

CODIINÊ

concerto didático interpretativo

Rafaelle do Nascimento Brabo Lobato

Belém-PA
2023





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

RAFAELLE DO NASCIMENTO BRABO LOBATO

CODIIN
TRILHA DE APRENDIZAGEM PARA ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM MÚSICA

BELÉM
2023

RAFAELLE DO NASCIMENTO BRABO LOBATO



TRILHA DE APRENDIZAGEM PARA ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM MÚSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem.

Linha de Pesquisa: Inovações Metodológicas no Ensino Superior (INOVAMES).

Orientador: Prof. Dr. José Miguel Martins Veloso

Coorientadora: Profa. Dra. Fernanda Chocron Miranda

BELÉM
2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

D631c do Nascimento Brabo Lobato, Rafaelle.
CODIIN: Trilha de Aprendizagem para Estágio Supervisionado
em Música / Rafaelle do Nascimento Brabo Lobato. — 2023.
127 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. José Miguel Martins Veloso
Coorientação: Prof^ª. Dra. Fernanda Chocron Miranda
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão,
Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em
Metodologias de Ensino Superior, Belém, 2023.

1. Ensino. 2. Educação Musical . 3. Trilha de
Aprendizagem. 4. Estágio Supervisionado. 5. Ensino Superior.
I. Título.

CDD 780.7

RAFAELLE DO NASCIMENTO BRABO LOBATO



TRILHA DE APRENDIZAGEM PARA ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM MÚSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem.

Linha de Pesquisa: Inovações Metodológicas no Ensino Superior (INOVAMES).

Orientador: Prof. Dr. José Miguel Martins Veloso

Coorientadora: Profa. Dra. Fernanda Chocron Miranda

RESULTADO: (X) Aprovado () Não aprovado

DATA: 30 / 05 / 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. **JOSÉ MIGUEL MARTINS VELOSO**
Orientador (PPGCIMES/UFPA)

Profa. Dra. **FERNANDA CHOCRON MIRANDA**
Coorientadora (PPGCIMES/UFPA)

Profa. Dra. **JUSAMARA VIEIRA SOUZA**
Examinadora externa (PPGMUS/UFRGS)

Profa. Dra. **SUZANA CUNHA LOPES**
Examinadora interna (PPGCIMES/UFPA)

BELÉM
2023

Ao meu querido Vô **João de Seixas Brabo**,
meu incentivador, pai e amigo.
*“Me olha da onde estiver, que eu vou te
mostrar que tô pronta, me colha madura do pé” (Maria Gadú)*

AGRADECIMENTOS

Eu sempre digo aos meus amigos, que o mestrado me salvou. E sim! Entrar no mestrado no meio de uma pandemia, dias depois do falecimento do meu avô, em meio a todo o caos, cheguei até aqui! E serei eternamente grata por tudo que o pude viver, criar e inovar nesse lugar!

Sou grata primeiramente a DEUS, pois NEle deposito toda minha fé e esperança .

Quero agradecer a todos da minha família, em especial minha mãe Ana Cristina do Nascimento Brabo que é minha fiel escudeira, amiga e parceira, nunca deixou de apoiar meus estudos, meus objetivos e sonhos.

Ao meu pai Lucival Raimundo Rodrigues Lobato que sempre incentivou e apoiou meus estudos, pois desde bem pequena já me presenteava com livros, além de trazer para as nossas vidas muita música, principalmente os sambas que marcaram para sempre minha infância.

Quero agradecer meu irmão e designer gráfico, João do Nascimento Brabo Lobato que participou comigo na criação do logotipo e identidade visual do processo educacional, por meio das suas habilidades que desde pequeno vem aprimorando e desenvolvendo. Eu nunca pensei que aquele menino que rabiscava minhas barbies, fosse um dia trabalhar comigo e ser meu fiel escudeiro nessa jornada.

Sou grata aos profissionais do Instituto Estadual Carlos Gomes que foram meus companheiros e me apoiaram de uma forma única nesse processo do mestrado em especial, Henrique Noeding, Joel de Jesus Praseres Costa, Francisco Ronaldo Sarmanho Filho, Thaís Cybelle Araújo da Silva, Osmarina Maria dos Santos Dantas, Jerônimo Nunes e Luciano Gomes.

Aos meus amigos queridos, Danyella Cardoso, Pãmella Beatriz Corrêa, Sergio Galisa Lopes, Nayane Macedo, Beatriz Mauler, Ana Paula Kato, Luiz Henrique Oliveira que sempre estiveram comigo, mesmo que de longe.

Agradeço ao meu orientador José Miguel Martins Veloso pelos ensinamentos, orientações, boas conversas e por me contar sobre suas aventuras como estudante, professor e gestor.

À minha querida orientadora Fernanda Chocron Miranda, por ser essa mulher inspiradora, amiga, um exemplo de profissional. Obrigada pelas “amarrações”, pelos ensinamentos, acolhimento, parceria e por me incentivar todos os dias a fazer a diferença como educadora e pessoa.

Ao meu querido ND (Núcleo Duro) Mônica Figueiredo, Layane Aviz, Thálita Montenegro, Leidiane Rodrigues, Bruno Ferreira e Natália Lameira, obrigada pelas conversas, cafés, choros, risos, corridas (PPGFITNESS) por toda a parceria, carinho e afeto, amo vocês!

Ao meu querido amigo Bruno Ferreira, cara gente boa, acolhedor, amigo, canceriano NATO! muito obrigada por várias vezes ouvir meus desabafos, oferecer sua casa como abrigo de escrita, pelas comidinhas, pelos cafés, pelo drama e companheirismo. Você sem dúvida foi um presente desse mestrado.

À minha fiel escudeira Natália Lameira, sou grata por sua amizade, seu afeto e amor. Seu coração transborda carinho amiga, você é uma mulher batalhadora e é um exemplo de altruísmo, uma inspiração para todos nós. Obrigada por ser você! Obrigada por me acolher em sua vida.

Aos meus queridos amigos de turma, Rennan Bastos, Gabriela Machado, Rodrigo Ramos, Aldenora Silva, Anderson Silva, Lorena Cavalcante, Cleide Oliveira e Nancinilde Leão. Obrigada por todo o carinho e companheirismo durante esses dois anos.

Por fim, ao meu melhor amigo, parceiro, amor da minha vida, meu esposo Victor Slayer Costa da Silva. Obrigada por todas as vezes que você foi meu abrigo, por segurar a minha mão nesta caminhada, pelos almoços, pela paciência em me esperar até tarde da noite, pelos carinhos e pela confiança. Obrigada por tudo!

Com muita gratidão,

Rafaelle do N. Brabo Lobato.

*“Pois vejo vir vindo no vento o cheiro de nova estação”
(Belchior)*

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa-ação desenvolvida no âmbito do Curso de Bacharelado em Música do Instituto Estadual Carlos Gomes, nosso local de atuação profissional como docentes. O objetivo geral foi desenvolver uma Trilha de Aprendizagem favorável à elaboração de um Concerto Didático Interpretativo na disciplina de Estágio Supervisionado em Música do Curso de Bacharelado do IECG. A referida Trilha, intitulada CODIIN e disponibilizada online em um *website*, sistematiza e potencializa a experiência proposta e vivida por nós no âmbito do IECG, e poderá auxiliar outros docentes a propor e/ou reconfigurar processos de Estágio Supervisionado dos futuros bacharéis, dentro e fora do contexto do Instituto. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, nos filiamos à perspectiva da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011; FRANCO, 2016; RAMOS & MATTAR, 2021) e suas etapas de espiral de planejamento. Na primeira etapa, realizamos a identificação e caracterização de um problema, que consta na reflexão do cenário de atuação profissional. A segunda etapa consistiu de planejamento de uma ação/intervenção no cenário do IECG, a partir da qual planejamos e realizamos a experiência piloto, em seguida da avaliação final pelos participantes. A terceira etapa foi voltada à concepção e definição das diretrizes teóricas da Trilha de Aprendizagem, resultando no planejamento final proposto. Na quarta e última fase, de avaliação e reflexão sobre os resultados, a avaliação foi realizada envolvendo cinco profissionais-pesquisadores que atuam no âmbito da Música e do Ensino, que avaliaram por meio de um questionário, a respeito dos objetivos, conteúdos, organização, funcionalidade e estrutura do site. Além de responderem ao instrumento, os avaliadores registraram por escrito e oralmente recomendações. Dentre os resultados dessa pesquisa destacam-se: (i) criação, experimentação e avaliação de uma proposta de Trilha de Aprendizagem em cenário real de formação de nível superior em Música; (ii) apresentação de uma proposta já validada de percurso formativo para a disciplina de Estágio Supervisionado no IECG; (iii) disponibilização de proposta formativa aberta para estudantes de Bacharelado em Música que fomente experiências prático-reflexivas sobre a atuação profissional futura; (iv) sistematização e disponibilização de experiência prática de desenvolvimento de um Concerto Didático Interpretativo aberto à comunidade. Diante disso, acreditamos que a Trilha de Aprendizagem CODIIN tem potencialidades e apresenta contribuições para a formação do músico, além de auxiliar outros professores a dinamizarem suas práticas formativas a partir do processo educacional proposto.

Palavra-chave: Ensino; Educação Musical; Trilha de Aprendizagem; Estágio Supervisionado; Ensino Superior.

ABSTRACT

This work presents the results of an action-research developed within the scope of the Bachelor's Degree in Music at Instituto Estadual Carlos Gomes, where we work professionally as teachers. The general objective was to develop a Learning Path favorable to the elaboration of an Interpretive Didactic Concert in the discipline of Supervised Internship in Music of the IECG Bachelor's Course. The said Path, entitled CODIIN and available online on a website, systematizes and enhances the experience proposed and lived by us within the scope of the IECG, and may help other professors to propose and/or reconfigure Supervised Internship processes for future bachelors, inside and outside the context of the Institute. For the development of this research, we adhered to the perspective of action research (THIOLLENT, 2011; FRANCO, 2016; RAMOS & MATTAR, 2021) and its planning spiral steps. In the first stage, we carried out the identification and characterization of a problem, which appears in the reflection of the scenario of professional performance. The second stage consisted of planning an action/intervention in the IECG scenario, from which we planned and carried out the pilot experience, followed by the final evaluation by the participants. The third stage was focused on the conception and definition of the theoretical guidelines of the Learning Trail, resulting in the proposed final planning. In the fourth and last phase, of evaluation and reflection on the results, the evaluation was carried out involving five professional-researchers who work in the field of Music and Teaching, who evaluated through a questionnaire, regarding the objectives, contents, organization, functionality and structure of the site. In addition to responding to the instrument, the evaluators recorded recommendations in writing and orally. Among the results of this research, the following stand out: (i) creation, experimentation and evaluation of a proposal for a Learning Path in a real scenario of higher education in Music; (ii) presentation of an already validated proposal for a training course for the discipline of Supervised Internship at the IECG; (iii) availability of an open training proposal for Bachelor of Music students that encourages practical-reflective experiences on future professional performance; (iv) systematization and availability of practical experience in the development of an Interpretive Didactic Concert open to the community. In view of this, we believe that the CODIIN Learning Trail has potential and contributes to the formation of musicians, in addition to helping other teachers to streamline their training practices based on the proposed educational process.

Keyword: Teaching; Musical education; Learning Trail; Supervised internship; Higher school.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 RESULTADOS DA AVALIAÇÃO QUANTO A RELEVÂNCIA (BLOCO I).....	104
TABELA 2 RESULTADOS DA AVALIAÇÃO QUANTO OS OBJETIVOS (BLOCO II)	104
TABELA 3 RESULTADOS DA AVALIAÇÃO QUANTO AO CONTEÚDO E A ORGANIZAÇÃO (BLOCO III)	105
TABELA 4 RESULTADOS DA AVALIAÇÃO QUANTO A ESTRUTURA E FUNCIONALIDADE (BLOCO IV).....	106

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 SEDE ORIGINAL DO CONSERVATÓRIO DE MÚSICA, QUE HOJE CORRESPONDE A ACADEMIA PARAENSE DE LETRAS.....	24
FIGURA 2 MAESTRO ANTÔNIO CARLOS GOMES.....	25
FIGURA 3 DECRETO Nº 1544, DE 13 DE JANEIRO DE 1908.....	26
FIGURA 4 SEDE ATUAL DO INSTITUTO ESTADUAL CARLOS GOMES.....	28
FIGURA 5 SALA ETTORE BÓSIO	29
FIGURA 6 SEDE DA FUNDAÇÃO CARLOS GOMES	30
FIGURA 7 CONTEÚDOS BÁSICOS PARA O INGRESSO NO CURSO DE BACHARELADO EM MÚSICA IECG.....	32
FIGURA 8 HABILIDADES BÁSICAS PARA O INGRESSO NO CURSO DE BACHARELADO EM MÚSICA IECG ...	33
FIGURA 9 DISTRIBUIÇÃO DE CARGA HORÁRIA NA DISCIPLINA.....	35
FIGURA 10 ESPIRAL DE PLANEJAMENTO ARTICULADO ÀS FASES DE DESENVOLVIMENTO DA TRILHA DE APRENDIZAGEM.....	53
FIGURA 11 PRIMEIRA REUNIÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO PRESENCIAL EM AGOSTO DE 2021 NO IECG.....	65
FIGURA 12 IMAGENS COMPILADAS DE ALGUNS ENSAIOS DA TURMA 2021, DA DISCIPLINA ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE BACHARELADO EM MÚSICA DO IECG	67
FIGURA 13 ENSAIO FINAL DO GRUPO 2 NO IECG.....	69
FIGURA 14 REGISTRO DA ÚLTIMA REUNIÃO COM A TURMA 2021 DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO IECG	70
FIGURA 15 QR CODE CONCERTO DIDÁTICO INTERPRETATIVO SERGUEI FIRSANOV.....	72
FIGURA 16 CAPA DO LIVRO MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA.....	88
FIGURA 17 IDENTIDADE VISUAL DO CODIIN.....	89
FIGURA 18 APLICAÇÕES DO LOGOTIPO DO CODIIN.....	89
FIGURA 19 APLICAÇÕES DO LOGOTIPO DO CODIIN	90
FIGURA 20 APLICAÇÕES DO LOGOTIPO DO CODIIN	90
FIGURA 21 FAMÍLIA TIPOGRÁFICA DA FONTE CONFORTAA.....	91
FIGURA 22 <i>PRINT SCREEN</i> DA PÁGINA PRINCIPAL DO SITE CODIIN	92
FIGURA 23 <i>PRINT SCREEN</i> DA PÁGINA DE APRESENTAÇÃO DO SITE CODIIN	93
FIGURA 24 <i>PRINT SCREEN</i> DAS SUB-ABAS DA PÁGINA DO SITE CODIIN	93
FIGURA 25 PÁGINA QUE CONTÉM A PRIMEIRA ETAPA: <i>PRIMI ACCORDI</i> DO SITE CODIIN	94
FIGURA 26 <i>PRINT SCREEN</i> DA PÁGINA O PILOTO DO SITE CODIIN	95
FIGURA 27 GALERIA DE FOTOS PÁGINA DO SITE CODIIN.....	96

