estabelecendo-se uma conversa sobre as similaridades e diferenças dos processos.

<b><i>Sonorização</i></b>
<b><i>Propostas</i></b>
Realizar sonorizações de imagens, gravuras, fotos, explorando as sonoridades dos instrumentos e construindo narrativas para cada imagem.
<b><i>Ideias</i></b>
Os estudantes podem trazer para a aula fotos pessoais, imagens, gravuras. Cada estudante pode trabalhar na sonorização das suas imagens ou das imagens trazidas pelos colegas. Também é possível que a mesma imagem seja sonorizada por estudantes distintos, em diferentes salas, e, posteriormente, as sonorizações sejam apresentadas coletivamente.
Associar imagens semelhantes e propor uma sonorização conjunta para elas.
Associar imagens totalmente distintas e propor uma sonorização conjunta para elas.
Propor que as sonorizações aconteçam com distintas texturas, por exemplo, homofonicamente ou polifonicamente, ou com ambas as texturas em diferentes momentos, em solos, grupos, etc.

### 5.5.2. Contação de histórias

A contação de histórias se aproxima das atividades de sonorização de imagens, porém se relaciona com lendas, contos da tradição oral, ou histórias escritas. A autora Regina Machado (2015) destaca que, nos contos de tradição oral, personagens e situações narradas são representativas das construções das subjetividades e das formas de relacionar-se com o mundo. Assim, podemos acrescentar às atividades musicais histórias desses contos potencializando ambos os processos.

<b><i>Contação de histórias</i></b>
<b><i>Propostas</i></b>
Contar histórias utilizando os violoncelos. Podem ser desenvolvidas de diferentes maneiras e com diferentes estímulos, como contar a história apenas com sons, mesclar a contação verbal com sons dos violoncelos, contar histórias de algum livro, elaborar as próprias histórias, contar histórias familiares ou da tradição oral, utilizar as imagens da atividade anterior para a elaboração de uma história, entre outras ideias.
<b><i>Ideias</i></b>
Pensar nas pessoas que vão escutar as histórias e elaborar diferentes versões dependendo de quem são essas pessoas.
Acrescentar diferentes movimentos e expressões corporais e faciais.



Criar cenários e figurinos para serem utilizados durante o processo.

Utilizar diferentes disposições dos instrumentos na sala, inclusive sua locomoção.

Variar qual estudante representa cada som específico possibilitando que todos possam experimentar diferentes personagens ou situações.

### 5.5.3. Integração de linguagens artísticas

A integração de linguagens artísticas agrega diferentes abordagens, incluindo as artes visuais, as artes da cena, a dança, a contação de histórias, o cinema, etc. Essas abordagens não precisam ser pensadas em âmbitos profissionais ou profissionalizantes. As abordagens de sonorização, contação de histórias, utilização da dança para a aprendizagem de ritmos de músicas brasileiras das tradições orais, elaboração de cenários e figurinos em músicas cênicas, etc são exemplos de integração entre linguagens artísticas.

Podemos pensar, por exemplo, em criar instalações sonoras. Nessas instalações, com ou sem o uso da tecnologia, podemos agregar movimentos de dança, cenas, objetos confeccionados com cerâmica, etc. É importante, no entanto, que as linguagens estejam integradas.

É importante recordar as ideias de Boal (2009) e Freire (2019) sobre arte e cultura, pensando em retomar o ser humano integral em cada um de nós. É interessante propormos aos estudantes que possam recobrar suas potencialidades e processos artísticos naturais.

<i><b>Integração de linguagens artísticas</b></i>
<i><b>Propostas</b></i>
Explorar diferentes linguagens artísticas em uma mesma abordagem, como teatro, dança e artes visuais, contação de histórias, leitura de poemas, cinema, etc.
<i><b>Ideias</b></i>
Propor instalações sonoras em que possam ser desenvolvidas diferentes linguagens artísticas, fazendo uso ou não de diferentes recursos tecnológicos.
Propor a criação de trilhas sonoras para cenas de cinema.

Propor a sonorização de poemas, contos da tradição oral e outros textos, confeccionando acessórios que podem ser utilizados nesse processo, como máscaras de argila, cenários com ilustrações, figurinos com combinação de tecidos e fitas coloridas, etc.

Propor músicas cênicas em que os performers interpretem personagens distintos com movimentos faciais, corporais, com o uso da voz, entre outras abordagens.

Realizar atividades em que os estudantes necessitem dançar, por exemplo, músicas da tradição oral que envolvam dança. Podemos citar como exemplo o forró, o frevo, o samba, etc. Alternar as atuações, possibilitando que todos os estudantes vivenciem os distintos papéis, ora como instrumentistas, ora como dançarinos. Confeccionar figurinos e propor diferentes tipos de pintura facial e corporal ou de maquiagens que representam as músicas trabalhadas.

#### **5.5.4. Transposição de linguagens artísticas**

A transposição de linguagens artísticas é uma proposta abordada por uma colega do curso de Doutorado, Karen Montija. Essa proposta foi compartilhada e trabalhada em grupo durante a disciplina Arte da Palavra e Aprendizagem Artística, ministrada pela professora Regina Machado. Karen, mestranda em Artes Visuais no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade de São Paulo, desenvolve seu trabalho sob a ótica da acessibilidade das obras de arte. Assim, ela pensa em como transpor para uma linguagem acessível às pessoas não videntes as obras de uma exposição visual. Ela elaborava, então, possibilidades de acesso aos demais sentidos, criando instalações, objetos, vivências, sonoridades, etc. Seu trabalho está relacionado aos afetos que cada obra de arte desperta. Em sua experiência, relatada em sala de aula e em conversas e diálogos traçados durante o curso de Doutorado, Karen contava que, durante os processos elaborados, as pessoas videntes também se identificavam com as releituras propostas e as vivências eram fonte de conhecimento para todos.

Assim, podemos pensar, também, em releituras elaboradas através da ideia de transposição de linguagens artísticas como processo pedagógico de nossos estudantes de violoncelo. Nessas ideias, não é necessário que as linguagens sejam imitativas ou miméticas. É possível, por exemplo, captar um “clima”, intenção ou sentimento que um quadro evoca e a partir desse disparador criarmos uma música que o represente. Da mesma forma, podemos pensar o processo inverso, a partir de uma música podemos criar outra forma artística que evoque as sensações despertadas durante sua audição ou execução.

## *Transposição de linguagens artísticas*

### *Propostas*

Representar as músicas em formas de dança, dramatização, pintura, cerâmica, desenho, etc. Não é necessário que se faça uma representação literal, essa representação pode ser simbólica ou de algum elemento específico que tenha chamado a atenção dos estudantes, como sonoridades, texturas, significados afetivos, etc. Também é interessante fazer o processo inverso, propor que os estudantes toquem um quadro, uma dança, uma cena de filme ou uma poesia.

### *Ideias*

Utilizar gravações solicitando aos estudantes que executem movimentos livres de dança. Podem ser utilizadas gravações de diferentes músicas. Inicialmente, pode ser interessante utilizar músicas das estéticas das músicas contemporâneas de concerto, que não apresentem um pulso definido, para que os estudantes trabalhem ideias relacionadas à textura, timbres, sonoridades, sem se preocupar com a pulsação. Posteriormente, desligar as gravações e solicitar que os estudantes realizem movimentos com o corpo que representem o que de essencial perceberam nas músicas, não necessariamente a sua estrutura e forma.

O mesmo trabalho pode ser feito com a pintura. Utilizar gravações solicitando que os estudantes pintem os movimentos, as texturas, as sonoridades, etc. Posteriormente, sem a gravação, solicitar que os estudantes materializem a música enquanto pintura, registrando o que perceberem como essencial.

Realizar trabalho semelhante com diversos materiais, como por exemplo, fitas e tecidos coloridos, argila, papel e lápis coloridos, entre outros.

Realizar uma exposição dos materiais produzidos ou das danças e cenas desenvolvidas, sendo que a música disparadora pode ser executada em gravação ou ao vivo, simultaneamente ou posteriormente às outras apresentações.

Propor que os estudantes expressem, através de improvisações e criações, danças apresentadas em vídeo ou ao vivo, quadros, instalações visuais, contos, etc.

### **5.5.5. Estruturação e escrita musical**

As atividades de escrita e de vivências das diferentes formas de estruturação e grafia musical podem partir das criações e improvisações dos próprios estudantes. Como exemplo, podemos indicar a confecção de partituras gráficas para representar determinada música criada por eles. Podemos solicitar que os estudantes elaborem suas partituras com os símbolos, imagens, notações que façam sentido para eles. Dessa forma, facilmente, perceberão as limitações das grafias em relação aos processos musicais.

Também podemos sugerir que os estudantes toquem as músicas escritas pelos colegas. É interessante que esse processo aconteça sem que o estudante que escreveu a partitura

participe. Podemos realizar gravações de diferentes performances de cada partitura e ouvir coletivamente essas gravações, percebendo nuances, diferenças e similaridades entre cada performance, estabelecendo diálogos coletivos sobre o ouvido.

Outra possibilidade interessante é que uma música seja ouvida por todos e cada um crie a sua partitura. Podemos analisar coletivamente as diversas partituras criadas. Também é possível transcrever uma partitura convencional para uma partitura gráfica, explorando ideias como dinâmicas, climas musicais, emissão de distintas sonoridades, texturas, entre outras.

<b><i>Estruturação e escrita musical</i></b>
<b><i>Propostas</i></b>
Desenvolver a compreensão da leitura de partituras, através de abordagens com partituras não convencionais.
<b><i>Ideias</i></b>
Propor a confecção de partituras gráficas.
Propor a leitura de diferentes partituras gráficas, entre elas, partituras criadas pelos colegas.
Propor a transposição de uma partitura convencional para uma partitura gráfica, utilizando símbolos, desenhos, imagens, etc.

## **5.6. Atividades com ritmos brasileiros**

As músicas brasileiras com sua grande variedade de ritmos, nuances, estruturas, sonoridades podem ser utilizadas em atividades e proposições. Em particular, os ritmos podem ser desenvolvidos para agregar variabilidade em músicas que pertencem a tradições distintas. Como exemplo, uma professora utilizou material do forró e do baião. Podemos expandir essas ideias para ritmos do choro, milonga, carimbó, maracatu, samba, frevo, polca, etc.

As mesmas atividades podem ser utilizadas para ritmos surgidos fora do Brasil e ouvidos com frequência pelos estudantes, como o *rock*, *rap* e *funk*. Além disso, as mesmas propostas podem ser desenvolvidas para enfatizar e trabalhar outros elementos dessas músicas, entre elas as harmonias, sonoridades, desenhos melódicos, etc. É interessante que essas abordagens proporcionem a vivência dos elementos rítmicos no corpo, tendo em vista que essas manifestações musicais também são dançadas. Também é interessante que os estudantes

pesquisem sobre essas manifestações, conhecendo mais dos seus contextos históricos e geográficos, das pessoas que delas participam, de suas atuações sociais e culturais. Além disso, podem se estabelecer diálogos sobre as considerações encontradas, ampliando o debate crítico entre os participantes.

<i>Atividades com ritmos brasileiros</i>
<i>Propostas</i>
Utilizar ritmos de músicas brasileiras como disparadores de ideias musicais e técnicas e como propostas de discussão coletiva.
<i>Ideias</i>
Diferentes ritmos brasileiros podem ser gravados e apresentados aos estudantes para que sejam tocados como acompanhamento de diversas músicas. É interessante gravar os ritmos em três versões, com três velocidades distintas, para que possam ser utilizados de diferentes formas.
Propor que os estudantes aprendam diferentes ritmos brasileiros através da escuta de músicas dos gêneros escolhidos. Os ritmos podem ser reproduzidos com palmas, com percussão no violoncelo e com notas de algum acorde específico. Podem ser realizadas gravações dessas reproduções para, posteriormente, serem compartilhadas entre todos para sua utilização.
Dançar os ritmos escolhidos, utilizando movimentos tradicionais de cada gênero ou movimentos criados pelos estudantes e professores.
Instigar os estudantes a conhecer as histórias dos gêneros que utilizam determinado ritmo, abordando características históricas, geográficas, sociais, contextuais e realizando discussões coletivas a partir dos elementos abordados.

### **5.7. Sons que ouvimos**

Nosso entorno, as músicas que ouvimos no momento presente ou em momentos passados, os sons ambientais, fazem parte da construção do nosso mundo sonoro. Small (1999) indicava que as relações entre as pessoas que participam das atividades musicais fazem parte da forma de perceber, imaginar e construir o mundo. Assim, ampliar a percepção sobre o que acontece em nosso mundo sonoro amplia, também, as ideias que temos sobre esse mundo, nossas pronúncias e formas de nele atuar.

Assim como alertou Boal (2009), tanto os sons ambientais quanto as músicas que ouvimos e gostamos podem estar sob o domínio e monopólio de poucos. Os sons da cidade

condicionam seus habitantes a um tipo de pensamento, enquanto os sons rurais condicionam a outro. Os sons de máquinas desreguladas, como alguns veículos de transporte público, elevadores barulhentos, aparelhos de ar condicionados sem manutenção, condicionam ao enurdecimento. Além disso, os sons da indústria cultural condicionam ao desejo de consumo, padronizando escutas e comportamentos.

Com frequência, ao perguntarmos aos nossos estudantes quais são as músicas que gostam de ouvir, suas respostas são músicas que fazem parte da indústria cultural. No entanto, ao contrário de apenas reproduzi-las, é possível transformá-las, apropriar-se delas e utilizá-las como geradoras de novas músicas autorais e genuínas. Denominei essa concepção como Músicas Geradoras, em alusão às propostas de Paulo Freire, que empregava a expressão palavras geradoras.

Além dessa ideia, também é importante que na nossa prática instrumental sejam incorporados os diversos musicares dos quais fazemos parte, compreendendo nossa interação no mundo sonoro.

### **5.7.1. Músicas Geradoras**

Esta proposta é uma analogia às abordagens de Paulo Freire. Freire utilizava em suas propostas de alfabetização as palavras geradoras. Eram palavras com significado para os participantes do processo, que faziam parte de seu cotidiano ou que eram importantes para entendê-lo. A partir dessas palavras, os educadores apresentavam outras, conectadas a elas, além de utilizá-las para trabalhar o pensamento crítico sobre as realidades integradas pelos participantes. Os educadores investigavam essas palavras previamente aos processos de alfabetização, em contato estreito com a comunidade. Esse trabalho prévio ficou conhecido como investigação participante.

Na proposta musical, sugiro que os professores investiguem junto aos estudantes quais são as músicas que eles ouvem e que fazem parte de sua realidade, o que denominei de Músicas Geradoras. A partir daí, proponho que os professores selecionem, nessas músicas, materiais que possam ser trabalhados em novas criações desenvolvidas em conjunto com os estudantes. Proponho que seja criada uma nova música, tendo esses extratos como pontos de partida, ampliando as ideias musicais e as abordagens técnicas dos estudantes.

Por exemplo, se os estudantes gostam de uma música do gênero *funk*, os professores podem investigar, na música escolhida, os materiais que dela fazem parte. A partir da escuta

atenta, o professor pode selecionar algum material que considere interessante, por exemplo, timbres, sonoridades, células rítmicas ou melódicas, entre outros. Com esse material, pode propor uma improvisação ou criação genuína, trabalhando esses aspectos e expandindo-os, e, assim, proporcionando novas leituras de mundo.

<i><b>Músicas Geradoras</b></i>
<i><b>Propostas</b></i>
<p>Criar músicas a partir de Músicas Geradoras indicadas pelos estudantes. O professor investiga junto aos estudantes quais são as músicas que eles gostam de escutar. A partir daí, seleciona, nessas músicas, trechos que contenham ideias a serem trabalhadas, por exemplo, determinados timbres, sonoridades, ritmos, harmonias. Com o material selecionado, o professor propõe novas improvisações e criações individuais e coletivas, utilizando esse material como base, possibilitando novas leituras e pronúncias de mundo.</p>
<i><b>Ideias</b></i>
<p>Cada Música Geradora pode ser trabalhada de diversas formas, expandindo os conteúdos a partir dela. Pode-se, por exemplo, trabalhar a transposição de linguagens, distintas sonoridades, escrita não convencional, complexificar as propostas iniciais, entre outras ideias, algumas já apresentadas nas demais atividades descritas.</p> <p>As Músicas Geradoras podem ser trabalhadas promovendo reflexões sobre as realidades nas quais elas surgiram, acrescentando a elas ideias autorais dos estudantes. Cabe aos professores estar atentos a essas realidades e às possibilidades de reflexão que cada Música Geradora pode proporcionar.</p>

### **5.7.2. Nossos musicares**

Ao concebermos cada música como proposição em aberto, em processo, em devir, novas relações acontecem, ressurgem musicares vividos e novos são almejados. Os musicares extrapolam as salas de aula, relacionam os estudantes com as pessoas que deles fazem parte. As sonoridades ambientais, por exemplo, fazem parte dos musicares e podem ser incorporadas às atividades das aulas como fragmentos disparadores para a criação ou improvisação. Também podemos ampliar nossa atenção e traçar os caminhos que levam a um determinado musicar, elaborando uma espécie de mapa ou rede de conexões, nos propondo a conhecer mais as pessoas neles envolvidas e seus entornos sonoros.

<b><i>Nossos Musicares</i></b>
<b><i>Propostas</i></b>
Incluir os musicares que acontecem nos ambientes das aulas e nos ambientes que as rodeiam nas atividades com o violoncelo. Incluir, também, os musicares presentes no dia a dia dos estudantes e dos professores.
<b><i>Ideias</i></b>
Utilizar sons ambientais como disparadores para a construção de propostas ao violoncelo, abordando-os de distintas maneiras, como por exemplo em relações miméticas, células rítmicas, melódicas e harmônicas, como inspiração imagética para uma criação musical e como localizadoras de contextos históricos, geográficos, etc.

## **5.8. Acompanhamento harmônico**

Grande parte do repertório para violoncelo é estruturado com a intenção de enfatizar sua característica melódica, ora utilizando-o como melodia principal, ora como melodia de acompanhamento. Muitos professores procuram desenvolver peças nas quais sejam trabalhadas, pelo menos, duas vozes, sendo uma voz executada pelo estudante e uma pelo professor. Quando as aulas acontecem coletivamente, essa proposta pode ser ampliada para mais de duas vozes.

É interessante possibilitar que os estudantes de diversos níveis de desenvolvimento instrumental possam tocar em conjunto, elaborando arranjos com essa finalidade. No entanto, é interessante que todos possam desempenhar diferentes papéis nessas músicas, ou seja, que os iniciantes também possam realizar a melodia em algumas peças deixando o papel de acompanhamento para os estudantes mais avançados. Também é interessante que essas peças abarquem diferentes aspectos musicais, harmonias complexas e sonoridades distintas, diferentes gêneros e diferentes contextos históricos e geográficos.

### **5.8.1. Tocar com piano**

Além das atividades em conjunto, é importante que os estudantes toquem também com piano, desenvolvendo outras habilidades, como a escuta e a afinação temperada. No entanto, nem sempre os espaços musicais possuem um pianista disponível para as aulas de instrumento, nem mesmo para as apresentações públicas. Nesses casos, pode ser interessante realizar



algumas gravações com *playbacks* contendo a parte do piano. Essa estratégia é comumente adotada por músicos populares. Alguns métodos, como o Método Suzuki, também a utilizam. É importante solicitar ao pianista que a realize a gravação em três andamentos distintos para que possam ser utilizadas de diferentes formas.

Também é interessante que os próprios professores desenvolvam habilidades básicas ao piano. É interessante elaborar arranjos e transcrições simplificadas para que os professores consigam acompanhar. Também é possível adquirir um piano eletrônico ou um teclado que fique disponível para as aulas. Sugiro ainda, que possa ser criado um banco de partituras e de gravações coletivas que possa ser compartilhado entre diferentes professores de instrumento, a fim de que todos possam aproveitar diferentes músicas trabalhadas em diferentes espaços.

<b><i>Tocar com piano</i></b>
<b><i>Propostas</i></b>
Possibilitar que os estudantes experienciem a prática de tocar com piano, tanto presencialmente, quanto com gravações.
<b><i>Ideias</i></b>
Realizar arranjos e transcrições simplificadas de algumas das peças tocadas, de forma que o próprio professor, com um pouco de estudo, consiga tocar o acompanhamento ao piano.
Elaborar arranjos e transcrições mais complexos, bem como utilizar de partituras originais para o piano e solicitar a algum pianista que a grave para a abordagem nas aulas e as atividades em casa. Solicitar que o pianista grave cada música em três versões diferentes, com três andamentos. Solicitar que o pianista sempre cante um compasso anterior, a fim de marcar a pulsação. Solicitar que o pianista toque algumas vezes a nota lá antes de tocar a peça para que os violoncelos possam ser afinados.

### **5.8.2. Tocar com Gravações**

Proporcionar que os estudantes tenham acesso a gravações instrumentais com as quais possam tocar coletivamente. Da mesma forma sugerida para a prática com piano, é interessante propor uma sessão de gravação com determinados instrumentistas ou grupos, na qual os estudantes possam tocar simultaneamente. Essas gravações possivelmente auxiliariam os estudantes no trabalho de questões como sonoridade, afinação, sentido rítmico, desenvolvimento da percepção e da consciência harmônica.

<b><i>Tocar com gravações</i></b>
<b><i>Propostas</i></b>
Tocar com gravações em formações diversas.
<b><i>Ideias</i></b>
Realizar gravações das músicas desenvolvidas em aula para que os estudantes possam trabalhar em suas casas.
Solicitar aos demais professores do espaço que realizem uma sessão de gravação com as músicas que estão sendo trabalhadas pelos estudantes em formações que podem variar, como quarteto de cordas, violino e violoncelo, violoncelo e contrabaixo, metais, madeiras, etc.
Assim como na proposta anterior, sempre gravar em três andamentos distintos, com um compasso de marcação da pulsação e com a nota lá tocada antes da música para que os violoncelos possam ser afinados.

### **5.9. Ouvir os colegas**

Essas atividades partem do mais concreto para o mais abstrato, tendo em vista que é necessário ouvir, também, o que está implícito nos diálogos, revitalizando o Pensamento Sensível. Atitudes, comportamentos, olhares fazem parte da comunicação entre as pessoas que participam dos musicares. Assim, essas facetas também são desenvolvidas em propostas coletivas.