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 RELAÇÃO TEORIA COMPONENTIAL E A PRÁTICA MUSICAL.....	43
QUADRO 2 CAPÍTULOS DA OBRA APRENDER E ENSINAR MÚSICA NO COTIDIANO, DE JUSAMARA SOUZA	62
QUADRO 3 INFORMAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO CONCERTO DIDÁTICO INTERPRETATIVO DA TURMA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO IECG 2021.....	64
QUADRO 4 LEITURAS SUGERIDAS PARA A ETAPA <i>PRIMI ACCORDI</i> DA TRILHA DE APRENDIZAGEM	98
QUADRO 5 PERFIL DOS AVALIADORES.....	102
QUADRO 6 RECOMENDAÇÕES GERAIS DOS AVALIADORES	108

Sumário

INTRODUÇÃO.....	16
PARTE I – FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	21
1 O INSTITUTO ESTADUAL CARLOS GOMES	22
1.1 O CONTEXTO DE CRIAÇÃO	22
1.2 A FUNDAÇÃO CARLOS GOMES	29
1.3 O CURSO DE BACHARELADO EM MÚSICA.....	31
1.4 A DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO	33
2 EDUCAÇÃO MUSICAL E ENSINO CRIATIVO.....	37
2.1 MÉTODOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL.....	38
2.2 CRIATIVIDADE E ENSINO-APRENDIZAGEM	41
2.3 NO CAMINHO DE UMA APRENDIZAGEM ATIVA	45
2.4 PISTAS SOBRE TRILHA DE APRENDIZAGEM	47
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	51
3.1 ETAPAS DA PESQUISA-AÇÃO	53
PARTE II- ANÁLISES E RESULTADOS	58
4 O PILOTO	59
4.1 DIRETRIZES ACADÊMICAS E ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	59
4.2 DIÁRIO DE BORDO	62
4.3 O CONCERTO DIDÁTICO INTERPRETATIVO.....	63
4.4 FEEDBACK INICIAL.....	72
5 DIRETRIZES DA TRILHA DE APRENDIZAGEM	75
5.1 NOÇÕES TEÓRICAS SOBRE CONCERTO DIDÁTICO INTERPRETATIVO	75
5.2 DIDÁTICO PARA QUEM?.....	79
6 A TRILHA DE APRENDIZAGEM.....	87
6.1 LOGOTIPO E IDENTIDADE VISUAL	88
6.2 ESTRUTURA O SITE	91
6.3 ETAPAS DA TRILHA DE APRENDIZAGEM	96
7 AVALIAÇÃO	102
7.1 PERFIL DOS AVALIADORES	102
7.2 QUESITOS ANALISADOS	103
7.3 COMENTÁRIOS E PRINCIPAIS RECOMENDAÇÕES	107
REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICES	118

INTRODUÇÃO

A minha¹ trajetória na Música começou em 2004 quando minha mãe me inscreveu em um projeto social chamado Vale Música, no qual iniciei meus estudos na flauta transversal e teoria musical. Logo comecei a compor a Banda Vale Música e a Orquestra Jovem Vale Música, na qual assumi a cadeira de 3ª Flauta Piccolo durante seis anos. Ao entrar no Curso de Licenciatura em Música na Universidade do Estado do Pará (UEPA) em 2012, por meio das disciplinas e atividades de cunho pedagógico despertei um lado meu que eu até então não conhecia: a de professora. Depois de concluir o curso, optei por seguir a carreira docente em busca de novas experiências e de um fazer musical que pudesse despertar em meus alunos sentimentos que vão além de tocar um instrumento musical.

Desde o ano de 2017, atuo como docente do Instituto Estadual Carlos Gomes (IECG), localizado em Belém do Pará. No início, comecei a trabalhar diretamente com as disciplinas de Musicalização e Teoria Musical no âmbito do Ensino Básico e Técnico, e, de História da Música I e História da Música Brasileira I e II no Ensino Superior. Em 2020, comecei a ministrar a disciplina Estágio Supervisionado (ES) que pertence ao último período do Curso de Bacharelado em Música do IECG.

Diante dessa experiência, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), pensei que esta seria uma valiosa oportunidade de contribuir com a realidade onde já estava inserida, e buscar formas de aprimorar a minha atuação no IECG, dialogando, (re)pensando e experimentando melhorias nas estratégias de ensino-aprendizagem com os estudantes.

Como professora e, mais recentemente como Coordenadora do Ensino Básico e Técnico² pude refletir sobre as práticas de ensino-aprendizagem na Música e experimentar novas formas de envolver os discentes na construção de conhecimentos, para além de suas performances musicais. Conforme o meu processo formativo ia se dando no PPGCIMES, me senti motivada a trabalhar com a disciplina Estágio

¹ Na introdução deste relatório, optei por escrever na primeira pessoa do singular, por se tratar da minha experiência como docente no Instituto Estadual Carlos, e das vivências que me levaram a escolha da realização desta pesquisa. A partir do primeiro capítulo, adotaremos a primeira pessoa do plural, por se tratar de uma pesquisa que está sendo construída de forma colaborativa e por esta dissertação registrar os resultados de um trabalho coletivo.

² No período de 04/2022 a 05/2023 desempenhei a função de Coordenadora do Ensino Básico e Técnico do Instituto Estadual Carlos Gomes, atuando na gestão liderada por Maria da Glória Boulhosa Caputo na função de Superintendente, Joel Praseres Jesus Costa na Direção de Ensino.

Supervisionado no Curso de Bacharelado em Música, aproveitando essa experiência iniciada com um relevante cenário de intervenção e que, ainda durante a pesquisa, resultaria em contribuições e retornos para o próprio IECG, e para a nossa atuação profissional individual.

Sobre o cenário de intervenção escolhido, é importante destacar que o Curso possuía um vínculo com a Universidade do Estado do Pará (UEPA), ainda que fosse mantido pela Fundação Carlos Gomes (FCG). Em 2013, o IECG ainda mantido pela FCG começou ofertar a graduação de maneira independente. Foi a partir desse desmembramento, que a disciplina ES foi incluída na grade curricular do Curso.

A primeira turma que concluiu sua formação nesse novo formato de oferta do Curso realizou a disciplina ES no ano de 2018 e, posteriormente, a segunda turma em 2019. As primeiras experiências vivenciadas por essas duas turmas, evidenciaram que o ES vinha sendo ofertado de forma similar ao que ocorre em um curso de Licenciatura Plena em Música. A ênfase era em oportunizar experiências docentes aos graduandos, mesmo não sendo esse o foco do Bacharelado, que prioriza a formação em performance musical.

Como se sabe, diferentemente das Licenciaturas, os cursos de Bacharelado não têm a finalidade de formar professores, mas sim, formar músicos intérpretes, que possam atuar em grupos musicais (orquestras, bandas sinfônicas, entre outros), como músicos solistas ou áreas que envolvam a produção musical.

Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, aprovadas a partir da Resolução n. 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE), publicada em 08 de março de 2004 no artigo 3o, fica ainda mais evidente que o foco da formação é a capacitação voltada as técnicas do instrumento musical, as técnicas composicionais e o domínio de conhecimentos de estilos, repertórios, obras e outros tipos de criações musicais.

Diante disso, logo, quando assumi a disciplina percebi que o estágio deveria ser direcionado para a interpretação musical dos discentes, podendo contribuir para o aprimoramento técnico pessoal da prática musical, e auxiliando os discentes em suas futuras inserções e atuações no mercado de trabalho.

Em virtude da pandemia da COVID-19, o Curso de Bacharelado em Música precisou se adaptar, os docentes tiveram que organizar as atividades práticas e de apresentação

das teorias musicais, geralmente feitas de maneira presencial e oral, para o formato do chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Dada à forma repentina e brusca com que se deu a interrupção nas atividades presenciais em decorrência da pandemia, não houve possibilidade de treinamento e preparação dos docentes para uso das diversas plataformas que viabilizariam o ERE. No entanto, a instituição não poderia ficar inerte deixando os alunos desestimulados e sem condições de se graduarem. Logo, foi necessário encontrar uma solução para minimizar os impactos dessa situação.

A partir dessa decisão, a oferta da disciplina de ES se tornou ainda mais importante para a retomada e continuidade das atividades do Bacharelado. Inicialmente, a proposta era fazer com que os alunos concluíssem o estágio por meio de uma apresentação musical, na qual eles se dividiriam em grupos e realizariam suas *performances* musicais. Ao longo das aulas, contudo, pude observar que seria mais interessante se os próprios discentes experimentassem produzir as suas próprias apresentações, escolhendo os repertórios e realizando pesquisas de como articulariam essas interpretações com as outras linguagens artísticas, colaborando com a construção das criações musicais.

A apresentação musical foi realizada no ano de 2021 em formato de Concerto Didático, e por meio deste, os discentes puderam se envolver com a produção e interpretação musical. E como o Curso de Bacharelado em Música tem por objetivo formar músicos instrumentistas, alterou-se o foco da disciplina para proporcionar experiências interpretativas musicais aos discentes.

Desta forma, articulando as habilidades que possuíam ou aprimoraram dentro ou fora da instituição, tendo como base teóricos musicais que publicaram sobre os Métodos da Educação Musical, métodos que poderiam ser utilizados para o planejamento, na escolha do repertório a ser apresentado, na distribuição dos instrumentos para compor as músicas escolhidas, e na organização dos ensaios para o dia da apresentação.

Essa pesquisa, portanto, busca reformular a disciplina de ES do Curso de Bacharelado em Música do IECG, a partir da proposta de uma trilha de aprendizagem favorável à elaboração de um Concerto Didático Interpretativo, que fomente vivências e aprendizagens musicais durante a formação profissional dos alunos. Para isso, apresentamos neste trabalho uma proposta de processo educacional para o Ensino Superior em Música que consiste em uma Trilha de Aprendizagem intitulada CODIIN, que sistematiza e potencializa a experiência proposta e vivida por nós no âmbito do IECG, e

que, certamente, pode auxiliar outros docentes a propor e/ou reconfigurar processos de ES dos futuros bacharéis, dentro e fora do contexto do Instituto em que atuamos.

Diante do exposto, esta pesquisa partiu da seguinte **questão-foco**: Como reconfigurar a oferta da disciplina Estágio Supervisionado em Música do Curso de Bacharelado do Instituto Estadual Carlos Gomes?

Tendo em vista este questionamento, foi traçado o seguinte **objetivo geral**: Desenvolver uma trilha de aprendizagem favorável à elaboração de um Concerto Didático Interpretativo na disciplina de Estágio Supervisionado em Música do Curso de Bacharelado do Instituto Estadual Carlos Gomes.

Visando alcançar o objetivo geral, foram delimitados os seguintes **objetivos específicos**:

- Experimentar o uso de métodos da Educação Musical para fomentar a reflexão sobre a prática profissional e o processo criativo dos discentes.
- Envolver os discentes na concepção e execução da prática de um repertório musical e de um Concerto Didático Interpretativo.
- Roteirizar atividades formativas práticas voltadas à organização e realização de ensaios do repertório musical escolhido.
- Oportunizar experiências prático-reflexivas que favoreçam o contato com o mercado profissional de Música.
- Incentivar a realização regular de um Concerto Didático Interpretativo no âmbito do IECG aberto às comunidades internas e externas da instituição.

No sentido de explicitar melhor as bases desta proposta de pesquisa, a dissertação está organizada em duas partes, sendo a primeira voltada à apresentação dos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa e a segunda, para análises e resultados. Ao todo, o trabalho possui sete capítulos, além desta Introdução.

No Capítulo I, registramos informações sobre o *lócus* da pesquisa e apresentamos um breve histórico do IECG e do Curso, destacando as diretrizes e normativas que norteiam a prática de ensino. No Capítulo II, consta o referencial teórico adotado, este apoiado Métodos da Educação Musical, Interpretação Musical e Teoria da Criatividade. No Capítulo III, a Metodologia que estamos nos filiando a pesquisa-ação. No Capítulo IV, a descrição da experiência Piloto. No Capítulo V, as diretrizes do Processo Educacional. No

Capítulo VI, a Trilha de aprendizagem seguido do Capítulo VII que consta a Avaliação. Em seguida, apresentamos as Considerações Finais.