<b><i>Ouvir os colegas</i></b>
<b><i>Propostas</i></b>
Incrementar a escuta utilizando a música como disparadora para a convivência saudável com os colegas.
<b><i>Ideias</i></b>
Utilizar segunda, terceira, quarta e outras vozes, que podem ser elaboradas pelos professores ou pelos estudantes.
Alternar a disposição das diferentes vozes na sala, por exemplo, dispondo aleatoriamente ou proximoamente todos os estudantes que tocam as mesmas vozes.
Utilizar diferentes tipos de percussão alternando, também, algumas propostas rítmicas das vozes de acompanhamento, assim, criando roupagens diferentes para as mesmas peças.

Propor atividades em que os estudantes recriem ideias de outros colegas aportando contribuições e conversando sobre possíveis similaridades e diferenças de concepções.

Trazer à tona considerações dos estudantes sobre as peças e as atividades trabalhadas, discutindo ideias musicais e desenvolvendo o diálogo respeitoso.

Trazer à tona temáticas emergentes entre os estudantes e professores, bem como temáticas sobre diferentes realidades e situações, como disparadoras para improvisações e criações musicais.

### **5.10. Aspectos históricos e contextuais/Histórias das Músicas**

A música enquanto forma de arte vem sendo contada através de perspectivas eurocêntricas privilegiando as tradições hegemônicas. Muitas manifestações e perspectivas musicais, formas de pensar e se relacionar com os sons, e formas de conhecer, imaginar e transformar o mundo através de manifestações musicais são excluídas dessas perspectivas. No entanto, diferentes músicas contam diferentes histórias. É necessário pensar, ainda, que pela grande multiplicidade de manifestações musicais, nem todas poderão ser abordadas nos processos de ensino e aprendizagem, cabendo aos professores a tarefa de escolher, junto aos estudantes, as que serão desenvolvidas durante cada proposição.

Também é interessante trabalhar junto aos estudantes o conceito antropológico de cultura abordado por Paulo Freire (2019) e as ideias de monopolização do Sensível abordada por Augusto Boal (2009). Dessa forma, os estudantes poderão pensar cada diferente música em seu contexto e em contextos mais amplos, como as próprias existências e performances humanas.

#### ***Aspectos históricos e contextuais/Histórias das Músicas***

##### ***Propostas***

Instigar os estudantes a conhecerem as diferentes histórias que fazem parte das diferentes músicas.

##### ***Ideias***

Instigar os estudantes a pesquisar sobre as diferentes histórias das músicas, procurando abordar as histórias não oficiais.

Instigar os estudantes a tocar músicas fora da tradição hegemônica eurocêntrica, aportando elementos de criação e adaptação dessas músicas às suas vivências pessoais e coletivas.

Propor a criação de um mapa histórico sonoro, no qual sejam desenvolvidas músicas de diferentes tradições e sejam conhecidos seus principais personagens.

Elaborar um material didático com esse mapa, como parte da confecção de um método próprio do espaço musical, para que seja utilizado pelos futuros estudantes.

Elaborar diferentes maneiras de apresentação desse material, podendo ser incluídas, por exemplo, a integração e a transposição de linguagens.

Instigar que os estudantes debatam sobre as histórias encontradas, conversando sobre aspectos sociais e culturais.

## 6. FECHAMENTO

*A pesquisa é uma proposição cartografia performance!*

*É novamente um dia frio em Porto Alegre e sento para digitar os esboços do capítulo final da Tese. Ao escrever as primeiras linhas me recordo do professor e da estudante que protagonizaram a cena narrada no capítulo inicial.*

*Eu e o professor mantivemos contato durante os anos da pesquisa, marcando algumas conversas pela internet. Também nos conhecemos pessoalmente quando ele veio à Porto Alegre prestar concurso para a Orquestra Sinfônica da cidade.*

*Penso nos processos vividos durante os quatro anos de trabalho na pesquisa. Talvez essa palavra, processos, seja uma das que mais tenha sido escrita na Tese.*

*Ao perceber a pesquisa com elementos de uma cartografia, penso agora nos processos como parte do enquanto, talvez como sinônimos, talvez, como mais uma redundância assumida.*

*Escrevo o seguinte esquema:*

<i>Musicar</i>	
<i>Cartografia</i>	
<i>Performance</i>	<i>Enquanto: Processo</i>
<i>Proposição</i>	
<i>Pensamento Sensível</i>	
<i>Micropolítica</i>	
<i>Tese</i>	

...

Início a escrita deste capítulo recordando o objetivo da pesquisa: identificar as relações que os professores de violoncelo de estudantes iniciantes estabelecem entre os princípios pedagógicos dos espaços musicais nos quais atuam e as abordagens efetivamente utilizadas em suas práticas docentes, estabelecendo uma cartografia dessas práticas. Investiguei oito espaços musicais de ensino aprendizagem performance do Brasil, situados nas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste. Nesses espaços foram realizadas interlocuções com doze professores de violoncelo e com oito coordenadores pedagógicos. Também analisei as Súmulas Curriculares e os materiais similares e/ou complementares, bem como observei aulas de violoncelo para estudantes iniciantes.

No Capítulo I, apresento algumas considerações anteriores à realização da pesquisa, em relação ao fazer dos professores de violoncelo, suas formações e as adaptações desse fazer à

realidade das aulas do Ensino Remoto Emergencial. Apresento os trabalhos de Ray (2015), Alonso (2020) e Mota (2020), além de uma revisão sobre os trabalhos de ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas. Também apresento textos de Gohn (2020) e Kater (2004; 2020).

Ray (2015) aponta que na maioria das universidades brasileiras não existe formação específica para os professores de instrumento musical. Nos textos de Alonso (2020) e Mota (2020), são abordadas entrevistas com professores de violoncelo de universidades brasileiras. Os dados evidenciam que os professores não receberam formação específica para ser professores e se espelhavam nos seus próprios professores para realizar suas atividades docentes. Nos trabalhos sobre ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas, ambas as ideias são ressaltadas.

No trabalho do Ghon (2020), o autor especifica as diferenças entre a Educação à Distância e o Ensino Remoto Emergencial. Relata os desafios enfrentados durante o período da pandemia de Covid-19, entre eles, as dificuldades de conexão, os atrasos nas transmissões, e a dificuldade de alguns estudantes em ter acesso à *internet*, o que acentua a desigualdade.

Nos textos de Kater (2004; 2020), o autor aponta que é necessário que se leve em conta as demandas do mundo contemporâneo na formação de educadores musicais. Ele também argumenta que existe uma crise muda em relação aos músicos de concerto. Além disso, indica que é necessário que se dê mais atenção ao papel desses educadores.

No Capítulo II, apresento o referencial teórico que foi base para a pesquisa, bem como algumas ideias geradas no decorrer do trabalho. Inicialmente, apresento considerações sobre as ideias e práticas de performance com base nos Estudos da Performance e nas relações entre essas práticas e a Educação. Apresento as concepções de Richard Schechner e Victor Turner (2006), Diana Taylor (2011), Marcelo Pereira (2013), Gilberto Icle (2013) e Elyse Pineau (2010). Também apresento, em conversa com essas abordagens, as ideias de musicar de Christopher Small (1999).

Entre essas abordagens é destacado pelos autores que o que denominamos realidade abarca um alto nível de ficcionalidade. Os autores argumentam que qualquer atividade humana na posição de exhibir-se frente a outros sujeitos pode ser considerada enquanto performance. A Educação, ao compartilhar propostas em comum com a Performance tende a potencializar em si a não dicotomia corpo x mente e a compreensão de que o conhecimento se dá por acessos coletivos, ressaltando o olhar e a presença do outro. As ideias de musicar (SMALL, 1999) são abordadas como uma forma de não neutralização da pessoa do performer, incorporando suas formas de ser e imaginar o mundo e as relações com este.

Em seguida, apresento considerações de Paulo Freire (1967; 2019), Augusto Boal (2009), Lygia Clark (1964; 1965), Suely Rolnik (2016; 2019) e do Grupo Modernidade/Colonialidade.

Apresento as ideias de leitura e pronúncia de mundo de Freire (2019), indicando que o autor considera que a forma como cada pessoa entende o mundo condiciona a sua atuação sobre ele. Freire (2019) associa essas ideias às concepções de desumanização/humanização e de libertação. Segundo ele, as sociedades são estruturadas em opressores e oprimidos, sendo que os opressores condicionam os oprimidos a esquecer sua condição humana. Assim, nos processos de libertação, baseados no pensamento crítico e reflexivo, as pessoas oprimidas recobram a consciência da sua humanidade.

Apresento, em seguida, as ideias de Augusto Boal (2009) que se estruturam tendo as concepções de Freire como base. Boal (2009) indica que as pessoas encarnam máscaras sociais de comportamento, conforme as estruturas de dominação a que estão sujeitas. Assim, com os exercícios e práticas para desmanchar as máscaras sociais, as pessoas podem, no teatro e na vida, assumir novas performances, distintas das que vinham sendo socialmente impostas a elas.

Apresento, também, a concepção de Pensamento Sensível. Para Boal (2009), o Pensamento Sensível acontece de forma subliminal e profunda através da Arte. Ele acredita que as estruturas de dominação monopolizam as formas de produção do Pensamento Sensível e que para recobrar a condição humana, é necessário recobrar esse Pensamento. Boal (2009) indica que a divisão entre artistas e não artistas é uma estratégia dos sistemas de dominação para exercer o monopólio sobre o Sensível.

Apresento, posteriormente, as ideias de proposição de Lygia Clark (1964; 1965). Clark denominava seus trabalhos de não obras ou de proposições, nos quais aquele que propõe auxilia o participante a atingir o singular estado da arte sem arte. As proposições são abordagens em que o espectadorautor se coloca em ação, em processo de experimentação e autoinvestigação.

Em seguida, abordo o pensamento de Suely Rolnik (2016; 2019). A autora utiliza as concepções de micropolíticas, que se inscrevem no campo das relações sociais e das formas de atuação. Conforme essas atuações acontecem, as micropolíticas podem ser ativas ou reativas, respectivamente, quando transformam a realidade ou quando a mantêm. Para Rolnik (2019), o sistema do regime atual, que ela denomina de antro-falo-ego-logocêntrico, coloniza o planeta de maneira global, incluindo as subjetividades humanas. Ela considera que as subjetividades trabalham voluntariamente para o regime que expropria a sua necessidade de transformação, o que ela denomina de mais valia por cafetinagem.

Apresento, então, as concepções dos autores do Grupo Modernidade/Colonialidade, que abordam o funcionamento do sistema atual. Esses autores argumentam que desde a modernidade, instalaram-se os mitos de raça, gênero e classe que se perpetuam na atualidade. Segundo esses autores, a modernidade está fundada no eurocentrismo e na colonialidade.

Em seguida, apresento duas concepções geradas no decorrer deste trabalho em conversa com os autores estudados: Performances com Musicares enquanto Performances de Existência e Professor Propositor Performer. Essas abordagens foram desenvolvidas ao longo de todo o trabalho e foram os eixos sob os quais elaborei as considerações realizadas nesta Tese. A ideia de Performances com Musicares enquanto Performances de Existência reforça as concepções relacionais dessas práticas, colocando-as como protagonistas. A ideia de Professor Propositor Performer indica que a docência de instrumentos musicais pode ser pensada como linguagem artística e forma de expressão estética.