Boa leitura!

PARTE I - Fundamentos teórico-metodológicos

PARTE I – Fundamentos teórico-metodológicos

1 O INSTITUTO ESTADUAL CARLOS GOMES

1.1 O contexto de criação

O surgimento do Instituto Estadual Carlos Gomes (IECG) data do período de declínio da cena de espetáculos de ópera em Belém, estabelecida a partir do chamado Ciclo da Borracha, vigente de 1880 a 1910.

Devido a boa fase da economia vinda do período do comércio da borracha, Salles (1995) explica que muitos músicos que vinham em grupos de outros países, estados ou cidades, e acabavam por se instalar em Belém. Com isso, alguns se juntavam com os músicos paraenses e formavam associações que promoviam concertos, recitais e formação de outros grupos artísticos.

Segundo Vieira (2015), nesta época houve vários espetáculos sinfônicos produzidos por grandes maestros paraenses, onde se destacavam nomes como Gama Malcher e Meneleu Campos. E até a criação do Conservatório de Música em 1895, Belém passou por momentos importantes, com destaque à criação da Scola Cantorum, que segundo Macedo (2014) foi

A primeira escola de música local, que inicialmente era voltada para o ensino de música somente para meninos órfãos e depois para os filhos de famílias abastadas, que comporiam o coro da Catedral de Belém, em substituição aos castrati. Posteriormente, além do ensino coral, também foi inserido o ensino instrumental. (MACEDO, 2014, p. 28)

O cenário da música de estilo europeu ganhava destaque em Belém, músicas essas que tinham como base uma prática voltada a cerimônias religiosas. Sobre o cenário de ensino de música europeia em Belém, Viera (2001) explica que

Por meio do ensino dessas músicas, reconstituíram-se, em Belém, as condições de reprodução de uma prática, criada pela igreja no continente europeu. Os espaços criados pela Igreja para a música foram o embrião do Conservatório, instituição especializada exclusivamente no ensino da música, firmada na Europa, no século XIX, mesmo século em que foi propagada no Brasil e transplantada para Belém. (VIEIRA, 2001, p. 45)

A criação da Scola Cantorum foi uma das primeiras iniciativas de implementar o ensino formal de música na cidade. Mas também ficou conhecida pela sua elitização, ao serem oferecidas vagas somente para filhos de pessoas consideradas da alta sociedade, o que não permitia o acesso da maioria da população ao ensino de música. Vale ressaltar

também que havia preferência para a entrada somente de crianças. De acordo com Vieira (2001):

A preparação dessas crianças baseava-se na ideia de que a formação musical, adquirida desde cedo e desenvolvida durante anos de estudo e prática, produziria melhores músicos. Daí despontam duas noções: a da importância da longa duração na formação musical e a da valorização da precocidade. (VIEIRA, 2001, p. 46)

A partir do século XIX, o ensino da música foi se fortalecendo, com o apoio dos governantes que trouxeram para Belém músicos estrangeiros, a fim de contribuir nos trabalhos musicais nas igrejas católicas existentes na capital paraense. Interessante frisar também que o governo, nesse período, financiou bolsas de aperfeiçoamento para músicos paraenses, com destino à Europa.

A concessão dessa bolsa só acontecia mediante o comprometimento do aluno de retornar após o período na Europa para lecionar música em Belém, ou seja, este deveria reproduzir em Belém o que assimilou fora, dessa forma dando continuidade ao ensino de música erudita europeia. (MACEDO, 2014, p. 29)

Além do apoio para os músicos paraenses estudarem fora do país, durante o século XIX foram construídos teatros para receber grupos artísticos, líricos e teatrais, enfatizando ainda mais a prática da música.

Em 1895, a Sociedade Propagadora das Belas Artes promoveu a criação da Academia das Belas Artes em Belém do Pará. “A academia das Belas Artes de Belém compreendia dois departamentos: um de Artes Plásticas e outro de Música, este último denominado como Conservatório de Música” (VIEIRA, 2001, p. 69).

No ano de 1898 o Conservatório de Música tornou-se o Instituto Estadual Carlos Gomes devido a grande demanda de eventos artísticos, formações de bandas e orquestras.

Como explicam Barros & Vieira (2015)

Algumas décadas antes da criação da Academia das Belas Artes com seu Departamento de Música denominado Conservatório (1895), posteriormente convertido no Instituto Estadual Carlos Gomes – IECG (1898), ocorreria um período de profusão artística no que concerne à música sinfônica (em termos amplos, abrangendo formações de bandas, também), com a criação da sociedade Phil’Eutherpe (1860) e da Sociedade Club Philarmonico (1873), cada uma dessas com suas respectivas orquestras; a banda da Sociedade Lyra Paraense Santa Cecília (1874) e a orquestra do Club Verdi. (BARROS & VIEIRA, 2015, p. 13)

Fundada pelo médico Pedro Leite Chermont, a Academia das Belas Artes foi o ponto marcante na história dos primeiros anos da República. Segundo Barros e Adade

(2012) sua origem foi a partir da Sociedade Propagadora das Belas Artes, recebendo também auxílios do governo do estado. Nela se dividiram duas seções autônomas: os cursos de artes plásticas, desenho e pintura. E logo após ocorreu a criação do Conservatório de Música com sede localizada na Rua João Diogo no centro de Belém. (Figura 1)

Figura 1 Sede original do Conservatório de Música, que hoje corresponde a Academia Paraense de Letras



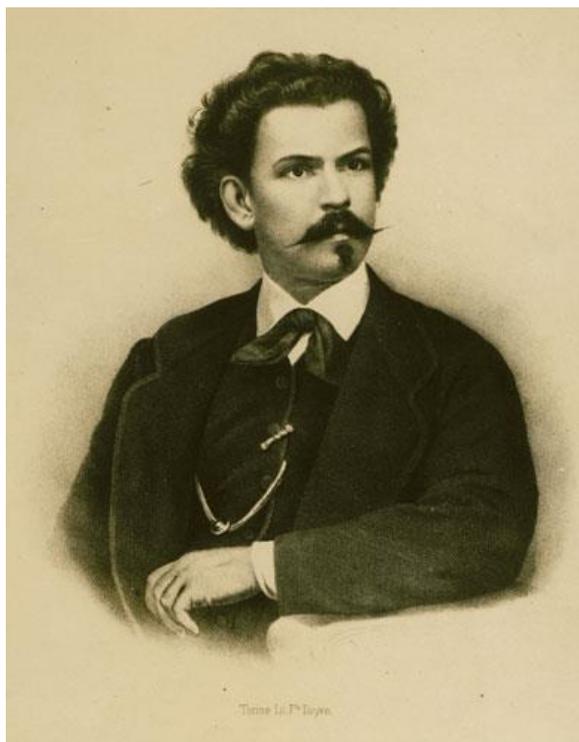
Fonte: Acervo Memorial do IECG.

Segundo Barros & Andrade (2012):

A instalação do conservatório de Música antecedeu de alguns meses a chegada de Carlos Gomes. Foi realizada “numa boa festa realizada pela aludida sociedade”, às 10 horas da manhã do dia 25 de fevereiro de 1895, no salão de honra do Teatro da Paz. Presente o governador Lauro Sodré, que tomou assento na presidência da mesa, o Dr, Pedro Leite Chermont, na qualidade de presidente da Associação, declarou aberta a sessão e leu discurso em que expunha os seus fins. (BARROS & ADADE, 2012, p. 11)

O Maestro Carlos Gomes (Figura 2) foi o primeiro diretor do Conservatório, atuando neste cargo por pouco tempo, pois veio a falecer em 16 de setembro de 1896.

Figura 2 Maestro Antônio Carlos Gomes



Fonte: Acervo Memorial do IECG.

Em 1897, o Governo do Pará, por meio do Congresso Legislativo, autorizou o Departamento de Música da Academia das Belas Artes denominado como Conservatório Carlos Gomes, a se tornar uma instituição pública estadual de ensino, nominando-a a partir de então, Instituto Estadual Carlos Gomes.

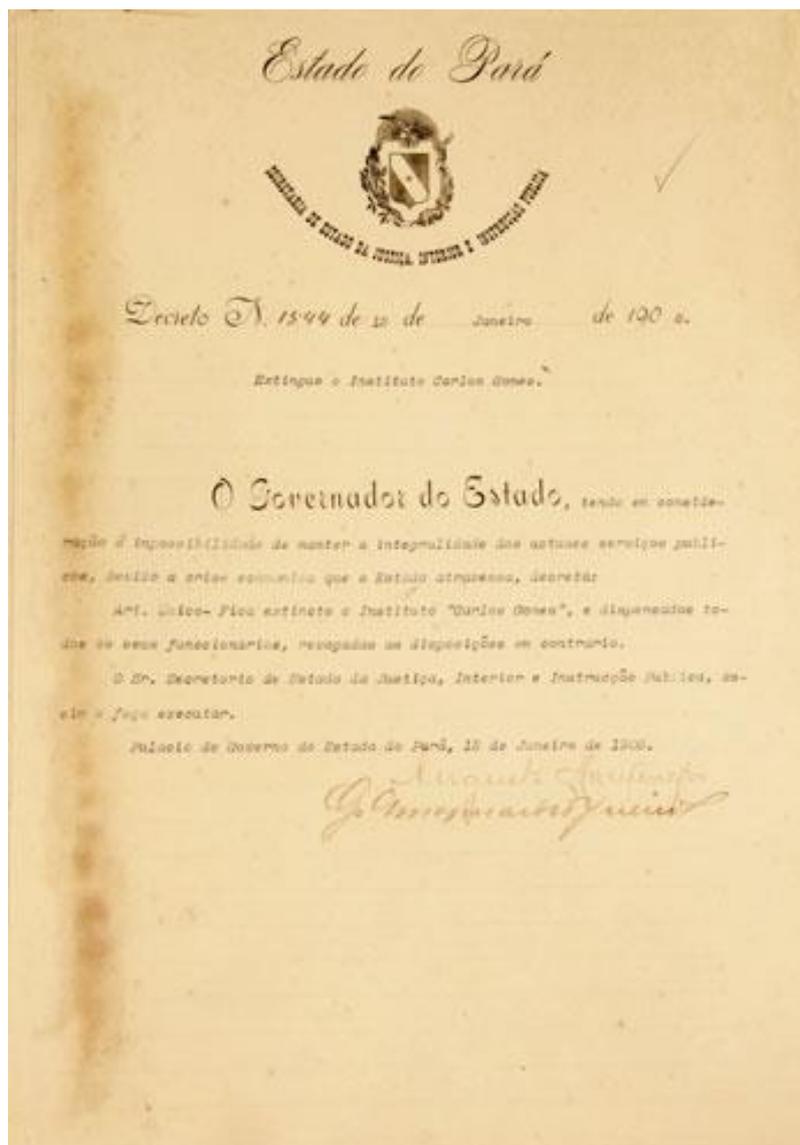
Barros & Andrade (2012) explicam que

A incorporação do Conservatório de Música ao Estado se fez normalmente, mediante atos complementares. Denominado agora Instituto Estadual Carlos Gomes, sob a direção de Enrico Bernardi, consolidou-se e conheceu alguns anos de franco desenvolvimento, mantendo, além de todos os cursos, grande coral e excelente orquestra. (BARROS & ADADE, 2012, p.41)

O IECG teve em sua direção nomes como: Antônio Carlos Gomes, Enrico Bernardi, José Cândido da Gama Malcher, como interino, Meneleu Campos, e Paulino Chaves.

Em 1908, o governador Augusto Montenegro fechou as portas do Instituto com a justificativa da crise econômica que o Estado estava enfrentando com a decadência da economia da borracha. A partir do Decreto nº 1544, de 13 de janeiro de 1908 (Figura 3) o então governador demitiu o diretor, funcionários e professores.

Figura 3 Decreto nº 1544, de 13 de janeiro de 1908



Fonte: Acervo Memorial do IECG.

Logo após esse acontecimento, o maestro Meneleu Campos apresenta uma carta que declarava sua demissão e questionamentos acerca do fechamento do Instituto, pois naquele mesmo período estavam acontecendo grandes reformas, incluindo a do Theatro da Paz e que a justificativa da crise econômica não era compatível ao momento de investimentos sendo realizados na cidade.

Como explicam Barros & Adade (2012), muito além de uma crise, acredita-se que o cenário político também não contribuiu para o desenvolvimento da instituição.

Apesar das mostras de tanta vitalidade e do imenso esforço então desenvolvido na temporada pelo diretor do Instituto Carlos Gomes, o pianista e maestro Paulino Chaves, somos surpreendidos, em julho de 1908, com a suspensão das

aulas por deliberação da Secretaria de Justiça, Interior e Instrução Pública do governo do Estado do Pará. Ainda era o governador Augusto Montenegro. Justificativa: economia de gastos públicos. (BARROS & ADADE, 2012, p. 55)

A reabertura do IECG ocorreu em 1929, “reunindo os setores da sociedade que estavam distribuídos em diferentes associações e entidades artísticos- culturais” (VIEIRA, 2001, p. 76). Alguns professores, como os maestros Ettore Bósio, José Domingues Brandão, João Pereira de Castro e Cincinato Ferreira, contribuíram pedindo o auxílio dos governantes para apoiarem a reabertura.

A partir de sua reinauguração, o IECG voltou a ofertar inúmeras programações, dentre elas homenagens ao seu patrono. Essas apresentações, geralmente eram realizadas no Theatro da Paz, com a participação de professores, alunos, músicos convidados e até mesmo de grupos como a Banda da Força Policial do Estado. Também era realizados recitais³ de alunos da classe de piano, além dos recitais de formatura.

Com esses grandes eventos sendo realizados após sua reabertura, o IECG se destaca no cenário musical brasileiro cada vez mais, e com isso teve sua ampliação em outubro de 1945, em sua sede atual, localizada na Avenida Gentil Bittencourt, 977 (Figura 4), antiga residência do médico e advogado Eládio Lima. Com a sede permanente, o Instituto ganhou mais espaço e prestígio na sociedade paraense.

³ Apresentações de música geralmente apresentando classes solistas, onde os professores fazem uma culminância dos repertórios que foram estudados durante o semestre/ano com os alunos.

Figura 4 Sede atual do Instituto Estadual Carlos Gomes



Fonte: Acervo Memorial IECG.

Em 1953 a Assembleia Legislativa autorizou, o poder executivo a construir um “Auditorium” anexo ao IECG, conhecida como Sala Ettore Bósio (Figura 5), em homenagem ao grande músico e maestro que havia sido diretor e professor da instituição.

Figura 5 Sala Ettore Bósio



Fonte: Acervo da pesquisa

Com uma sede própria, o IECG também passou a ofertar mais cursos e realizar mais eventos de música. Então dia 29 de março de 1955 foi publicado o decreto de nº 1041 que detalhava que o ensino no IECG teria como base formar professores de Piano, Violino e Canto por meio dos cursos ofertados. A instituição a partir de então começou a emitir diplomas considerados de ensino superior, proporcionando formações de gerações de músicos e abrindo espaço para a difusão do ensino de música no estado.

1.2 A Fundação Carlos Gomes

Em 1986 a Fundação Carlos Gomes foi criada a fim de dar suporte as atividades educacionais do IECG, tendo sede localizada na própria área do Instituto (Figura 6).

Figura 6 Sede da Fundação Carlos Gomes



Fonte: Acervo Memorial IECG.

Nessa mudança, houve alterações na estrutura da matriz curricular do Curso, no conteúdo programático dos instrumentos e a implementação dos cursos de cordas e sopros. Além das disciplinas que já estavam sendo ofertadas como: Teoria, Solfejo, História da Música, Harmonia e Harmonia superior, destaca-se a implementação de outras disciplinas como: Canto Coral, Percepção, História da Música Brasileira, Leitura de partituras e folclore.

Corria o ano de 1987 e o Conservatório Carlos Gomes, o terceiro estabelecimento de ensino musical em estilo conservatorial no Brasil, experimentava um clima intenso de euforia musical. Desde o surgimento, no ano anterior, da Fundação Carlos Gomes (FCG), criada para dar suporte às atividades do Instituto e, a partir de então, responsável pelo planejamento, execução e supervisão da política cultural no estado do Pará (PIRES, 2002, p.48)

Com a criação da FCG, houve a formação da Orquestra de Câmara do Pará. E com o curso de sopros institucionalizado, formou-se a Big Band, logo após renomeada como Amazônia Jazz Band.

A comemoração do centenário do Instituto no ano de 1996, foi marcado por grandes conquistas para o cenário da música paraense, como explicam Barros & Adade (2012):

Em 1996, quando foi comemorado o centenário do Instituto e a primeira década da Fundação Carlos Gomes, as incursões para além dos muros da sede do

estabelecimento de ensino, abrangendo a capital e o interior, já acumulavam nove projetos, envolvendo o espetáculo musical e o ensino da música erudita. No estabelecimento, o curso de formação de músico contava então com 18 classes instrumentais, representando uma retomada da fase musical vigorosa observada nos seus primeiros anos de funcionamento. (BARROS & ADADE, 2012, p. 55)

O surgimento da FCG possibilitou mudanças significativas no âmbito da educação musical dentro do IECG, implementando novos cursos de instrumentos e auxiliando na formação dos professores.

1.3 O Curso de Bacharelado em Música

Em 07 de agosto de 1995, por meio de convênio estabelecido entre a FCG e a UEPA, foi instituído o Curso de Bacharelado em Música. A abertura do referido curso foi normatizada pela Resolução nº 106 de 29 de março de 1994 do Conselho Estadual de Educação (CEE) do Pará.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso, o seu funcionamento foi autorizado a partir do Decreto Presidencial 151/95, e sua criação foi consumada no dia 04 de abril de 1996 por meio do convênio UEPA/FGC, tendo seu reconhecimento em 2003.

Desde a sua criação, o Curso oferece habilitações de Instrumento, de Canto Lírico, de Composição e Arranjo, além de Regência de Banda. No caso da habilitação em Instrumento, essa é direcionada à prática de um único instrumento musical e o foco está no aperfeiçoamento técnico do discente, que estará apto a ingressar em grupos que envolvam *performance* musical, tais como orquestras e bandas sinfônicas, grupos de música de câmara, entre outros.

A habilitação em Canto Lírico tem por finalidade formar cantores que possam atuar como concertistas, em coros sinfônicos, como solistas de óperas ou outras formações que demandem uma atuação profissional em canto.

Já a habilitação em Composição e Arranjo está direcionada à criação musical, buscando a formação e valorização de compositores locais, que concebam variados estilos de música.

No caso da habilitação em Regência de Bandas, o objetivo é formar músicos para atuar na área da direção musical, por meio das habilidades de técnicas de ensaio, de afinação, incluindo regência de música de câmara.

Especificamente sobre o ingresso do candidato nessas habilitações, o IECG realiza anualmente um processo seletivo, no qual se verifica as condições do candidato para o ingresso no Curso.

Conforme preconizado no Projeto Político Pedagógico (2013, p.8): “o Curso de bacharelado não tem como objetivo iniciar o músico em determinado segmento musical e sim aperfeiçoar músicos a nível superior”.

O processo seletivo para a entrada do estudante na graduação é constituído de três etapas: (i) Prova Específica I, de cunho teórico; (ii) Prova Específica II, de cunho prático; e (iii) Prova III, voltada à escrita de uma redação.

Nas Figuras 7 e 8, detalhamos os conteúdos básicos e habilidades que os músicos devem apresentar ao submeter-se ao processo seletivo do Curso Bacharelado em Música do IECG:

Figura 7 Conteúdos Básicos para o ingresso no Curso de Bacharelado em Música IECG



Fonte: Adaptado do edital Nº 005/2021 do Processo Seletivo 2022 do Curso de Bacharelado em Música, utilizando a ferramenta CANVA.

Figura 8 Habilidades básicas para o ingresso no Curso de Bacharelado em Música IECG



Fonte: Adaptado do edital N° 005/2021 do Processo Seletivo 2022 do Curso de Bacharelado em Música, utilizando a ferramenta CANVA.

As habilidades descritas nas figuras anteriores, são noções básicas do ensino de Música que os candidatos deverão demonstrar nas Provas Específicas, e que irão ser aprimoradas ao longo do Curso de Graduação. Para isso, eles participarão de aulas individuais nas habilitações que o Bacharelado em Música oferece, e de disciplinas que envolvem a prática em conjunto.

O Curso tem duração de quatro anos, funcionando no período noturno e no próprio espaço físico do IECG. Inicialmente, o Curso estava vinculado à UEPA instituição que manteve, desde 1995, um convênio com a (FCG), mantenedora do IECG. A partir do ano de 2013, porém, o Instituto foi autorizado ofertar a graduação de maneira independente. Com esse desmembramento, o curso agregou em seu novo Plano Político Pedagógico (PPP), a disciplina de ES no ano de 2014.

1.4 A disciplina de Estágio Supervisionado

Como explicamos anteriormente, o Curso de Bacharelado em Música do IECG visa formar músicos que atuem em diversos espaços, na pesquisa musical, na criação e divulgação de novos saberes artísticos e culturais por meio de sua sensibilidade estética,

que envolve o conhecimento de estilos, repertórios, obras do universo musical. O egresso dessa formação deve desenvolver competências e habilidades fundamentais para a atuação profissional, nas áreas artísticas, científicas e tecnológicas relacionadas com a prática musical.

Concordamos com Pichoneri (2006) quando indica que a formação do músico se dá ao longo da vida.

A formação do músico adquire o caráter de uma formação que se concretizará ao longo de toda a vida profissional do indivíduo. A dimensão do aperfeiçoamento desses instrumentistas estaria então vinculada à possibilidade de crescimento profissional, estando à qualificação assim associada à organização do trabalho (...). Dessa forma, o sentido do trabalho do músico se cruza com seu processo de formação, sendo caracterizado por um movimento de acumulação de saberes (PICHONERI, 2006, p.87).

Diante do exposto, entendemos que o momento do ES é fundamental para a formação dos discentes no período de conclusão do Curso, pois apresenta atividades que contribuem significativamente para a formação. Nessa nova proposta de intervenção, podemos destacar: a *performance* de grupos musicais; a elaboração de projetos de ação para concertos; a consolidação de conhecimentos teóricos estudados ao longo do Curso; as articulações entre a teoria e a prática; a interação com os discentes de diferentes habilitações ajudando na construção de forma colaborativa no processo de criação musical, entre outras possibilidades.

Conforme a ementa atualizada no ano de 2021 de ES do Curso de Bacharelado do IECG, essa disciplina tem por objetivo a

Preparação do discente na área da Interpretação Musical, visando uma futura atuação como músico instrumentista, sob a orientação da ação docente que será distribuída em três etapas: formulários de campo, elaboração de projeto ação (criações musicais) e relatório final. (Ementa da disciplina Estágio Supervisionado, 2021, p. 01).

O ES é ofertado no 7º e 8º semestre do curso, a fim de contribuir nas etapas finais de formação do discente, juntamente com o Recital da Formatura, que tem a mesma finalidade de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A referida componente curricular também deve fomentar uma experiência de prática musical, para que o discente possa adquirir vivências que auxiliem na sua entrada no mercado profissional, por meio da montagem das apresentações, dos ensaios em grupo, além do aperfeiçoamento como músico intérprete.

Os requisitos necessários para que os discentes cursem a disciplina de ES em Música são: estar devidamente matriculado no 7º semestre do curso; ter realizado todas as disciplinas obrigatórias; e ter finalizado, ao menos, a metade das disciplinas optativas. Essas atividades prévias são essenciais para que os discentes possam aproveitar o que a disciplina oferece para aprimorar suas competências musicais.

Na Figura 9 apresentamos a distribuição da Carga Horária (CH) do ES em Música.

Figura 9 Distribuição de carga horária na disciplina



Fonte: Adaptado da Ementa da disciplina de Estágio Supervisionado em Música do IECG, utilizando a ferramenta CANVA.

Como podemos observar na Figura 9, no primeiro semestre da realização da disciplina a carga horária é de 40h, sendo 20h em sala de aula com o docente responsável e 10h em observação de aulas práticas da habilitação a qual o discente pertence, sendo a instituição de ensino a responsável pelo direcionamento do aluno até o professor de Instrumento, Canto, Regência de Bandas ou Composição e Arranjo na qual discente irá observar as aulas práticas. As demais 10h são contabilizadas via participações em concertos ou eventos de música e deverão ser comprovadas mediante a entrega do programa da apresentação ou dos certificados emitidos pelas instituições que promoveram o evento.

No segundo semestre, a carga horária da disciplina é de 40h, sendo que 10h horas em sala de aula com o docente responsável pela disciplina, 20h horas para a elaboração e a realização do Projeto de Ação, apresentado nesta pesquisa com o Concerto Didático Interpretativo, e 10h podem ser cumpridas com as participações em concertos ou eventos de música.

Por se tratar de uma disciplina de longo período e com atividades de complexidades distintas, essa versatilidade que o ES apresenta, nos permitiu experimentar a construção de uma proposta de uma trilha de aprendizagem que possa ser apropriada por professores e estudantes de música, conforme apresentaremos na Parte II desta dissertação.

2 EDUCAÇÃO MUSICAL E ENSINO CRIATIVO

Para compreender a noção de Educação Musical, partimos da percepção de Arroyo (2002) que explica que essa vai além do ensino formal de música, abrange toda uma vivência dentro ou fora do âmbito escolar, sendo processo acadêmico-formativo e aprendizagem instrumental parte de um processo ampliado de interação com a música e seus elementos.

De acordo com Gainza (1988, p.45), “o objetivo específico da Educação Musical é musicalizar, ou seja, tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical”.

Já para Jorgensen (1997), Educação Musical é

uma colagem de crenças e práticas. Seu papel na formação e manutenção dos [mundos musicais] – cada qual com seus valores, normas, crenças e expectativas – implica formas diferentes nas quais ensino e aprendizagem são realizados. Compreender esta variedade sugere que pode haver inúmeras maneiras nas quais a educação pode ser conduzida com integridade. A busca por uma única teoria e prática de instrução musical aceita universalmente, pode levar a uma compreensão limitada (JORGENSEN, 1977, p. 66)

Dito isso, acreditamos que a prática do ensino de música está cada vez mais desafiadora para o educador. Somente “repassar” o conteúdo para o aluno, seja nas aulas de teoria ou prática instrumental, não será o suficiente para uma aprendizagem significativa.