Por fim, indico trabalhos da área da música que fizeram parte da revisão bibliográfica realizada durante a pesquisa. Abordei textos de Teses, Dissertações, Periódicos e Anais de Congressos brasileiros dos anos de 2015 a julho de 2020 que utilizam, em seus títulos, resumos e palavras chaves, o termo descolonização, e, por extensão, os termos decolonialidade/decolonial, colonialidade/colonial, interculturalidade/intercultural, pedagogia decolonial e outros que pudessem estar relacionados ao objetivo da pesquisa. Nesses trabalhos, observei a predominância do termo intercultural e do nome de Catherine Walsh. Além disso, observei que a tendência dos textos da área é reivindicar maior inclusão de repertórios não hegemônicos nos processos de ensino e aprendizagem.

No Capítulo III, apresento os métodos de investigação e também as formas de produção e organização dos dados, estruturados em quatro itens. Indico que a pesquisa se configurou com contornos da etnografia, da autoetnografia e da cartografia, sendo que esses métodos se interseccionam e apresentam abordagens comuns. As ideias de etnografia foram desenvolvidas com base em Eduardo Restrepo (2016) que considera que esse método pode ser definido como a descrição das práticas de um grupo humano sob a perspectiva desse mesmo grupo. Para ele, a etnografia se dedica a estudar tanto as práticas quanto os seus significados para as pessoas que as realizam.

A concepção de autoetnografia foi abordada segundo Santos (2017) que considera que esse método de trabalho se trata de uma forma de descrever um grupo de pertencimento ao qual o próprio pesquisador faz parte. As considerações de cartografia foram elaboradas com base no pensamento de Suely Rolnik (2016; 2019) e de Eduardo Passos, Virgínia Kastrop e Liliana de Escóssia (2020). Também fazem referência a Francesco Careri (2017) e ao trabalho de Sumaya



Mattar (2017; 2018). Segundo Rolnik (2016; 2019) e Passos, Kastrup e Escóssia (2020), a cartografia indica processos de transformação de subjetividades em curso, processos que são acompanhados e descritos pelo pesquisador.

Em seguida, indico as formas de produção dos dados da pesquisa. Aconteceram por meio da Análise Documental de Súmulas Curriculares e Materiais Similares e/ou Complementares, Entrevistas aos Professores, Entrevistas aos Coordenadores e Pesquisa de Campo com a elaboração de um Diário de Campo. Observo cada conjunto de dados em consideração com os demais e com as minhas impressões, memórias e relatos enquanto professora e pesquisadora. Além disso, realizei a triangulação dos dados por eixos conectados entre si.

A Análise Documental tinha como objetivos conhecer os princípios que direcionam a escolha das atividades e do repertório desenvolvidos com os estudantes, quais as ideias de música e musicares, quais os principais enfoques pedagógicos e quais as principais linhas de abordagem de cada espaço musical investigado. Organizei os documentos por nove eixos, inicialmente em um texto e, posteriormente, em uma planilha *Excel*. Para apresentá-lo nesta Tese, elaborei um segundo texto com as ideias mais significativas de cada espaço e uma tabela para que os leitores pudessem visualizar as ideias abordadas por cada um de forma esquemática. Os eixos selecionados foram: Tipo(s) de Documento(s), Ideias Musicais, Linguagem e Estruturação Musical, Ideias Técnicas, Ideias Relacionais, Métodos, Grupos, Avaliação, Referências.

As Entrevistas com os Professores foram realizadas por videoconferência e tinham como objetivo conhecer quais os princípios adotados pelos professores para elaborar as atividades pedagógicas, como os professores se relacionam com esses princípios, como são aplicados nas atividades das aulas de violoncelo e conhecer as formações, musicares, e algumas das ideias dos interlocutores em relação à performance, educação musical e música. As entrevistas foram transcritas em um caderno com paginação à parte, intitulado Entrevistas com os Professores.

Organizei as falas em 10 eixos, elaborando uma planilha *Excel*. Em seguida, selecionei falas representativas de cada eixo e elaborei um texto fluído mesclando essas falas, e considerando os professores como coletivo, sem abrir mão das suas heterogeneidades. As entrevistas aconteceram segundo as recomendações do Comitê de Ética da Universidade de São Paulo, mantendo o anonimato dos interlocutores. Os eixos selecionados foram: Perfil, Formação (Profissionalização), Ideias de Música, Musicares, Ideias sobre as Atividades Docentes, Atividades e Formatos de Aulas, Informações Técnicas sobre os Estudantes

(Números de Turmas, Número de Estudantes, Faixas Etárias, Ideias sobre os Princípios Pedagógicos dos Espaços Musicais, Pressões e Opressões Sociais Enfrentadas, e Outros Assuntos.

As Entrevistas com os Coordenadores tinham como objetivos conhecer quais os princípios adotados por eles enquanto coordenadores para conectar as abordagens dos espaços musicais com as atividades pedagógicas propostas pelos professores; conhecer como interpretavam essas atividades em relação às abordagens estabelecidas pelos espaços musicais; conhecer suas formações musicais e de gestão; e conhecer algumas das suas ideias em relação à performance, educação musical, músicas e seus musicares. A forma de organização e de apresentação dos dados foi semelhante a que aconteceu com as entrevistas aos professores. O caderno com as transcrições dessas entrevistas foi intitulado Entrevistas aos Coordenadores. Os eixos selecionados para a organização foram oito: Perfil, Formação (Profissionalização) Musical, Formação (Profissionalização) de Gestão, Ideias de Música, Musicares, Ideias sobre as Atividades Docentes, Pressões e Opressões Sociais Enfrentadas, e Outros Assuntos.

As observações das aulas de violoncelo tinham como objetivos entender como os professores realizam suas atividades em contato com os estudantes, como aplicam os princípios dos espaços nos quais atuam, e se conectam suas visões sobre performance, educação musical e música e, também, seus musicares com as visões dos espaços musicais nos quais atuam. Tinham como objetivo, ainda, apontar algumas das reações dos estudantes envolvidos nas atividades e construir as sugestões compartilhadas no capítulo V.

Elaborei um Diário de Campo durante as observações das aulas e, posteriormente, essas anotações foram transcritas para um caderno com paginação intitulado Diário de Campo. Nesse material, anotei as atividades desenvolvidas, os pontos centrais de cada atividade, minhas percepções sobre as aulas, reações dos estudantes e dos professores, entre outros. Selecionei os pontos mais significativos das anotações e elaborei um texto apresentando as aulas em forma cronológica, por cada espaço estudado. Esse texto apresenta muitos relatos em forma integral, a fim de que os leitores possam conhecer os formatos de escrita e as modificações em meu pensamento ao longo das observações, bem como as questões de discussão que surgiram ao longo do percurso e foram impulsionadoras das ideias desta Tese.

No Capítulo IV, apresento as análises realizadas durante o percurso da pesquisa. Esse capítulo foi subdividido em cinco itens, respectivamente, as análises das Súmulas Curriculares, das Entrevistas com os Professores, das Entrevistas com os Coordenadores, das observações registradas no Diário de Campo, e a triangulação dos dados, que foi elaborada por eixos de discussão. Os eixos foram pensados como transversais.

Nas análises das Súmulas Curriculares, são destacadas pelos espaços musicais, as Ideias Técnicas relativas ao ensino, aprendizagem e performance instrumental. Quatro, dos oito espaços enfatizam, também, as Ideias Musicais e as Ideias Relacionais. Três espaços abordam as Músicas e os Musicares dos Estudantes como pressupostos para desenvolver as suas atividades. Nenhum espaço enfatiza as Músicas e os Musicares dos Professores. Quatro deles relatam que abordam músicas da tradição oral brasileira, quatro abordam o repertório erudito. Dois especificam que abordam músicas do mundo.

As propostas relativas à Musicalização e à Expressão musical foram levantadas em dois espaços musicais. A Sonorização, Contação de Histórias, Composição e Arranjo foram especificadas por apenas um deles. As Atividades Lúdicas e a Improvisação foram citadas por dois espaços. O Uso das Corporalidades foi citado por cinco deles e os Aspectos Históricos e Contextuais foram citados por três espaços, abordando a contextualização e a história dos instrumentos de cordas friccionadas. A Integração de Linguagens Artísticas foi citada por um espaço e a Transposição de Linguagens Artísticas não foi citada nenhuma vez.

Entre as Ideias Relacionais, foram enfatizados itens relativos ao Relacionamento entre Estudantes e Professores, Relacionamento entre Estudantes e Estudantes, Relacionamento entre Estudantes e Instituição, Relacionamento entre Professores e Instituição, Relacionamento entre Pais e Instituição, Relacionamento entre Estudantes e Comunidade, e Relacionamento entre Instituição e Comunidade. Não foram citados os itens Relacionamento entre Estudantes e Pais, Relacionamento entre Professores e Pais, Relacionamento entre Professores e Comunidade, e Relacionamento entre Pais e Comunidade

Nos Métodos utilizados foi citado com predominância os métodos *All for Strings*, Método Suzuki e *Essencial Elements for Strings 2000*. Três espaços musicais citaram métodos próprios e dois espaços citaram o modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick. Cinco espaços musicais apontaram como abordagens pedagógicas a imitação do professor, a repetição de exercícios e a utilização de métodos específicos. Dois deles enfatizam a autonomia dos professores e seis deles enfatizam o desenvolvimento da linguagem musical e leitura de partituras. Todos os espaços consideram a prática coletiva como fundamental, com ênfase nos Grupos Orquestrais. Quatro espaços relataram que realizam avaliações formais e os outros quatro realizam avaliações processuais.

Nas Entrevistas com os Professores foi destacado que a escolha por dar aulas não foi uma escolha deliberada e aconteceu pelas necessidades da vida. Eles apontaram fatores como a precarização das atividades orquestrais, o que os impelia a buscar complementação de renda, e a falta de professores das cidades onde residiam. Além disso, destacaram que iniciaram as

atividades docentes antes mesmo do término de suas formações. Eles relataram que iniciavam imitando os seus próprios professores e que, mais tarde, realizavam alguma formação específica, como por exemplo, as formações nos Métodos Suzuki e Orff. Também foi apontada a ideia de realizar atividades docentes como forma de retribuição à sociedade pelo ensino de música que eles próprios receberam enquanto estudantes.

Dos doze professores que participaram da investigação, dez deles apontaram dificuldades logísticas na sua própria formação, sendo que quatro consideravam que essa formação foi tardia. Quatro professores receberam essa formação com aulas coletivas e oito, com aulas tutoriais. Dois professores realizam atividades profissionais fora da área musical. Todos eles realizam outras atividades profissionais na área da música, sendo mencionadas orquestras, grupos de música de câmara, grupos de música popular, eventos, grupos de música antiga e atividades docentes em outros espaços musicais.

Onze professores relataram que gostavam de ouvir e de tocar “música popular”, principalmente por acreditar que essas músicas promovem mais conexões entre as pessoas. Eles relataram que essas práticas foram desenvolvidas fora do circuito acadêmico. Porém, todos relataram que também gostam de “música erudita”, mas não acreditam na obrigatoriedade de ouvir e tocar apenas essas músicas. Seis deles relataram que trabalham músicas populares com seus estudantes.

Foi ressaltado que oito, dos doze professores, aplicam, de uma forma ou outra, ideias e repertório do Método Suzuki, sendo destacada a ideia de atingir resultados asseguradores. Todos eles destacaram que a base para a organização de suas aulas são os princípios técnicos, sendo que o repertório é variado. Um deles não utiliza nenhum repertório, um deles utiliza o repertório orquestral, sete mesclam o repertório que os estudantes desejam com o que eles acreditam ser importantes e três utilizam o repertório do Método Suzuki. Sobre o planejamento das aulas, um professor relata que utiliza estratégias de criação. Os demais variam entre as propostas do Método Suzuki, *All for Strings*, Dotzauer e Grant. Os professores relataram que atendem de 1 a 15 turmas, sendo que essas turmas comportam de 2 a 15 estudantes com faixas etárias entre 8 e 20 anos.

Os professores destacaram que gostariam de incluir em suas aulas atividades lúdicas, atividades de criação, maior repertório de música brasileira e músicas das realidades dos estudantes, apreciação musical, história da música, atividades com acompanhamento harmônico e atividades que relacionassem as aulas com uma visão antropológica da música. Como referências para a realização de suas aulas, dez dos doze professores mencionaram algum professor de violoncelo, sendo que oito deles mencionaram os seus próprios professores. Sete

deles citaram os nomes de violoncelistas, sendo que cinco citaram Yo Yo-Ma. Dois indicaram algum educador musical e dois indicaram métodos específicos. Dois deles mencionaram compositores e um citou os próprios estudantes.

Nas Entrevistas com os Coordenadores foi evidenciado que todos eles são também músicos e docentes. Sete, dentre os oito coordenadores possuem Graduação em Música e uma, em Recursos Humanos, sendo graduanda em Música. Dos oito, seis cursaram o bacharelado e dois cursaram ou estão cursando a licenciatura em Música. Nenhum deles possuía formação em gestão, apenas a coordenadora que fez sua Graduação em Recursos Humanos. Todos eles afirmaram que desenvolveram essa habilidade através do trabalho prático, sendo que um deles afirmou que sua experiência em escrever projetos para leis de incentivo o auxiliou nessa função. Dois deles também consideraram as funções de maestros, as quais desempenham, como experiência para a função de coordenação.

A pesquisa indicou, também, que os coordenadores realizavam suas funções pedagógicas de acordo com as formações musicais que receberam, ou seja, elas foram determinantes para desenvolver as suas próprias ideias de música. Além disso, eles atuavam em espaços musicais cujos pressupostos eram semelhantes às suas concepções pessoais. Apesar disso, manifestavam desejos de acrescentar ideias a esses pressupostos. Entre essas ideias se destacam atividades de percepção musical, aulas de musicalização para todos os estudantes, a possibilidade de os estudantes levarem os instrumentos do espaço para praticarem em suas casas e aulas de música de câmara.

Dos oito coordenadores entrevistados, sete afirmaram que, nos espaços, já existiam ideias e pressupostos a serem seguidos quando ingressaram nessa função. Desses sete, quatro afirmaram que a organização curricular não acontecia de forma sistemática e homogênea. Um deles acredita que a homogeneização e a padronização das propostas curriculares não são necessárias. Um deles, também, afirma que não existe uma proposta curricular formal, mas o espaço mantém uma estrutura homogênea. Todos os coordenadores indicaram atividades orquestrais como inspiradoras das atividades dos espaços investigados.

Entre as dificuldades, foram mencionadas a necessidade de cumprir as demandas dos patrocinadores. Essas demandas eram desde concertos e apresentações até o número de estudantes que deveriam, idealmente, ser formados a cada ano. Assim como os professores, todos os coordenadores ressaltaram que preferem escutar “música popular” em seu dia a dia, apesar de também gostarem de “música de concerto”.

Nas anotações do Diário de Campo relato que a observação das aulas aconteceu de forma diferenciada em cada espaço musical, em função das suas particularidades. Conforme as

análises realizadas, em todos os espaços, os professores eram responsáveis por buscar e implementar soluções para as adversidades e desafios que surgiam ao longo das aulas. Entre essas soluções, incluíam-se as relativas a problemas de conexão, à afinação dos instrumentos, a amenizar os impactos negativos da pandemia, ao espelhamento gerado pelo uso das câmeras do computador e celular, a falta da possibilidade de realizar pequenos toques para auxiliar na postura dos estudantes, a falta de interação e a falta de material de apoio aos professores. Considerei que os professores estavam em situação de sobrecarga por ser necessário atender a uma série de demandas que vão além da função docente. Além disso, percebi que algumas propostas de aulas não eram facilmente adaptáveis aos formatos *on-line*.

As análises indicaram que as aulas seguiam um formato linear, incluindo exercícios de cordas soltas, estudos e repertório. Cada professor possuía uma forma de trabalhar e seguia um padrão em suas aulas, que aconteciam de formas homogêneas. Essas formas privilegiam os formatos de imitação e de repetição. O repertório do Método Suzuki era o mais utilizado, abordado por 5 espaços musicais. As aulas seguiam a tendência hierárquica, na qual o professor expunha os conteúdos e os estudantes o imitavam.

As análises indicaram, também, que havia pouco material de apoio aos professores e aos estudantes. Os musicares dos estudantes e dos professores não eram incorporados às aulas. Apenas duas aulas incluíram atividades corporais. A interação entre os estudantes era restrita. As aulas de cada espaço eram conectadas às informações disponibilizadas nas Súmulas Curriculares e nos demais materiais observados. Constatei que seria interessante que fosse destinado mais tempo a cada atividade, retornando a elas em momentos posteriores, bem como para atividades de criação musical.

Organizei a triangulação em quatro eixos que se interconectam intitulados Musicares, Performances e Currículos, Proposições, e Retomada do Sensível. Nesses eixos, indiquei que algumas distâncias entre as abordagens efetivas dos professores e suas falas, considerando que essas distâncias ocorrem em função da hierarquia de opressões que movem o sistema vigente e que estão além dos espaços investigados. Também indiquei, em conversa com Mattar (2016; 2018) e Kater (SANTOS; KATER, 2018) que é necessário um cuidado coletivo com as pessoas dos professores, além do autocuidado. Além disso, considerei a necessária revigoração do Pensamento Sensível para que os professores atuem como Professores Propositores Performers.

No Capítulo V, apresentei ideias para as demandas apontadas pelos professores e pelas percepções geradas pela investigação. Selecionei 10 eixos de abordagem, sobre os quais foram apresentadas propostas proposições pensadas transversalmente como sugestões para os professores leitores deste texto. Os eixos selecionados foram: Corpo e Corporalidades,

Afinar/Criar os Instrumentos, Experimentar Novas Sonoridades, Contar o Dia/Contar Histórias, Compor, Atividades com Ritmos Brasileiros, Sons que Ouvimos, Acompanhamento Harmônico, Ouvir os Colegas e Aspectos Históricos e Contextuais/Histórias das Músicas.

Neste Capítulo VI descrevo as considerações finais da pesquisa, traçando um resumo, de forma breve, dos principais pontos vivenciados e discutidos durante os anos de trabalho. Como principal reflexão, em resposta às questões e objetivos da pesquisa, a investigação apontou para os processos de neutralização das Performances dos Professores, que vêm acontecendo de diversas formas, nem sempre evidentes. A pesquisa indicou que tanto os espaços musicais, quanto os próprios professores em suas aulas, têm neutralizado suas atuações. Assim, têm sido colocados como intermediários entre as ideias e os pressupostos dos espaços musicais e dos estudantes, familiares e sociedade. A pesquisa indicou que, mesmo em suas falas, os professores não verbalizam a necessidade de ter suas Performances enquanto Professores integradas às suas realidades, possivelmente, em função das hierarquias de opressão.

A pesquisa considerou que os professores seguem os pressupostos estipulados pelos espaços musicais, no entanto, a neutralização apontada tem sido parte da homogeneização das atividades de ensino aprendizagem performance. Essa homogeneização revela que os diversos professores conseguiriam se adequar, igualmente, a todos os espaços investigados, apesar de suas particularidades e diferenças regionais. No entanto, a pesquisa mostra que os professores possuem histórias de vida e ideias genuínas, relatadas por eles em suas falas e considerações. Tais ideias poderiam contribuir para a formação integral dos estudantes, deixando transparecer emoções, sentimentos e afetos, e propiciando ações micropolíticas ativas de transformação das realidades.

A pesquisa indica que é necessário considerar a urgência da Retomada do Sensível, cujo monopólio tem sido utilizado como forma de opressão em diferentes hierarquias, conforme vimos. A pesquisa indica que o Sensível continua latente e sua retomada, no contexto estudado, implicaria em potencializar o papel do professor, trazendo à tona o Professor Propositor Performer. Dessa forma, a pesquisa sugere a ideia de se construir projetos abertos, que extrapolem a formatação curricular e propiciem a Performance com Musicares de forma ativa. Assim, as atividades se colocariam como micropolítica ativa e parte do desmanchar de opressões ainda presentes.

É possível pensar as proposições também como produção de musicares que expandem os momentos presentes para contextos futuros. Trata-se do caminho inverso da ideia de considerar as realidades dos estudantes e professores. Trata-se de produzir novas leituras e

pronúncias de mundo no tempo presente para construir novas realidades e novos mundos antes não imaginados.

Esta Cartografia de Musicares percebe os processos investigados como processos em devir. Professores se encontram em zonas de aprendizagem, tentando conhecer mais sobre si mesmos e ainda tateando nas ações que acreditam que devem ser realizadas nos percursos de ensino aprendizagem performance dos estudantes. Minha atuação no processo da pesquisa, igualmente, assim se coloca, como parte do coletivo investigado e como subjetividade singular, em processo de investigação e de autoinvestigação.

Nesse percurso pude perceber mudanças e transformações em minha forma de atuar e de integrar o coletivo investigado. A Performance de Pesquisadora, desfeita e reconstruída em função das configurações do contexto pandêmico, em muito incorporou cada um dos atravessamentos gerados pelas falas escutadas e pelas aulas assistidas. Em muitos momentos me coloquei no papel de estudante, porém, perceber-me como parte indissociável do coletivo dos professores me fez ampliar as necessidades e considerações possíveis da pesquisa.

As diferenças existentes, talvez até mesmo atribuídas pelo papel de pesquisadora e pelas diferenças regionais, de criação e de formação, mostraram-se aquém das semelhanças que unificam esse coletivo em suas dores e opressões, mas também em suas atuações, respostas, inventibilidades, potências e potencialidades. Estar ao lado de cada uma das pessoas dos professores, assistindo suas aulas e compartilhando momentos de novas configurações, me fez perceber a mim mesma como falível e também tateando em minhas ações, na tentativa de atuar de forma micropolítica ativa. Em alguns momentos, foram aflorados sentimentos de dúvida em relação às propostas da pesquisa, sendo que as atuações dos professores pareciam se mostrar mais significativas e fundamentais do que o trabalho investigativo. Em momentos posteriores, de análise profunda das situações vivenciadas, pude percebê-las como paralelas e como eixos de construção conjunta.

Pude também perceber minha própria performance enquanto professora como limitada e imersa nas hierarquias de opressões apontadas. Também percebo a necessária realização de um trabalho constante de autoanálise e de autoproposições, ampliando essas atuações e performances. Percebo, ainda, o necessário trabalho coletivo, sem o qual ideias e configurações que possam surgir se esvairiam apenas em palavras, como alertaram Freire e Boal. Assim, uma vez mais me coloco como parte desse coletivo e disponível a escutar e atuar em conjunto.