O ensino, para ser efetivo, deve ser compreendido como um processo educativo complexo e que demanda o envolvimento do sujeito educador e aprendente. Como afirma Mateiro & Ilari (2012)

É indispensável articular **o que** e **como** para ensinar efetivamente, quer dizer, para desenvolver um verdadeiro processo educativo, compreendido não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um processo de desenvolvimento das capacidades (habilidades, competências) do aluno, de modo que ele se torne capaz de apropriar-se significativamente de diferentes saberes e fazer uso pessoal destes em sua vida (MATEIRO & ILARI, 2012, p.14)

Acrescido a essa, destacamos a liberdade de criação musical que está cada vez mais real dentro do Ensino da Música. Esta tem uma conexão com as pesquisas pedagógicas atuais, que orientam os educandos a explorarem e descobrirem suas próprias formas de expressão, as regras de jogo, os materiais e até as técnicas e estilos

compatíveis com as suas preferências, práticas e habilidades. Como explica Gainza (1988), evidentemente que isso não quer dizer que não devam ser apresentadas as formas preestabelecidas para o ensino da música.

Compreendemos que o Curso de Bacharelado em Música, por mais que seja direcionado à *performance* também compreende em seu processo formativo a Educação Musical. Desse modo, entendemos que a disciplina de ES se constitui como ambiência favorável para o desenvolvimento de uma abordagem educativa, que parte do conceito e da prática de criação dos alunos.

No caso da Educação Musical, se há essa liberdade na criação, logo o educando irá obter algumas vantagens, como explica Gainza (1988).

Uma maior independência diante das formas tradicionais que não ficarão fixadas como referência inquestionável em todo ato de criação posterior; além disso, tanto os êxitos como as dificuldades do aluno desenvolverão seu julgamento apreciativo, podendo chegar assim a enfocar com naturalidade crítica o trabalho musical de outros, sem excluir o dos grandes compositores. (GAINZA, 1988, p.107)

Nesse sentido, recorreremos a alguns Métodos de Educação Musical para que possam dialogar com a proposta da construção do Concerto Didático Interpretativo, com a finalidade de apresentar aos alunos, diferentes possibilidades de criações musicais.

2.1 Métodos da Educação Musical

No livro Pedagogias em Educação Musical Mateiro & Ilari (2012), dialogam sobre o termo método e como ele se aplica no ensino de Música.

No cotidiano da área da música, o termo método muitas vezes refere-se simplesmente ao material didático que traz uma série de exercícios – assim, por exemplo, fala-se do “método x de flauta doce”, “tal método de violão popular” etc. Voltados para o aprendizado musical de instrumentos, métodos desse tipo são constituídos por uma sequenciação progressiva de exercícios e/ou repertório que seus autores têm usado com os seus alunos e que tem dado certo, tem “funcionado” para o domínio técnico de um fazer musical. (MATEIRO & ILARI, 2012, p. 15).

Porém neste caso, buscamos compreender métodos tendo como base a seguinte definição: “a) Um conjunto de meios; b) escolhidos com o fim de atingir um ou vários objetivos inscritos em um propósito; c) mediante ações organizadas e distribuídas no tempo” (BRU, 2008, p.7).

Autores como Zóltan Kodaly, Émile Jaques-Dalcroze, John Paynter e Jusamara Souza apresentam em suas obras métodos, abordagens, modelos e propostas que defendem o ensino da prática musical de forma crítica, criativa e pessoal.

Interessante observar como Mateiro & Ilari (2012) apresentam a perspectiva do educador musical Zoltán Kodály, que na sua base teórica ressalta a importância da cultura de um povo e das músicas do folclore como fatores indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem de um indivíduo.

Para Kodály as canções e jogos infantis e as melodias folclóricas constituem uma música viva e que pode ser vivenciada antes mesmo de a criança frequentar a escola. Não se trata de melodias compostas para entender padrões pedagógicos, mas de canções que oportunizam a vivência natural de rimas, frases, formas e que estão diretamente ligadas ao idioma materno, no qual a criança cresce e se comunica. Nesse sentido, a utilização de canções folclóricas e populares apropriadas às crianças cooperam na formação de valores musicais e no estabelecimento de sua identidade cultural (MATEIRO & ILARI, 2012, p.58).

No que tange à relevância da música popular no repertório dos músicos, concordamos com Trotta (2007) quando defende que

Falar de qualidade em música popular é mexer num vespeiro. Os gêneros musicais, os repertórios, os artistas, a produção de uma certa localidade ou nação provocam sentimentos intensos compartilhados por aqueles que consomem determinada música. Sendo assim, os participantes de uma certa comunidade musical desenvolvem estratégias de valoração baseadas em elementos presentes naquela manifestação musical que passam a ser adotados como critérios de valor. (TROTТА, 2007, p.12)

Visando contribuir com o processo formativo dos discentes buscamos a partir de Mateiro & Ilari (2012) apresentar o educador musical Émile Jaques-Dalcroze, com o objetivo de explicar o sistema intitulado por ele de Rítmica. Madureira (2011) explica que

A Rítmica é um sistema de educação musical que integra ritmo musical e expressividade do corpo, uma espécie de solfejo corporal destinado a despertar no corpo a consciência do sentido rítmico-muscular, fundamento da arte musical. (MADUREIRA, 2011, p. 4).

Esse sistema foi construído por meio de técnicas e exercícios corporais. Segundo Silva (2008), Dalcroze fez uma interação entre a música e o movimento do corpo com o objetivo de promover uma qualidade entre o movimento musical e o corporal.

Outra referência teórica fundamental para a concepção da Trilha de Aprendizagem CODIIN, é a do educador musical John Paynter, reconhecido pelo trabalho que desenvolveu no ensino musical de forma criativa, defendendo a implementação da música no currículo escolar, além de fazer a integração da música com outras áreas artísticas, experimentando ideias e materiais diferentes para o ensino na sala de aula.

Paynter (1972) reconhece formas criativas de aprendizagem em outras áreas educacionais tais como: escrita-criativa, teatro-criativo, dança-criativa e música-criativa. Sobre vivências de John Paynter no ensino de Música Mateiro & Ilari (2012) explicam que

Ao longo de sua vida profissional, questionou, experimentou, sistematizou e registrou suas ideias, suas convicções e seus projetos concretos para o ensino de música na educação escolar. Seu pensamento fundamenta-se, por um lado, nas ideias educativas características no início do século XX, tendo como alicerce pedagógico os princípios de liberdade, descoberta e individualidade e, por outro, acompanha a revolução musical dos compositores de sua época (MATEIRO & ILARI, 2012. p. 245).

A nossa proposta de dialogar com Paynter nesta pesquisa foi a de destacar a importância de ideias e de materiais que pudessem fomentar uma maior apreciação musical, especialmente para o público que vai assistir a uma apresentação. Assim, ao fomentarmos o desenvolvimento de uma trilha de aprendizagem favorável à concepção e execução de um concentrado didático interpretativo, a proposta é convidar os discentes de Música a perceber o quanto as escolhas para a montagem dos repertórios e para a evolução da música, dos compositores e composições ao longo dos anos, são diversificadas. A intenção é que eles percebam a quão estratégica é essa decisão e como múltiplas possibilidades podem ser acionadas para construção de uma apresentação final, como a de encerramento do ES.

É utilizado também como aporte teórico o Livro *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*, da educadora musical J Souza (2008), onde há capítulos que puderam colaborar na compreensão de montar um repertório musical que fosse apreciado pelo público, a importância do incentivo ao uso de músicas que fazem parte do cotidiano dos alunos, apresentando como essa abordagem pode ser considerada em suas práticas, além de mostrar as diversas possibilidades de difusão da música por meio dos meios de comunicação.

De acordo com Souza (2008)

Compreender os motivos que estão atrelados a as escolhas talvez seja um dos caminhos para começar a se pensar em uma pedagogia musical coerente com o

mundo vivido. A mídia, ao invés de ser tomada pelos professores como uma ameaça ao “gosto musical construído passivamente”, poderia ser pensada como uma aliada, no sentido de compreendermos os motivos que levam os jovens a buscá-la como ponto de referência (SOUZA, 2008, p. 56).

Diante do exposto, acreditamos que os métodos da Educação Musical aqui apresentados de algum modo apresentam caminhos e pistas iniciais para repensarmos o processo de ensino-aprendizagem da Música, de uma forma geral, mas especificamente partindo das experiências da disciplina de ES IECG.

Essas percepções apontam ainda a necessidade de reconhecermos o quanto o processo de aprendizagem na Música é essencialmente ativo e criativo, e como essas perspectivas precisam ser compreendidas e melhor acionadas em nossas práticas como docentes dos futuros musicistas.

A perspectiva do ensino criativo, por exemplo, potencializa a abertura de caminhos para que o estudante possa por meio de técnicas e materiais, despertar a liberdade na criação e aprendizagem musical.

2.2 Criatividade e Ensino-Aprendizagem

Entendemos que o ensino de forma criativa funciona ao contrário do ensino convencional, enquanto o convencional está vinculado às práticas pedagógicas baseada na reprodução vocal/instrumental, nas repetições e formação de repertório erudito (MOGAMES, 2020), a prática musical criativa busca a criação, improvisação musical e a liberdade dos músicos em expor suas ideias de interpretação.

A Teoria Componencial de Amabile (1983) aponta para como razões sociais, cognitivas, motivacionais e de personalidade podem influenciar o processo criativo do indivíduo. A autora reconhece três componentes principais: as habilidades de domínio processos criativos relevantes e motivação intrínseca. Para Amabile (1996) estes componentes precisam estar alinhados para que a criatividade possa de fato ocorrer.

As *habilidades de domínio* estão relacionadas ao conhecimento adquirido em uma área específica de formação, por meio de educação formal ou informal. Isso quer dizer que quando o indivíduo apresenta habilidades e experiências em uma determinada área, as contribuições criativas podem acontecer com mais frequência.

Os *processos criativos relevantes*, de acordo com Amabile (1989), envolvem as estratégias que os indivíduos traçam ao elaborar novas ideias, desde a dedicação ao

trabalho, à busca da excelência e ao abandono de ideias improdutivas. Entendemos que o processo criativo relevante está vinculado com a personalidade do indivíduo, e o compromisso que o mesmo tem com o seu estilo cognitivo, que de acordo com Alencar & Fleith (2003)

Com relação ao estilo cognitivo, os seguintes aspectos podem ser destacados: quebra de padrões usuais de pensamento, quebra de hábitos, compreensão de complexidades, produção de várias opções, suspensão de julgamento no momento de geração de ideias, flexibilidade perceptual, transferência de conteúdo de um contexto para outro e armazenagem e recordação de ideias. (ALENCAR & FLEITH, 2003, p.4)

O terceiro componente da Teoria de Amabile é a *motivação intrínseca* que está relacionada com o prazer que o indivíduo sente ao realizar alguma atividade. Reside naquilo que ele apresenta interesse, domínio e autodeterminação. Quando a tarefa que é designada favorece ao interesse, a busca por mais conhecimentos sobre a área estudada cresce e logo contribui para o processo criativo.

Esse debate se relaciona fortemente com a noção de *aprendizagem significativa* conceituada por Moreira (2011), como

Ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé da letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende. (MOREIRA, 2011, p. 13)

Fazemos esses destaques pois entendemos que o Processo Educacional resultante desta pesquisa, foi inspirado na Teoria Componencial de Amabile (1983), a partir da qual experimentamos acionar e articular os três componentes principais, conforme exposto no Quadro 1.

Quadro 1 Relação Teoria Componencial e a prática musical

Habilidades relevantes ao domínio: as habilidades musicais que os discentes desenvolveram ou aprimoraram durante o curso.

Habilidades relevantes ao domínio: a organização de estudos, ensaios musicais e as pesquisas dos conteúdos para o desenvolvimento das atividades propostas no Estágio.

Motivação Intrínseca: o discente ao final de toda a construção que envolve o método da educação musical e a prática musical, percebe que conseguiu chegar no resultado de forma enriquecedora, sentindo prazer de tudo aquilo que foi elaborado.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Articulando a Teoria Componencial de Amabile (1983) com a prática musical dentro da disciplina de ES, percebemos o diálogo com as vivências dentro da formação dos músicos no Curso de Bacharelado em Música, a organização dos ensaios e estudos e por fim, a satisfação de concluir a atividade com os colegas, contribui para a formação profissional.

A proposta da disciplina de ES busca engajar de maneira mais intensa e persistente em suas atividades a música de forma natural, ou seja, os alunos usarão o seu conhecimento musical, que foi aprimorado durante o Curso de Bacharelado, e ao mesmo tempo trabalhando um repertório livre.

A proposta dos discentes escolherem as músicas, montarem o formato da apresentação musical e organizarem os ensaios da atividade em questão, incentiva a prática musical de tal maneira que além do aprendizado em si, eles possam interagir e participar da atividade com mais entusiasmo e dedicação.

Sobre essa forma de motivação, nos filiamos à Teoria do *Flow* de Mihaly Csikszentmihalyi, que surgiu por volta de 1970, por meio de pesquisas e observações de artistas que estavam envolvidos, concentrados e absorvidos durante a produção de suas obras. Quanto ao termo *Flow*, Pfützenreuter (2013) explica que

A utilização do termo flow se deu pela quantidade de ocorrências desse termo ou derivações dele (flowing, por exemplo) utilizados nas respostas dos participantes das pesquisas quando estes descreviam como se sentiam em sua melhor forma, em suas experiências ótimas. (PFÜTZENREUTER, 2013, p.122)

Algumas pesquisas na área da Música (ADESSI & PACHET, 2007; ARAÚJO & PICKLER, 2008; PARENTE, 2012) têm sido produzidas utilizando a Teoria do *Flow* como

referencial teórico. Ao compararmos com a proposta do processo educacional aqui apresentado, percebemos uma conexão da Teoria do *Flow* com o que está sendo desenvolvido. Csikszentmihalyi (1975, 1988, 1992, 1999, 2000) explica que o estado do *Flow* acontece quando os pensamentos e desejos estão entrelaçados, quando o indivíduo está empenhado em uma atividade que para ele apresenta um nível alto, e ele enxerga a possibilidade de superá-lo por meio dos seus conhecimentos.

Csikszentmihalyi (1999) caracteriza esses momentos com músicos e compositores como um “enlevo estético”, que de acordo com Pfützenreuter (2012) ocorre quando as informações que chegam à consciência estão em concordância com as metas dessa pessoa, gerando experiências ótimas ou experiências de *flow*. Geralmente para os músicos esses momentos estão acompanhados com um resultado de uma apresentação musical após semanas de muitos ensaios, como se fosse uma espécie de prêmio após o esforço.

Essas experiências são momentos que o corpo e a mente trabalham em um esforço voluntário para atingir um objetivo que apresente um valor significativo para a pessoa que está realizando. Segundo Pfützenreuter (2012, p. 77), é por isso que “essas experiências não são momentos relaxantes, passivos ou receptivos, mas de intensa atividade cognitiva”. Em suma, as características da Teoria do *Flow* estão divididas em cinco dimensões: sensação de controle; concentração na tarefa realizada; fusão ação-consciência; distorção da experiência temporal; e perda da autoconsciência (CSIKSZENTMIHALYI, 1988).

Quando articulamos essa gama de conhecimentos com o ensino da Música, compreendemos que ambos os processos de construção de saberes e experiências estão atrelados.

Ao conduzirmos uma atividade na qual o discente consegue alcançar as etapas com clareza, enxergando seu potencial de construção musical para além da vida acadêmica, acreditamos que tornamos o processo de criação mais significativo e seguro para o discente.

A teoria Componencial de Amabile e a Teoria do *Flow* revelam um entrelaçamento com a prática musical bastante real com o que nós vivenciamos no dia a dia, especialmente, no que se refere à busca do domínio no instrumento que vem com os estudos diários, e a motivação em alcançar o reconhecimento do público ao final de uma apresentação musical.

Acreditamos que quando os discentes reconhecem que este processo de criação pode auxiliá-los na superação de pequenos desafios no âmbito musical, o processo de ensino-aprendizagem consegue fluir melhor. Percebemos isso no momento em que as equipes fizeram suas composições e arranjos, pois, para o compositor, a criação musical acontece bem antes dos ensaios e estudos individuais dos músicos, vem primeiro da criação individual em sua casa ou até nos estudos com seu instrumento, e ao unir os músicos e perceber a sua composição tomando forma com os acordes alinhados. É nesse momento que acreditamos que a Teoria do *flow* está de fato entrelaçada com à criação musical.

2.3 No Caminho de uma aprendizagem ativa

Desde os nossos primeiros passos como docentes da disciplina de ES no IECG, nós almejávamos que os discentes desenvolvessem atividades que pudessem agregar conhecimentos à sua trajetória formativa e colaborar para a sua preparação para um futuro profissional. Assim, ao pensarmos nas atividades da disciplina, a ideia era que os envolvidos pudessem potencializar da melhor forma seus conhecimentos musicais e ao mesmo tempo contribuir em seu futuro profissional.

Como explica Libâneo (1994, p. 90), “a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende”. Desse modo, é necessário lançar mão de uma relação horizontal e recíproca, na qual o professor se torna um incentivador da aprendizagem dos alunos.

Por isso, em nossa proposta de processo educacional, fomos motivados a fomentar, desde o início dos debates e das leituras dos métodos da Educação Musical, o envolvimento dos discentes na elaboração, execução e escolha dos repertórios musicais a serem gravados e apresentados, na realização das atividades de forma colaborativa, desenvolvendo a prática da autonomia, destacando a centralidade do estudante desde o início das atividades na disciplina de ES até a apresentação final.

Sobre o processo de ensino-aprendizagem da Música, Kravutschke & Stori (2019) afirmam que esse

ultrapassa o ensino formal universitário de benefício próprio quando ao se dedicar à prática extensionista deste projeto se envolve no planejamento e execução da atividade de audições didáticas. A prática orientada da apreciação musical é o que representa a modalidade de ensino não formal posto que estes eventos acontecem de maneira sistematizada por um grupo (acadêmicos e professores) com intencionalidade de educação da apreciação musical e de formação de plateia dirigida para outro grupo (público predefinido) em busca de

uma nova percepção da arte como expressão de mundo. (KRAVUTSCHKE & STORI, 2019, p. 03)

O envolvimento dos docentes e discentes, além da Coordenação e Direção do Curso, está no processo de ensino-aprendizagem, e por meio das interações podemos perceber a forma diversificada com que cada discente pode aprender.

Desse modo, entendemos que o papel do professor é ser mediador das habilidades e competências que os alunos apresentam, e utilizar os conhecimentos prévios a favor das atividades propostas.

Para Silva & Delgado (2018, p.42) “o objetivo do processo de ensino e aprendizado é a formação do aluno, como ele vai ser capacitado, de quais formas a escola pode ajudar em seu processo de desenvolvimento”. Logo, nesse processo, a aprendizagem colaborativa acontecerá por meio do envolvimento dos discentes em um objetivo comum, sendo, no caso desta pesquisa, a montagem de Concerto Didático Interpretativo.

Sobre a aprendizagem colaborativa, Bernarski & Zych (2018) afirmam que

Na sala de aula os trabalhos serão desenvolvidos em grupos, formados por duas ou mais pessoas, que compartilharão das atividades. O resultado poderá ser satisfatório ou não, dependendo do engajamento de cada componente do grupo, não se esquecendo que o professor tem papel fundamental, criando situações de aprendizagem, com troca de ideias entre os participantes do grupo, e com o professor, pois o aluno quando desafiado é instigado à busca individual, ou coletiva do conhecimento e abre espaço para novos questionamentos. (BERNARSKI & ZYCH, 2018, p.10)

Além da aprendizagem colaborativa, entendemos que o potencial de aprendizagem do CODIIN como processo educacional vai além da interação entre os discentes. Reside na abertura fomentada entre eles para fazer experimentações com as composições musicais e se questionarem sobre as suas próprias formações como músicos, dentro e fora de sala de aula.

Concordamos com Bacich e Moran (2018) quando explicam que

Aprendemos ativamente desde que nascemos e ao longo da vida, em processo de *design* aberto, enfrentando desafios complexos, combinando trilhas flexíveis e semiestruturadas, em todos os campos (pessoal, profissional, social) que ampliam nossa percepção, conhecimento e competências para escolhas mais libertadoras e realizadoras. A vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios mais complexos. (BACICH & MORAN, 2018, p.02)

Como explicam os autores, nós aprendemos ativamente desde que nascemos. E isso está relacionado com o início do ensino da Música, seja em escolas regulares, igrejas, projetos sociais, e entre outras instituições não formais, pois notamos que a aprendizagem ativa está presente por meio de atividades que fogem do método “conservatorial”. Essas são processuais e longitudinais tal como preconizam os autores de Educação Musical e que reconhecem uma aprendizagem apoiada em experiências prévias e permanentes, para além do momento formal de ensino-aprendizagem de um instrumento.

Como exemplo, podemos pensar quando uma criança começa sua aprendizagem musical por meio de cantigas de roda, usando os sons do corpo para praticar vários tipos de timbres e atividades que despertem o interesse pela música de forma afetiva.

Diante disso, ao longo desta pesquisa nos pareceu coerente buscar formas de combinar atividades que busquem a interação entre as vivências musicais e a *performance* de forma mais significativa, sendo a composição de uma trilha de aprendizagem flexível um caminho possível, conforme características que apresentaremos a seguir.

2.4 Pistas sobre Trilha de Aprendizagem

Entendemos a noção de trilha de aprendizagem a partir de Silva (2019)

O objetivo da metodologia de Trilhas é desenvolver competências por meio da produção de conhecimentos, uma vez que permite integrar e sistematizar ações de capacitação por intermédio de múltiplas formas de aprendizagem. Ou seja, esse conjunto sistemático de possibilidades considera em sua estrutura diversas sequências de atividades que são elaboradas em diferentes mídias, com o objetivo de serem interligadas entre si e de construir conhecimento sobre determinado tema. (SILVA, 2019, p.84).

Essas múltiplas formas de aprendizagem por meio da metodologia de Trilhas foi o ponto chave para a escolha de como seria o Processo Educacional desta pesquisa. A diversidade de atividades que poderiam ser elaboradas com diferentes materiais contribuiu na integração da formação dos discentes.

Na sequência de atividades que foram utilizadas na disciplina ES, notamos a necessidade de constituir uma trilha que demonstrasse o passo a passo das etapas previstas, e que pudessem transcender um modelo rígido no qual os discentes conseguissem fazer seus próprios caminhos, a partir do auxílio do professor mediador.

De acordo com Tafner, Tomelin & Müller:

As Trilhas de Aprendizagem podem ser comparadas como uma rota de navegação. Isso porque os navegadores têm em suas mãos as cartas geográficas, bússola e informações meteorológicas, que indicam o caminho a ser trilhado. Os navegadores têm um mapa de oportunidades disponíveis para que se escolha qual caminho seguir e aonde chegar. (TAFNER, TOMELIN & MÜLLER, 2012, P. 05)

Ao apresentarmos um caminho a ser trilhado das atividades musicais, temos como objetivo conduzir o professor por uma rota, porém, o mesmo está livre para desbravar as etapas apresentadas, ou seja, explorar as oportunidades presentes e escolher o caminho a seguir no Processo Educacional.

Nesta pesquisa as atividades foram conduzidas a partir de um roteiro e cada uma das equipes obteve um resultado diferente, ou seja, vários trajetos foram sendo formados ao longo das etapas do roteiro, incluindo a integração dos músicos e a escolha do estilo musical de cada uma das equipes.

A integração da teoria e prática dentro da disciplina permitiu novas possibilidades nas criações musicais dos discentes, e a interligação das leituras que foram utilizadas em sala de aula somaram na construção da atividade final, o Concerto Didático Interpretativo.

Trilhas de aprendizagem são apresentadas como caminhos alternativos e flexíveis para o desenvolvimento pessoal e profissional (FREITAS, 2002). Acreditamos que para essa pesquisa, as trilhas favoreceram ao desenvolvimento da atividade proposta na disciplina, na qual foram envolvidos materiais de embasamento teórico com métodos ativos da Educação Musical, ensaios em grupo, formação de repertório até chegar a apresentação final.

Em relação às trilhas de aprendizagem, Freitas (2012) afirma que

A implementação do Sistema Trilhas representa uma estratégia educativa para a realização da excelência humana e profissional. A excelência profissional pauta-se pela busca do alto desempenho, considerando as necessidades presentes e futuras da organização, além dos anseios pelo crescimento profissional e na carreira. Já a excelência humana, caracteriza-se pela busca do autodesenvolvimento como pessoa nas dimensões individual e social. (2012, p. 02)

A estratégia educativa do sistema de Trilhas foi implementada na disciplina de ES com objetivo de organização das atividades presentes, quanto na busca do aprimoramento das habilidades dos discentes, em se tratando de uma turma do último ano do Curso de Bacharelado em Música, que está se preparando para o mercado de trabalho, e deseja aprimorar as habilidades musicais, essa oportunidade de construir uma apresentação musical auxiliará no seu desenvolvimento profissional.

Sobre o processo de desenvolvimento de uma Trilha de aprendizagem, Mogames (2020) orienta que “o educador deve procurar entender condições, individuais e coletivas, do contexto de sua aplicação. O que se vê são ideias, proposições, orientações, que servem como trilha (flexível, adaptável), e não como trilho (estático, imutável)”. Esta proposta de Processo Educacional em formato de trilha foi pensada em oferecer oportunidades aos discentes aplicarem suas habilidades musicais no IECG, pois foi importante que as atividades fossem realizadas dentro do âmbito do IECG, devido ao acesso aos instrumentos musicais, salas climatizadas para os ensaios, além do auxílio da Coordenação do Curso e dos professores auxiliares. Notamos ainda a flexibilidade quando deixamos os alunos livres para criar suas performances, além de como seria a apresentação.

Segundo Lopes & Lima (2019 p. 168 *apud* Yang, 2012 p. 03)

No domínio da Educação, uma trilha de aprendizagem é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que integra um conjunto de atividades em uma sequência apropriada, possibilitando ao estudante apreender os conteúdos de maneira mais eficaz. Uma trilha de aprendizagem comporta diferentes atividades que visam ao aprendizado, as quais podem estar relacionadas a diferentes abordagens de ensino, buscando-se sempre que possível um percurso formativo que esteja mais próximo do desempenho e das preferências do aprendiz (LOPES & LIMA *apud* YANG, 2012, p.03).

As atividades presentes na Trilha de Aprendizagem possibilitam aos discentes de compreenderem o seu próprio desempenho durante o período da disciplina, com abordagens diferenciadas e feitas de maneira organizada. O diferencial nesta estratégia educativa é fazer um percurso que o discente sinta motivação no fazer musical.

Nesse sentido, acreditamos que a noção de trilha de aprendizagem é potente para essa pesquisa, pois favorece à organização das atividades e seus conteúdos e objetivos de aprendizagem, revelando possibilidades de novos caminhos, orientados pelos professores mediadores deste processo educacional. A intenção é oportunizar aos discentes possibilidades diferenciadas sobre a performance musical, com base em métodos ativos da educação musical, para auxiliar na montagem do Concerto Didático Interpretativo, e sobretudo, contribuindo no desenvolvimento de competências e habilidades de criação e autonomia na sua prática profissional.