Minha performance como violoncelista também se transformou ao longo do processo de pesquisa. Minha prática pessoal se concentra, agora, em repertórios com significados para mim nos momentos contemporâneos, mais além de estudos e repertórios em sequências



lineares. Se constituem de músicasvivências, as quais posso imprimir sentido à minha prática, além dos sentidos atribuídos por seus compositores e do material técnico apresentado, que se transforma em desafiosvivências, em alusão às ideias do Professor 5, apresentadas neste texto. Em diversos momentos dessa prática, consigo perceber meus próprios condicionamentos, que se manifestam em pensamentos, atitudes corporais, sensações e sentimentos. A própria prática tem sido um laboratório para desfazer alguns desses condicionamentos, adotando-os, também, como desafiosvivências, nos quais se fazem necessários os deslocamentos de padrões condicionantes.

Minhas Performances de Existência igualmente se transformaram com a realização da pesquisa. Conceitos e ideias trabalhadas pelos autores eram percebidos como partes das realidades ficcionais às quais compartilho e assim, pude refletir e experienciar diferentes futuros dos idealizados em distintas situações. Me coloquei em posições anteriormente não pensadas, aceitando os desafiosvivências, apesar das minhas limitações, medos e falibilidades e procurando as potências de germinação da vida nesses mesmos processos. Percebo que o percurso realizado até aqui ampliou a sensação de urgência do tempo presente e indicou certos momentos de ingenuidade. Assim como relatei em relação aos processos formais da pesquisa, os processos pessoais desencadeados por sua realização também não foram pacíficos e livres de conflitos e ainda reverberam na atualidade como motivadores e impulsionadores de novas formas de existir. Abro esses processos como possibilidades de construção de caminhos de atuações conjuntas.

Conforme apontado pela pesquisa, professores e estudantes necessitam aprender, em coletivo, a traçar os novos formatos de ensino aprendizagem performance e as novas proposições e Performances de Existência. Chamamos também pelos coordenadores pedagógicos, lideranças dos espaços, familiares e sociedade como um todo, para que se possa tocar e ouvir musicares das realidades que queremos, não colonizáveis e livres das opressões. Apesar da dificuldade e do tamanho da tarefa que se coloca, somos parte da resistência.

Como sugestões para trabalhos de pesquisa futuros indico a possibilidade, já apresentada brevemente, de se traçar Cartografias de Musicares dos professores levando em consideração as questões de gênero, bem como as possíveis semelhanças e dissonâncias que venham a se apresentar. Também é possível que se amplie as ideias abordadas traçando cartografias dos processos de ensino aprendizagem performance de professores de estudantes avançados, como por exemplo, os professores universitários. Além disso, é possível pensar nessas cartografias como parte de coletivos mais amplos, como os professores de instrumentos de cordas friccionadas ou os professores de instrumentos orquestrais, ou mesmo, os professores

de instrumentos musicais de modo geral, instigando-nos a refletir sobre similiaridades e diferenças entre cada um desses contextos.

Coloco, também, esta Tese como parte do processo conjunto, grão de areia agora já materializado em palavras, parte de existências almeçadas e musicares imaginados, ideias abordadas ao longo da pesquisa e deste texto. Encerro-o com mais um pequeno trecho do livro *A Estética do Oprimido* de Augusto Boal (2009), autor que guiou muitas das reflexões aqui geradas. Boal (2009) indica que “as palavras, porém, que, entre outras funções, podem designar coisas, são, elas próprias, coisas; podem ser percebidas e reveladas pelo Pensamento Sensível – eis a poesia” (BOAL, 2009, p. 30). Dessa forma, este ato de escrita se configura, também, enquanto Performance Micropolítica com Musicares e parte do Sensível.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, Maitê Vitória. **Processos criativos na prática de ensino de professores de violoncelo: um estudo de caso com docentes no Paraná**. 2020. 185f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2020.
- ARRUDA, André Vasconcelos de. **Processos de aprendizagem musical entre estudantes e indígenas Fulni-ô em uma escola pública de ensino médio em Paudalho-PE**. 2017. 107f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Música, Univesidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2017.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciências Políticas**. Brasília, n.11, p. 89-117, 2013.
- BATISTA, Leonardo Moraes. Educação musical, relações étnico-raciais e decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica. **Orfeu**, v. 3, n. 2, p. 112-135, 2018.
- BATISTA, Leonardo Moraes; PACHECO, Eduardo Guedes; NASCIMENTO, Diewerson; SILVA, Cibele Lauria; FUJIYOSHI, Angela Rika; KAMBEBA, Márcia Wayna; SOUZA, Teresinha de Jesus Conceição; PALHIELO, Wellington Palhielo; VITAL, Saad. Interculturalidade e Educação Musical – caminhos e possibilidades para uma circulação musical e cultural: Pesquisa e Ação. In: XXIII Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical. Manaus, Amazonas. **Anais...** 2017.
- BARBOSA, Marise Glória. **Pulsando junto: Caixeiras do divino e sua música diaspórica**. 2015. 136f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2015.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografa é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2020.
- BARROS, Líliam; SILVA, Cristhian Teófilo da. Etnomusicologia na Pan-Amazônia: Interfaces com a decolonialidade e a pesquisa colaborativa. **Música e Cultura**, v. 10, n.p., 2017.
- BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2020.
- BIAGGI, Vana Bock de. **Desafios musicais: caminhos trilhados por violoncelistas profissionais na construção de suas performances**. 2020. 294f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- BIAZON, Stênio; KATER, Carlos. Encontro com Carlos Kater: vida em movimento e “A Música da Gente”. **Revista Música na Educação Básica**, v. 10, n. 12, p. 7-29, 2020.
- BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda, 2009.

BOAL, Augusto. **O Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

BOAL, Augusto. **200 Exercícios e Jogos para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do Teatro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.

BONIN, Gustavo. A gradação tensiva na música cênica contemporânea: estilos e pontos de vista. **Estudos Semióticos**, v. 12, n. 9, 2020.

BOMFIM, Camila Carrascoza. **A música orquestral, a metrópole e o mercado de trabalho: o declínio das orquestras profissionais subsidiadas por organismos públicos na Região Metropolitana de São Paulo de 2000 a 2016**. 2017. 423f. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Escola Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2017.

BOMFIM, Fábio Garboggini. **E aí? Quem quer tocar violoncelo? Proposta pedagógica de iniciação ao instrumento**. 2015. 138f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2015.

BORGES, Renato Pereira Torres. Conceitos para falar de pesquisa na área de Música. In: VI SIMPOM. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, **Anais...** 2020.

BORGES, Renato Pereira Torres. **Repertório musicológico: conceituação e aplicações contemporâneas na pesquisa em música no Brasil**. 2019. 343f. Tese (Doutorado) – Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

BRIETZKE, Marta Macedo. **Música contemporânea na iniciação coletiva ao violoncelo: uma pesquisa-ação com jogos de improvisação em três instituições de ensino no estado de São Paulo**. 2018. 159f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BRIETZKE, Marta Macedo; OLIVEIRA, Mário André Wanderley; PRESGRAVE, Fabio Soren. Narrativas de de professores de violoncelo: ideias de músicas e de formações docentes em processos de interlocução. In: XXI Congresso da ABEM. Natal, Rio Grande do Norte, **Anais...** 2021.

BRITO, Teca Alencar de. **Um jogo chamado Música: Escuta, Experiência, Criação, Educação**. São Paulo: Peirópolis, 2019.

CALVINO, Ítalo. **O viajante no mapa**. Madrid: Editoria Siruela, 1980.

CANDUSSO, Flávia Maria Chiara. **Capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros**. 2009. 244f. Tese (Doutorado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

CANDUSSO, Flavia; PASSOS, Iuri; CORTES, Herbert de Vasconcelos; SANTOS, Flávio Bueno dos. Oficina de marimbas no Projeto Rum Alagbê: primeiros passos para a construção de uma proposta metodológica inspirada nos princípios e procedimentos da tradição oral. In: XXIII Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical. Manaus, Amazonas, **Anais...** 2017.

CARERI, Francesco. **Caminhar e parar**. São Paulo: Editora G. Gili Ltda, 2017.

Careri, Francesco: Walkscape ten years after. **URBS. Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales**, v. 4, n. 1, p. 207-213.

CASTRO GIL, Suzana. **Virtuosismo en la contemporaneidad**: de la invisibilidad al activista decolonial. 2019. 183f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (Orgs). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 9-24.

CLARK, Lygia. A propósito da magia do objeto. In: CLARK, Lygia. **Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980. p. 25-26.

CLARK, Lygia. Associação Cultural Lygia Clark. Biografia. <http://lygiack.org.br/pt>, <http://lygiack.org.br/pt/biografia> [S. d.]

CLARK, Lygia. Caminhando. In: CLARK, Lygia. **Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980. p. 25-26.

CORRÊA, Antenor Ferreira; WESTVALL, Maria. Processos Interculturais de Ensino-Aprendizagem: Cooperação internacional e imersão musical no Brasil e na Suécia. In: XVII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. **Anais...** 2015

DANTAS, Taís. O ensino coletivo de instrumentos de cordas: desenvolvimento musical, diversidade e planejamento. In: CHAGAS, Antônio; ALMEIDA, Robson (Orgs.). **Educação Musical e Práticas Instrumentais**. Juazeiro do Norte: UFCA, 2016.

DAUMAS, Daniel. Descolonizando a banda de música: epistemologia, tradição e práxis sonora. **Claves**, n. 19, p. 20-37, 2017.

DELALANDE, François. **A música é um jogo de criança**. São Paulo: Peirópolis, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Trad. OLIVEIRA, Ana Lúcia; NETO, Aurélio Guerra; COSTA, Célia Pinto. São Paulo: Editora 34, 2011.

DENZIN, Norman K. “Re-leyendo Performance, Praxis y Política”. **Investigación Cualitativa**, v. 1, p. 57-78. 2016.

DONATO, Priscilla Hygino Rodrigues da Silva. Estigma, funk e educação musical: considerações sobre interculturalidade, epistemologias musicais e práticas da educação musical na escola básica. In: III Seminário Nacional do Fladem Brasil. Vitória. Espírito Santo. **Anais...** 2018, p. 495-506.

DORING, Katharina. Perspectiva e experiências para a educação musical intercultural a partir de músicas de matrizes africanas. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG. Goiânia, Goiás. **Anais...** 2017, p. 469.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: Perspectivas latino-americanas, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2000, p. 24-33.

FISCHER, Daniele Damasceno. **Práticas musicais dos Pataxó nas escolas regulares de Belo Horizonte: contatos inter-étnicos e afirmação identitária**. 2017. 164f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FONSECA, Edilberto José de Macedo; ANDRADE, Julia Santos Cossermellide; Encontro de Saberes na universidade: Sons e ruídos de uma experiência decolonial. In: Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia, Campinas, São Paulo. **Anais...** 2019, p. 221-228.

FORTE, Roberta do Amaral. **A Música Corporal na Educação Musical Brasileira: contribuições e facilitações na visão de educadores musicais contemporâneos**. 2018. 262f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2018.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em pauta**, v. 43, n. 21, p. 5-41, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2019.

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

GAINZA, Violeta Hemsy de. **La improvisación musical**. Buenos Aires: Melos de Ricordi Americana, 2009.

GALINDO, João Maurício. **Instrumentos de arco e ensino coletivo: A construção de um método**. 2000, 180f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GALIZIA, Fernando Stanzione. “Não é estranho fazer uma atividade só porque ela vale nota?” Reflexões sobre cultura escolar, paradigma tradicional e ensino superior de Música. In: XXIII Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical. Manaus, Amazonas. **Anais...** 2017.