Especificamente sobre a montagem de uma trilha de aprendizagem, partimos das orientações de Lopes & Lima (2019, p. 11) que caracterizam essas como um “conjunto sistemático e multimodal de unidades de aprendizagem” e que podem ser constituídas a

partir de diferentes esquemas de navegação, sendo: “desde modelos lineares, prescritivos, passando-se por modelos mais hierárquicos, em que são permitidas escolhas, e chegando-se a modelos em rede, cuja navegação é mais livre e tem como propósito o desenvolvimento de competência”.

Como explicam as autoras Lopes & Lima, (2019, p.11) “esses esquemas de navegação podem ser personalizados, com base em variáveis como objetivos, perfil do aluno e características de aprendizagem.”.

Essa diretriz nos permitiu reconhecer que durante a experiência piloto vivenciada no IECG, os estudantes percorreram trajetórias distintas. As formas de interação entre os grupos eram diferentes, a construção dos repertórios e o formato das apresentações musicais foram diversificadas uma da outra. Observamos que, por mais que todos os discentes tivessem sido apresentados à mesma proposta formativa no começo na disciplina, a forma com que cada grupo teve seu entendimento gerou várias “sub-trilhas”.

Por isso, quando nos lançamos ao desafio de propor uma trilha de aprendizagem, partimos da indicação de Anjos (2021) de que

Ao materializar cada trilha, estas colocaram em relevo as redes que se formavam a favor da aprendizagem, quer seja pelo aspecto coletivo observado, das interações sociais, quer seja pelas iniciativas individuais dos estudantes ao traçar sua rota de estudo, selecionar os materiais para seu aprendizado, conformando uma teia de relações entre pessoas e tecnologias. (ANJOS, 2021, p. 169)

Essas diferentes rotas que surgiram a partir da Trilha proposta foi nossa base para a construção final do Processo Educacional desta pesquisa.

Observamos que desta maneira contribuímos para que o conhecimento não seja fragmentado, consolidando a aprendizagem como intercâmbio entre diferentes sujeitos que interagem, motivando os discentes nos seus processos de aprendizagem e possibilitando a visualização da construção do Concerto Didático Interpretativo.

A partir desse entendimento, este Processo Educacional intenciona fomentar processos de ensino-aprendizagem que façam os discentes irem além das perspectivas de conclusão da disciplina, mas que levem as experimentações, os questionamentos, a experiência realizada neste processo para a sua vida profissional, pessoal e social, a fim de contribuir no seu desenvolvimento como um todo.

A seguir, iremos relatar o percurso metodológico que norteou essa pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, foram articulados variados processos metodológicos de abordagem qualitativa, e que iremos relatar neste capítulo. Entendemos, a partir de Mattar & Ramos (2021) que as pesquisas qualitativas, além de mais comuns em estudos da área da Educação, têm como objetivo:

Compreender determinados fenômenos em profundidade. Isso implica explorá-los e descrevê-los por diversas perspectivas, além de compreender os significados e as interpretações que os participantes da pesquisa atribuem a esses fenômenos e às suas experiências (MATTAR & RAMOS, 2021, p.131).

De acordo com Contente (2017), o que buscamos em uma pesquisa qualitativa no campo da educação não é a perfeição do conhecimento, mas o intenso envolvimento e a participação dinâmica do professor/pesquisador com os participantes do contexto educacional em que se encontra inserido.

Dentre as perspectivas qualitativas de investigação, neste estudo, nos filiamos à da pesquisa-ação que, de acordo com Thiollent (2011)

é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p.20)

Uma das características da pesquisa-ação para Franco (2016), é de que o pesquisador tenha uma imersão no contexto da pesquisa, além de uma apropriação das relações presentes nele, configurando-se uma atuação e uma intervenção com os demais participantes para a construção de novas práticas.

Para Thiollent (1947), os pesquisadores possuem um papel ativo nas análises e resolução dos problemas identificados, tal como o acompanhamento do processo, e nas avaliações da proposta de intervenção desencadeadas a partir da situação encontradas no início.

Mattar & Ramos (2021, p. 155) complementam esse entendimento, indicando que a pesquisa-ação tem apropriações em muitas áreas de conhecimento e funciona como “fundamento, por exemplo, para os docentes pesquisarem e modificarem suas próprias práticas. Esse uso se amplia mais, passando a incluir a formação de professores e a elaboração de currículos”.

Os autores afirmam que apesar de apresentar várias correntes distintas, todas as perspectivas base da pesquisa-ação abrangem uma orientação prática, na qual se configura um ciclo de atuação do pesquisador, marcado pelas seguintes etapas: (i) identificação de um problema ou uma área de desenvolvimento; (ii) planejamento de uma ação ou intervenção para transformar uma realidade; (iii) implementação de um plano de ação; e (iv) avaliação e reflexão sobre os resultados.

Ainda de acordo com Mattar & Ramos (2021)

Esse ciclo envolve o monitoramento e a reflexão de todas as etapas, configurando-se como um espiral de planejamento, ação e avaliação, novo planejamento e assim por diante. Várias pesquisas acabam por modificar e realidade; entretanto, na pesquisa-ação, a transformação é um objetivo principal e intencional, esperando-se que seja duradoura, não apenas pontual. Além disso, o processo envolve o acompanhamento das atividades, ações e decisões dos participantes.” (MATTAR & RAMOS, 2021, p. 155)

Nesse sentido, como professoras-pesquisadoras atuantes no IECG e responsáveis pela disciplina de ES, nos vemos mais do que apenas envolvidas com nosso contexto da pesquisa. Mas sim, implicadas e imbuídas de construirmos, juntamente com nossos colegas professores e discentes com os quais interagimos diariamente, soluções de ensino-aprendizagem favoráveis a processos de Educação Musical e preparação discente para uma prática musical autônoma e coerente com o contexto vivido.

Mattar & Ramos (2021) denominam esse tipo de pesquisa-ação como *Prática Profissional*, apresentando como característica central a de que os pesquisadores sejam profissionais e participantes da pesquisa, que refletem sobre as suas próprias trajetórias e atuações.

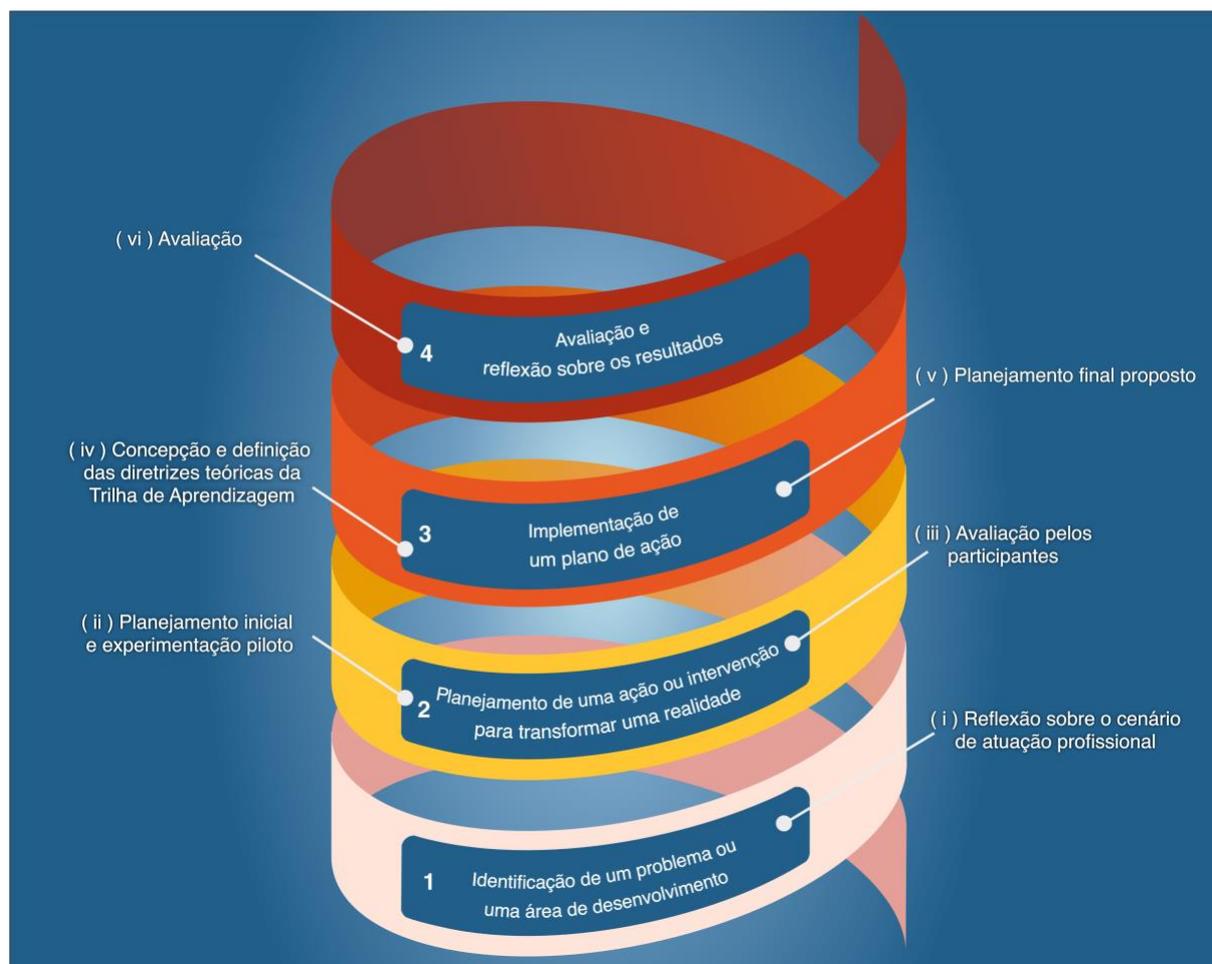
Desse modo, reconhecemos como participantes diretos desta pesquisa-ação, nós, professoras/pesquisadoras responsáveis pela disciplina ES, além dos discentes do Curso de Bacharelado em Música do IECG, professores auxiliares da comunidade externa e interna, Coordenação do Curso e Diretoria de Ensino da FCG.

A seguir será apresentado o detalhamento das etapas da pesquisa-ação fazendo conexões com o espiral de planejamento e os procedimentos que foram adotados e desenvolvidos ao longo da pesquisa.

3.1 Etapas da Pesquisa-ação

Na Figura 10, apresentamos uma representação visual da configuração de planejamento em espiral⁴ desta pesquisa, contendo as seis etapas do processo de construção da Trilha de Aprendizagem CODIIN, articuladas às quatro grandes fases da pesquisa-ação dentro do espiral de planejamento citadas por Mattar & Ramos (2021).

Figura 10 Espiral de planejamento articulado às fases de desenvolvimento da Trilha de Aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Mattar & Ramos (2021).

Como vemos na Figura 10, a nossa pesquisa foi composta de seis etapas, sendo: (i) Reflexão do cenário de atuação profissional; (ii) Planejamento inicial e experimentação piloto; (iii) Avaliação pelos participantes; (iv) Concepção e definição das diretrizes teóricas e implementação da Trilha de Aprendizagem; (v) Planejamento final proposto;

⁴ O formato aplicado na figura 10 para representar o espiral, está na orientação usual da hélice. Quando percorremos a hélice no sentido anti-horário, obtemos um movimento de aumento da altura.

(vi) Avaliação por pares. A seguir, apresentaremos informações e decisões tomadas para o desenvolvimento de cada uma delas.

3.1.1 Reflexão sobre o cenário de atuação profissional

Fazendo conexão com a primeira etapa do planejamento espiral da pesquisa-ação, cujo é a ***identificação de um problema***, nesta fase da pesquisa, realizamos um diagnóstico de como estava sendo ofertado o ES no Curso de Bacharelado em Música do IECG, e como poderíamos potencializar a disciplina, por meio da prática musical. Julgamos necessário que para o melhor desenvolvimento da disciplina, ela fosse voltada para a performance musical, a fim de contribuir com a formação profissional dos discentes. Dito isso, por meio dos métodos da Educação Musical encontramos uma forma de conduzi-los a elaborar um Concerto Didático Interpretativo, com as vivências adquiridas em sala de aula e ao longo do Curso. Em meio a este diagnóstico, estávamos enfrentando as dificuldades da pandemia, então as aulas da 1ª etapa foram realizadas no formato remoto.

Além de nosso envolvimento direto no repensar e reconfigurar a oferta da disciplina de Estágio no IECG, iniciamos o ES obrigatório ao longo de nossa formação no âmbito do PPGCIMES. A opção foi por realizá-lo no próprio Instituto, para conhecermos melhor a instituição onde atuamos e obtermos o Diagnóstico situacional.

Dentre os procedimentos metodológicos adotados nesta etapa, destacamos o levantamento documental, fundamental no processo de concepção do processo educacional aqui proposto. Durante o estágio, tivemos acesso aos seguintes documentos: o Regimento Interno da FCG, o Regimento Interno do Instituto Estadual Carlos Gomes, o Plano Político Pedagógico (PPP) do Curso de Bacharelado em Música do IECG e informações sobre as mudanças no PPP que estavam previstas para acontecer ainda no ano de 2022.

3.1.2 Planejamento inicial e experimentação piloto

A primeira aplicação do formato proposto para a disciplina começou em março de 2021, depois que a coordenação do Curso de Bacharelado autorizou junto à Diretoria de Ensino do IECG o retorno das aulas em formato remoto, incluindo o ES em Música. Com isso, atividades da disciplina foram divididas em seis etapas: (i) Experimentações metodológicas para o despertar criativo musical; (ii) Registro de Ideias; (iii) A construção

do Concerto Didático Interpretativo; (iv) Organização dos Ensaios; (v) Ajustes finais: O retorno aos palcos; e (vi) Avaliação dos Participantes.