GOHN, Daniel Marcondes. Aulas on-line de instrumentos musicais: novo paradigma em tempos de pandemia. **Revista da Tulha**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 152-171, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. Anpocs, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano. In: **Caderno de formação política do círculo Palmarino- Batalha de ideias**, 2011. p. 12-20.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da Amefricanidade. In: BUARQUE DE HOLANDA, Heloísa (Org). **Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 69-82.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2008, p. 115-147.

HOLLER, Marcos. A Missão: por uma visão decolonial da música nas reduções jesuíticas. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.7, n. 3, 2019, p. 1-26.

ICLE, Gilberto. Da performance na educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org). **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 9-22.

JÄHNICHEN, Gisa. Coleções de instrumentos musicais e a reprodução de abordagens colonizantes com ferramentas digitais. **Música em Contexto**, v. 12, n. 1, 2018, p. 10-20.

KASTRUP, Virgínia. A rede: uma figura empírica da ontologia do presente. In: FONSECA, Tania Maria Galli; KIRST, Patrícia Gomes. **Cartografias e Devires: A construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003, p. 53-62.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 43-51, 2004.

KATER, Carlos. **Eraumavez...uma pessoaqueouviamuitobem**. São Paulo: Musa Editora, 2011.

LAGO, Jorgete Maria Portal. **Mestras da cultura popular em Belém-PA**. Narrativas de vida, ativismos culturais e protagonismos musicais. 2017. 267f. Tese (Doutorado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

LEVY, Gabriel José. Ethno: um projeto intercultural para jovens músicos. In: Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia. Campinas, São Paulo. **Anais...** 2019.

MACIENTE, Meryelle Nogueira. **Aspectos da prática do violoncelo na visão de instrumentistas-educadores**. 2008. 230f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MACIENTE, Meryelle Nogueira. **Estratégias de enfrentamento para a ansiedade de performance musical (APM): um olhar sobre músicos profissionais de orquestras paulistas**. 2016. 331f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MACIEL, Edineiram Marinho Maciel. Descolonizar a educação musical brasileira. In: XXIII Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical. Manaus, Amazonas. **Anais...** 2017.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**. Bogotá, n. 9, 2008, p. 61-72.

MARTINS, Guilherme. Áudio vírus e descolonização da memória: uma proposta de escuta para “A cidade é uma só?”. **Revista Sonora**, v. 6, n. 11, 2016, p. 37-43.

MATTAR, Sumaya. Cartografias de si como processo (auto) formativo de educadores: apontamentos de viagem. In: ALVES, Carla Juliana Galvão; SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de (Orgs.). **Cartografias da formação e da ação docente nas artes**: reflexões acerca da experiência – Londrina: PARFOR/UUEL, 2017.

MATTAR, Sumaya. O lugar do relato autobiográfico no sistema formativo Cartografias de si. **Revista Digital do LAV**, v. 11, n. 2, 2018, p. 259-273.

MENDONÇA, Pedro; ROCCA, Ralphen; TEKO, Mc Mano. O funk e a educação: etnomusicologia e pesquisa-ação participativa em contextos diversos. **Debates**, n. 19, 2017, p. 191-207.

MOTA, Yanaêh Vasconcelos. **Não se nasce professora, torna-se professora**: um estudo sobre gênero e diversidade sexual no desenvolvimento profissional docente de duas professoras universitárias de violoncelo. 2020. 155f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

MOREIRA, Vinicius Ceratti. Repertório musical, formação de professores unidocentes e interculturalidade: um diálogo possível? MOREIRA, Vinicius Ceratti. In: XXIV Congresso Nacional da ANPPOM, Pelotas, Rio Grande do Sul. **Anais...** 2019.

NASCIMENTO, Ailton Mario. Música Orquestral Europeia Como Política Pública Para A Educação Musical Na Bahia, 2009 – 2017. In: XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Campo Grande, Mato Grosso do Sul. **Anais...** 2019.

NEVES, Yago Marques da Rocha; QI, Nan. Searching for intercultural music experiences within a Brazilian children choir. In: XXIV Congresso Nacional da ANPPOM, Pelotas, Rio Grande do Sul. **Anais...** 2019.

OLIVEIRA, Enaldo Antonio James de. **O ensino coletivo dos instrumentos de corda: reflexão e prática**. 1998. 202f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. Apresentação. In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2020.



PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. Sobre a formação do cartógrafo e o problema das políticas cognitivas. In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PAZIANI, Danilo Ribeiro. **O ensino coletivo de contrabaixo acústico: a vivência de processos criativos com alunos do Projeto Guri/Ribeirão Preto e a ideia de experiência de Jorge Larrosa**. 2017. 141f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2017.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance docente: sentidos e implicações pedagógicas. In: **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 23-36.

PINEAU, Elyse. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: v. 35, n. 2, 2010, p. 89-113.

PODESTÁ, Nathan Tejada de. **O autodidatismo na formação musical: revisão de conceitos e investigação de processos não-escolares de aprendizagem e desenvolvimento musical**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

PODESTÁ, Nathan Tejada de; FERNANDES, Sábatha. Formação em Artes: Caminhos para uma Pedagogia Decolonial. **Revista Vazantes**. v. 3 n. 1, 2019, p. 223-240.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Peru Indígena**, v.13, n. 29, 1992, p. 11-20.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2005. p. 227-278.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, v. 25, n. 39, 2017, n.p.

RAY, Sonia. **Pedagogia da performance musical**. 2015. 199f. Tese (Pós-Doutorado), Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2015.

RESTREPO, Eduardo. **Etnografía: alcances, técnicas y éticas**. Bogotá: Envión editores, 2016.

RIVA, Nepomuk. "Nas fontes do Nilo": a escrita criativa como ferramenta para trabalhar nas visões coloniais dos estudantes. **Música em Contexto**, v. 12, n. 1, 2018, p. 115-123.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**; Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Un mundo ch'ixi es posible**: ensayos desde un presente em crisis. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

RODRIGUES, Társilla Castro. **Ensino coletivo de cordas friccionadas**: Uma análise da proposta metodológica de ensino coletivo de violino e viola do Programa Cordas da Amazônia. 2012. 103f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

ROLNIK, Suely. **Antropofagia Zumbi**. São Paulo: n-1 edições, 2021.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: Transformações Contemporâneas do Desejo. 2. ed. Porto Alegre: Editora Meridional e Editora da UFRGS, 2016.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2019.

SALGADO, José Alberto et al. Refletindo sobre a interlocução em pesquisas com música. **Debates-UNIRIO**, n. 12, p. 93-105, 2014.

SANTANA, Elizane Priscila Silva. **Cidadania e projetos sócio-orquestrais**: um estudo a partir das perspectivas dos egressos do Prima. 2019. 170f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SANTOS, Antônio Bispo. Somos da terra. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, n. 12, 2018, p. 44-51.

SANTOS, Antônio Bispo; CARDOSO, Thiago Mota. Entrevista com Antônio Bispo. 04 de 2020. **Coletiva-revista online**, n. 27, 2020, n.p.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização**: Quilombos, modos e significações. Brasília: Universidade de Brasília. 2015.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v. 24, n. 1, 2017, p. 214-241.

SANTOS, Tiago Sá Leitão dos. Há cultura indígena no curso de licenciatura em música? In: XVIII Congresso da ANPPOM, Manaus, Amazonas. **Anais...** 2018.

SANTOS, Valnei Souza. Música, cultura negra e arte da diáspora: os desafios de uma educação musical afrocentrada tendo como perspectiva o pensamento decolonial. In: XXIV Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Campo Grande, Mato Grosso do Sul. **Anais...** 2019.

SANTOS, Wilson Rogério dos. **Educação musical coletiva com instrumentos de arco**: uma proposta de sistema em níveis didáticos. 2016. 498f. Tese (Doutorado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SCHAFER, Raymond Murray. **OuvirCantar**: 75 exercícios para ouvir e criar música. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

SCHECHNER, Richard. 2006. “O que é performance?” In: SCHECHNER, Richard. **Performance studies: an introduccion**. 2. ed. New York & London: Routledge, p. 28-51.

SCHNEIDER, Isabel Cristina Blum. **A hibridação presente na música cristã terena da aldeia Aldeinha**. 2018. 193f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SILVA, Luciline. Mediação, intercâmbio cultural, domínio cultural e interculturalismo na música tradicional da infância brasileira. In: Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia, Campinas, São Paulo. **Anais....** 2019, p. 683-691.

SILVA, Mara Pereira da. **A música como experiência intercultural na vida de jovens indígenas do IFPA/CRMB: um estudo a partir de entrevistas narrativas**. 2015. 155f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2015.

SMETAK, Ícaro. **A filarmônica de cordas: proposta de um ensino coletivo de cordas para iniciantes, inspirada na prática das filarmônicas da Bahia**. 2019. 233f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SMALL, Christopher. El Musicar: Un ritual en el Espacio Social. **Revista Transcultural de Música**, n. 4, 1999, p. 1-16.

SOUZA, Huly Caroline Reis de; BARROS, Rosemara Staub de. A Mente Musical: fundamentos neurológicos, interculturais e educação musical. In: IX Encontro Regional da ABEM, Boa vista, Paraná. **Anais...** 2016.

SOUZA, Luan Sodrê de. **Educação musical afrodiáspórica: uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do Recôncavo baiano**. 2019. 248f. Tese (Doutorado) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SUETHOLZ, Robert John. **A pedagogia do violoncelo e aspectos de técnicas de reeducação corporal**. 2011. 142f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

TAYLOR, Diana. Introducción. Performance, teoría y práctica. In: TAYLOR, Diana; FUENTES, Marcela. **Estudios Avanzados de Performance**. México: FCE, Instituto Hemisférico de Performance y Política; New York University: Tisch School of the Arts, 2011, p. 7-30.

TEIXEIRA, Davi Ebenezer Ribeiro da Costa. **Sonoridades do cenário brasileiro pós-moderno e sonoridades tropicalistas: suas relações, diversidade, tempo múltiplo e processos identitários**. 2017. 200f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

VELARDI, Marília. Questionamentos e propostas sobre corpos de emergência: Reflexões sobre investigação artística radicalmente qualitativa. **Revista Moringa - Artes do espetáculo**, João Pessoa, UFPB, v. 9, n. 1, 2018, p. 43- 54.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el insurgir, re-existir y re-vivir. **Entrepalabras, Revista de Educación en el Lenguaje, la Literatura y la Oralidad**, v. 3-4. 2010, s.n.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: Walsh. **Pedagogias Decoloniales: Prácticas insurgente de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I, Quito: Editoriales Abya Yala, p. 23-68, 2012.

YING, Liu Man. **Diretrizes para o Ensino Coletivo de Violino**. 2012. 208f. Tese (Doutorado) –Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

### **Referências (Entrevistas e Diário de Campo)**

Diário de Campo de Marta Brietzke. São Paulo. 2021. Anotações realizadas durante a pesquisa de campo nos espaços investigados, 128f, 2021.

Entrevistas com os Professores. São Paulo. 2021. Entrevistas concedidas a Marta Brietzke pelos professores dos espaços investigados, 73f, 2021.

Entrevistas com os Coordenadores. São Paulo. 2021. Entrevistas concedidas a Marta Brietzke pelos coordenadores pedagógicos dos espaços investigados, 41f, 2021.

## APÊNDICES

### A. Roteiro das entrevistas com os professores

1. Como foi sua formação no violoncelo?
2. Como foi sua formação como professor de violoncelo?
3. Há quanto tempo você dá aulas de violoncelo?
4. Há quanto tempo você trabalha nesse espaço musical?
5. Você desenvolve outras atividades musicais além de dar aulas de violoncelo? Se sim, quais são?
6. Você desenvolve outros trabalhos remunerados, musicais ou não, além desse espaço musical? Se sim, quais são?
7. Com quantas turmas de estudantes você trabalha nesse espaço musical? Quantos estudantes em cada turma e quais as faixas etárias dos estudantes? Todas as aulas são de ensino coletivo?
8. Como você organiza as suas aulas: estrutura, formato, propostas, etc?
9. Qual proposta você gostaria de incluir nas suas aulas e ainda não foi possível? Como você faria isso?
10. Quais são as suas referências para organizar a estrutura, formato e propostas de suas aulas?
11. Quais são os tipos ou estilos de música que você mais gosta de escutar?
12. Quais são os tipos ou estilos de música que você mais gosta de tocar?

**B. Roteiro das entrevistas com os coordenadores pedagógicos**

1. Como foi sua a formação musical?
2. Você realizou alguma formação em gestão? Se sim, como foi?
3. Há quanto tempo você trabalha neste espaço musical?
4. Você já possuía experiência na área antes de trabalhar neste espaço musical?
5. Você realiza outras atividades musicais além do trabalho neste espaço musical?
6. Você realiza outros trabalhos, musicais ou não, além do trabalho no espaço?
7. Quando você chegou no projeto já existia uma proposta curricular para estudantes iniciantes de violoncelo?
8. Você participou da elaboração, ou de modificações, das propostas curriculares atuais para estudantes iniciantes de violoncelo?
9. Quais propostas você gostaria que fossem incluídas nas aulas de violoncelo para estudantes iniciantes e ainda não foi possível? Como você pensa que isso poderia ser feito?
10. Quais são as suas referências para organizar as suas atividades de gestão?
11. Quais são os tipos ou estilos de música que você mais gosta de escutar?
12. Quais são os tipos ou estilos de música que você mais gosta de tocar?

## C. Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

### 1. Professores e coordenadores

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre *Formação coletiva de performers/violoncelistas em projetos sociais brasileiros*, e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Marta Macedo Brietzke, pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, sob a orientação dos Professores Doutores Fabio Soren Presgrave e Mário André Wanderley Oliveira. Os objetivos do estudo são investigar os princípios que regem a escolha das atividades pedagógicas para alunos iniciantes de violoncelo em projetos sociais brasileiros que utilizam o ensino coletivo de violoncelo. A finalidade desse trabalho é contribuir para o desenvolvimento do ensino coletivo do violoncelo. Solicitamos a sua colaboração para a realização de uma entrevista de uma hora de duração, e também sua autorização para apresentar os resultados desse estudo em trabalhos acadêmicos e científicos. A entrevista será gravada, transcrita, e posteriormente, apagada dos registros em áudio ou vídeo, caso seja realizada online. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que o grau de risco da pesquisa é mínimo. Tais riscos se configuram como a possível inibição em relatar aos pesquisadores depoimentos e impressões sobre as atividades desenvolvidas. Como benefícios essa pesquisa pode agregar o conhecimento sobre os princípios elencados pelos projetos estudados para a elaboração de suas atividades direcionada ao ensino coletivo de violoncelo para iniciantes, possibilitando o surgimento de novas ideias e formas de ensino desse instrumento e de desenvolvimento musical nos leitores que tiverem acesso aos resultados, além de um diagnóstico mais amplo de como essas abordagens vem sendo realizadas no Brasil para estudos futuros. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver, a qualquer momento, desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa, oferecendo assistência durante toda a pesquisa, antes e depois da minha participação, pelo telefone 51 992598161, além dos e-mails [martabrietzke@gmail.com](mailto:martabrietzke@gmail.com) e [martabrietzke@usp.br](mailto:martabrietzke@usp.br). Informamos que o Comitê de Ética da Universidade de São Paulo, associado a pesquisa é o da EACH (Escola de Artes, Ciências e Humanidades), situada na Rua Arlindo Bettio, 1000, bairro Vila Guaraciaba, São Paulo, telefone (11) 3091-1046, email [cep-each@usp.br](mailto:cep-each@usp.br). Informamos também que não estão envolvidos na pesquisa nenhum tipo de transação econômica, nenhum tipo de valor econômico, a pagar ou receber pela participação no trabalho.

---

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Local, data

Assinatura do participante

Dados do participante:

Nome: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

## 2. Responsáveis pelos estudantes

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre *Formação coletiva de performers/violoncelistas em projetos sociais brasileiros* e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Marta Macedo Brietzke, pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, sob a orientação dos Professores Doutores Fabio Soren Presgrave e Mário André Wanderley Oliveira. Os objetivos do estudo são investigar os princípios que regem a escolha das atividades pedagógicas nos projetos sociais de ensino coletivo com o violoncelo para iniciantes. A finalidade desse trabalho é contribuir para o desenvolvimento do ensino coletivo do violoncelo no Brasil. Solicitamos a autorização para que seu (sua) filho (a) participe desse estudo como aluno de 5 aulas com duração de uma hora cada uma, e também sua autorização para apresentar os resultados desse estudo em trabalhos acadêmicos e científicos. As aulas serão realizadas na escola, ou online, no local onde elas costumam ser realizadas. Durante as aulas serão realizadas a gravação de vídeos, que não serão divulgados, serão revistos por mim e depois apagados. Informamos que o grau de risco dessa pesquisa é mínimo. Os riscos se configuram como a possível inibição em tocar e participar das aulas sabendo que estão sendo observadas e filmadas. Como benefícios essa pesquisa pode proporcionar maior conhecimento das atividades educativas utilizadas para o desenvolvimento de jovens violoncelistas em fase de formação, possibilitando novas formas de ensino desse instrumento e de desenvolvimento musical. Esclarecemos que a participação do seu (sua) filho (a) no estudo é voluntária e, portanto, ele (a) não é obrigado (a) a participar das atividades. Caso o senhor (a) decida que seu (sua) filho (a) não deve participar do estudo, ou resolver, a qualquer momento, desistir da participação dele (a) mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa, oferecendo assistência durante toda a pesquisa, antes e depois da participação de seu (sua) filho (a), pelo telefone 51 992598161, além dos e-mails martabrietzke@gmail.com e martabrietzke@usp.br. Informamos que o Comitê de Ética da Universidade de São Paulo, associado a pesquisa é o da EACH (Escola de Artes, Ciências e Humanidades), situada na Rua Arlindo Bettio, 1000, bairro Vila Guaraciaba, São Paulo, telefone (11) 3091-1046, email cep-each@usp.br. Informamos também que não estão envolvidos na pesquisa nenhum tipo de transação econômica, nenhum tipo de valor econômico, a pagar ou receber pela participação de seu (sua) filho (a) no trabalho.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será a participação de meu (minha) filho (a) no trabalho, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento na participação de meu (minha) filho (a) na pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins acadêmicos e científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo menor

Dados do responsável pelo menor:

Nome: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_



### 3. Estudantes maiores de idade

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre *Formação coletiva de performers/violoncelistas em projetos sociais brasileiros* e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Marta Macedo Brietzke, pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, sob a orientação dos Professores Doutores Fabio Soren Presgrave e Mário André Wanderley Oliveira. Os objetivos do estudo são investigar os princípios que regem a escolha das atividades pedagógicas nos projetos sociais de ensino coletivo com o violoncelo para iniciantes. A finalidade desse trabalho é contribuir para o desenvolvimento do ensino coletivo do violoncelo no Brasil. Solicitamos sua colaboração na pesquisa como aluno(a) de violoncelo em 5 aulas com duração de uma hora cada uma, e também sua autorização para apresentar os resultados desse estudo em trabalhos acadêmicos e científicos. As aulas serão realizadas na escola, ou online, no local onde elas costumam ser realizadas. Durante as aulas serão realizadas a gravação de vídeos, que não serão divulgados, apenas servirão para que eu assista posteriormente e depois serão apagados. Informamos que o grau de risco dessa pesquisa é mínimo. Os riscos se configuram como a possível inibição em tocar e participar das aulas sabendo que estão sendo observadas. Como benefícios essa pesquisa pode proporcionar maior conhecimento das atividades educativas utilizadas para o desenvolvimento de jovens violoncelistas em fase de formação, possibilitando novas formas de ensino desse instrumento e de desenvolvimento musical. Esclarecemos que a sua participação é voluntária e não obrigatória. Caso você decida não participar do estudo, ou resolver, a qualquer momento, desistir da sua participação, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa, oferecendo assistência durante toda a pesquisa, antes e depois da participação pelo telefone 51 992598161, além dos e-mails [martabrietzke@gmail.com](mailto:martabrietzke@gmail.com) e [martabrietzke@usp.br](mailto:martabrietzke@usp.br). Informamos que o Comitê de Ética da Universidade de São Paulo, associado a pesquisa é o da EACH (Escola de Artes, Ciências e Humanidades), situada na Rua Arlindo Bettio, 1000, bairro Vila Guaraciaba, São Paulo, telefone (11) 3091-1046, email [cep-each@usp.br](mailto:cep-each@usp.br). Informamos também que não estão envolvidos na pesquisa nenhum tipo de transação econômica, nenhum tipo de valor econômico, a pagar ou receber pela participação.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação de dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Dados:

Nome: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Nacionalidade: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

## D. Termos de Assentimento

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *Formação coletiva de performers/violoncelistas em projetos sociais brasileiros*. Seus pais permitiram que você participe. A pesquisa será feita pela Universidade de São Paulo.

Queremos saber quais são as abordagens educacionais que os projetos sociais de ensino coletivo de violoncelo brasileiros utilizam para ensinar violoncelo aos alunos e alunas iniciantes.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 8 a 15 de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na sua escola de música ou nas suas aulas online oferecidas por sua escola nos locais onde você costuma fazer e as crianças participarão como alunos de aulas de violoncelo em grupo. Para isso será usado o seu violoncelo e, se as aulas forem online, o computador que você usa com seu professor nas aulas a distância. Os vídeos das aulas serão utilizados para que eu possa assistir muitas vezes e depois serão apagados. O trabalho final ficará nas bibliotecas e também na biblioteca digital da USP.

As coisas ruins que achamos que podem acontecer é você se sentir inibido ou com vergonha de participar das aulas sabendo que você está sendo filmado, o que é chamado de grau de risco mínimo. Mas há coisas boas que podem acontecer, como entendermos melhor e criarmos novas atividades para o desenvolvimento do ensino coletivo do violoncelo. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone 51 992598161 ou pelos e-mails [martabrietzke@gmail.com](mailto:martabrietzke@gmail.com) e [martabrietzke@usp.br](mailto:martabrietzke@usp.br). Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética da Universidade de São Paulo, que é responsável pela pesquisa no endereço Rua Arlindo Bettio, 1000, bairro Vila Guaraciaba, São Paulo, ou pelo telefone (11) 3091- 1046 e pelo email [cep-each@usp.br](mailto:cep-each@usp.br).

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças e jovens que participaram.

Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão divulgados em publicações e congressos acadêmicos e científicos. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Você vai ficar com uma cópia desse documento.

---

Marta Macedo Brietzke (pesquisadora)

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa *Formação coletiva de performers/violoncelistas em projetos sociais brasileiros*.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

(assinatura)

---

(nome)