As vivências adquiridas neste momento da pesquisa nos trouxeram um olhar diferenciado para os novos rumos que viriam à frente, possibilitando uma ***intervenção para transformar uma realidade***, uma observação que pudesse ampliar os horizontes dessa aprendizagem musical, que realizamos com os discentes da turma 2021 do Curso de Bacharelado em Música do IECG.

Dentre os procedimentos metodológicos adotados nesta etapa, se destacam as observações diretas e coleta de informações junto aos estudantes, realizadas durante as aulas ministradas, nos ensaios dos discentes, no dia da apresentação do Concerto Didático Interpretativo e o pós-apresentação com a avaliação inicial dos discentes da disciplina.

Para a coleta de dados, partimos da orientação de Mattar & Ramos (2021, p. 197) que afirma ser “possível coletar dados registrados ou descobertos pelo pesquisador, produzidos ou não pelos participantes e/ou pesquisadores durante o exercício da pesquisa. Sem dados, mesmo pesquisas de cunho mais teórico não prosperam”.

Utilizamos nesta primeira parte da pesquisa, algumas técnicas de coleta de dados: a técnica da observação científica, que foi realizada por meio de método de registro de cursivo⁵, na qual foram feitas anotações em um diário de bordo durante as etapas do desenvolvimento do Concerto Didático Interpretativo, e a de documentos, que foram os materiais audiovisuais, que são as gravações das apresentações de cada grupo da disciplina, as fotografias dos nossos encontros presenciais, e o registro do *Making-of* dos ensaios para as gravações.

3.1.3 Avaliação pelos participantes

A apresentação do Concerto Didático Interpretativo, aconteceu na última semana de novembro de 2021. Ainda colhendo os frutos da intervenção feita no piloto da pesquisa, uma semana após a finalização da apresentação para a comunidade acadêmica do IECG, foi realizado como procedimento metodológico, uma entrevista semiestruturada com 06 discentes participantes da disciplina, que relataram sobre suas experiências no ES, e suas avaliações da abordagem realizada do início até o fim das aulas.

⁵ O observador descreve os comportamentos e eventos conforme se apresentam, obedecendo a sequência temporal (MATTAR & RAMOS, 2021, p.205).

Antes de participarem, os discentes convidados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I). Essas foram integralmente gravadas em áudio e posteriormente transcritas para análise.

3.1.4 Concepção e definição das diretrizes teóricas da Trilha de Aprendizagem

A experiência piloto foi um “start” no desenvolvimento da Trilha de Aprendizagem, proposta para esse processo educacional. Foi também a partir da qualificação desta pesquisa, que mergulhamos a fundo nas diretrizes teóricas, resultando na ***implementação de um plano de ação*** que consiste na Trilha de Aprendizagem CODIIN.

Nesse processo de concepção definimos as etapas de organização de um Concerto Didático Interpretativo, com o objetivo de contribuir na formação profissional de futuros músicos no processo de criação musical.

Dentre os procedimentos metodológicos adotados nesta etapa, destacamos o levantamento bibliográfico direcionado aos conceitos estruturantes da pesquisa, além de leituras orientadas e aprofundadas, que contribuíram no desenvolvimento da Trilha de Aprendizagem e a revisão de dados fornecidos no piloto da pesquisa.

3.1.5 Planejamento final proposto

Com as diretrizes teóricas definidas, partimos para a configuração da Trilha de Aprendizagem em si. Significa dizer, que nos dedicamos, após a primeira rodada experimental piloto e a avaliação dos participantes envolvidos, a compor o novo planejamento e a configurar, então a proposta de processo educacional aqui defendido.

Esta etapa se deu logo após o período da Qualificação da pesquisa, agora munidos também das diretrizes teóricas definidas na etapa anterior.

Para desenvolvê-la, realizamos os seguintes procedimentos metodológicos: revisão de literatura, revisão de dados e conversa com colegas professores. Além de que nesta fase, foi realizada a elaboração do da identidade visual e o desenvolvimento do *website*, colocando em prática uma das principais fases do espiral de planejamento da pesquisa-ação, denominado ***implementação de um plano de ação***.

3.1.6 Avaliação

Além da avaliação que ocorreu na experiência piloto, tivemos outra avaliação que envolveu pessoas da comunidade interna e externa do IECG. Com a Trilha de Aprendizagem CODIIN já disponibilizada online em *website*, convidamos cinco profissionais-pesquisadores para avaliarem o Processo Educacional e expor suas recomendações e sugestões, visando o aprimoramento de nossa proposta.

Por meio de uma rodada de contato individual, enviamos um e-mail com instruções de como proceder a avaliação, o link do site e um questionário online a ser preenchido. Os avaliadores realizaram suas avaliações no período de 25 de abril a 02 de maio de 2023.

Essa etapa além de fazer parte da **avaliação** contribuiu para que nós refletíssemos sobre os resultados da pesquisa, entrando novamente em articulação direta com a proposta final do espiral de planejamento da pesquisa-ação, denominado como **reflexão sobre os resultados**.

Após apresentarmos as bases teóricas e metodológicas da pesquisa, iniciaremos a seguir a segunda parte desta Dissertação, voltada à exposição das análises e resultados com destaque a algumas das fases da pesquisa-ação, sendo a primeira já contemplada na primeira parte deste trabalho.

PARTE II- Análises e Resultados

PARTE II – Análises e Resultados

4 O PILOTO

Ao assumirmos a função de responsáveis pela oferta da disciplina de ES no IECG, partimos para configurar uma proposta formativa que permitisse aos discentes vivenciar atividades teórico-práticas e que convergisse ao desenvolvimento de uma apresentação musical, que envolvesse grupos criados com alunos da própria disciplina.

Neste capítulo, relatamos a experiência piloto de oferta da disciplina durante o período do Ensino Remoto Emergencial no IECG e registramos os resultados e as pistas iniciais que basearam o desenvolvimento do processo educacional CODIIN.

4.1 Diretrizes acadêmicas e escolhas teórico-metodológicas

As aulas remotas no IECG começaram a ser ministradas em março de 2021, a partir das ferramentas integrantes do pacote *Google For Education*, assim como ES. No primeiro semestre, a disciplina teve quatro atividades bases, para que os discentes conseguissem ter subsídios para elaborar uma apresentação musical como atividade final.

Orientadas pelos referenciais da Educação Musical, optamos por fomentar que o repertório fosse direcionado à música popular e folclórica brasileira, visando difundir a nossa cultura por meio das músicas que os alunos poderiam selecionar ou mesmo compor, no caso dos que cursavam Composição e Arranjo.

As nossas escolhas também foram orientadas pelo que preconiza o PPP do Curso de Bacharelado em Música, com destaque às competências que o bacharel precisar ter desenvolvido para concluir o curso. Entre elas, foram centrais para guiar a experiência piloto: “Promover, junto às comunidades em que atua a divulgação da música, seja ela erudita, popular ou folclórica tendo como referência os valores aprendidos no curso” e “Incentivar a formação de novos grupos musicais” (PPP, 2013, p. 10).

Assim, a nossa tentativa como docentes responsáveis pelo estágio foi direcionar o discente, desde o primeiro semestre da disciplina, à construção de um Concerto Didático Interpretativo, a fim de contribuir no seu desenvolvimento criativo, visto que uma das competências que consta no perfil do egresso no PPP do curso é que ele deverá: “ser possuidor de um conhecimento musical amplo, estando preparado para interagir de forma criativa nos diversos segmentos musicais” (PPP, 2013, p.11).

Para isso, nas atividades realizadas, procuramos acionar as competências que foram desenvolvidas no Bacharelado ou colaborar para o aprimoramento das mesmas, e organizar a apresentação final com as criações musicais dos próprios alunos, sendo essa

uma oportunidade de fazer os discentes desenvolverem cada vez mais a autonomia como músico profissional, a partir da prática em conjunto e trabalho integrado com os colegas da turma.

Para auxiliar os alunos na construção, iniciamos com leituras que pudessem despertar o interesse para a produção musical dos discentes da turma do 7º semestre. Na primeira atividade, realizamos leitura e debates utilizando capítulos do livro organizado por Teresa Mateiro, Beatriz Ilari com o título, *Pedagogias em Educação Musical*.

O 2º capítulo foi o primeiro debatido em sala de aula, cujo título é *Alfabetização e habilidades musicais- Zoltán Kodaly*. A leitura apresenta a trajetória do educador, as produções musicais e pedagógicas que realizou, além de um breve apanhado dos materiais didáticos, conteúdos que ele utilizava em suas aulas de Música, ressaltando sempre a sua metodologia que é realizada por meio do uso da voz.

O que chamou mais a atenção dos discentes, e que suscitou mais comentários durante o debate nas aulas remotas, foi o fato de que o educador musical Kodály utilizava as músicas do folclore popular de seu país como elemento auxiliar para a musicalização das crianças, e sobre o método aplicado por ele chamado Manossolfa⁶.

A partir dessa primeira atividade, os discentes fizeram um debate rico em sala de aula sobre a valorização da cultura paraense, além das músicas do folclore popular brasileiro. Para eles, o público que futuramente assistisse à apresentação musical proposta, teria interesse de ouvir músicas cantadas nas suas infâncias.

A segunda atividade também foi um debate, nesse caso, trabalhando o 1º capítulo do mesmo livro intitulado *A música e movimento - Emile Jaques-Dalcroze*. Com base nesta leitura, abordamos a trajetória, a produção musical e pedagógica de Jacques-Dalcroze. Neste capítulo Mateiro e Ilari (2012) explicam que Dalcroze desenvolveu um método de educação musical por meio de uma escuta ativa denominado como Rítmica, que visa a musicalização com o corpo. Essa conexão entre a música e o movimento por meio da interação espaço-tempo-energia fez o autor adquirir interesses entre música, dança e o teatro.

⁶ A manossolfa é uma sequência de gestos manuais utilizada na aprendizagem de alturas. Cada altura possui um gesto correspondente. Cada gesto deve ser feito pelo professor e alunos ao cantarem a altura correspondente. Os gestos devem ser ensinados gradativamente, um a um, conforme as notas trabalhadas na melodia ensinada em sala de aula. (MATEIRO & ILARI, 2013, p.73).

Ao final do encontro, os alunos ficaram livres para fazerem pesquisas sobre os métodos apresentados, caso quisessem utilizá-los nas suas apresentações.

Na terceira atividade, dialogamos sobre o 8º capítulo, *A música criativa nas escolas- John Paynter*, contendo a trajetória, produção musical e pedagógica do autor John Paynter, que defendia a escuta da música de forma atenta e criativa, a composição, música contemporânea e a integração da música com as outras áreas artísticas.

Os discentes demonstraram muito apreço pela leitura, pois o compositor usava o que se chama de Música Nova⁷, onde envolvia materiais, técnicas, ferramentas diferenciadas no ensino na Música. A ideia era de que “o som e o silêncio são estruturados, a tecnologia eletrônica é incorporada como um meio de fazer música, e qualquer fenômeno sonoro é considerado fonte de criação musical” (MATEIRO & ILARI, 2013, p. 246).

Essas ideias são adotadas por Paynter em suas aulas, adaptando-as e criando possibilidades para que os alunos possam se expressar a partir de diferentes fontes sonoras e se sentir compositores de vanguarda (...). O fazer musical acontecia através do canto em grupo, e para aqueles que tocavam instrumentos havia um espaço extracurricular para a prática instrumental. O número e a qualidade musical de bandas e orquestras eram bastante significativos. (MATEIRO & ILARI, 2013, p. 247).

A quarta atividade teve como objetivo a elaboração de uma resenha com base em cinco capítulos da obra *Aprender e Ensinar Música no Cotidiano*, de Jusamara Souza (2008), conforme Quadro 2.

⁷ As reações para elaborar uma “nova música” surgem no início do século XX, como resposta a circunstâncias históricas socialmente determinadas. A tecnologia toma conta do cenário mundial. Compositores fazem pesquisa de ruídos, utilizam sons eletrônicos e sons do cotidiano em suas obras. (MATEIRO & ILARI, 2013 p. 246).

Quadro 2 Capítulos da obra Aprender e Ensinar Música no Cotidiano, de Jusamara Souza

Capítulo 3: Música, Juventude e Mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem.
Capítulo 4: Música na palma da mão: ligações entre celular, música e juventude.
Capítulo 5: Aprender música por televisão.
Capítulo 6: A formação e a atuação musical pela televisão.
Capítulo 13: Narrativas de docentes universitário-professores de instrumento sobre mídia: da relação “um para um” ao “grande link”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O objetivo de apresentar esses capítulos para os discentes era para que eles conseguissem refletir e observar sobre como a música está inserida no cotidiano das pessoas.

Após a entrega das resenhas, houve um debate em sala de aula com os discentes, no qual abordávamos cada capítulo e como eles poderiam contribuir no processo de construção da apresentação musical. Entre as observações em sala de aula, destacamos de uma aluna, que declarou nunca ter pensado sobre como a música era presente. além das vivências que ela tinha no IECG. A discente relatou que nunca tinha observado que usava uma *playlist* de música mais intensa para correr com uma velocidade mais rápida, ou até mesmo no simples ato de lavar louça em sua casa, onde escuta músicas pop brasileiras para fazer a atividade doméstica com mais entusiasmo.

Partindo dessa conexão observamos que, por meio das leituras sugeridas, foi possível direcionar os caminhos iniciais para a escolha do formato da apresentação, e quais seriam os repertórios.

4.2 Diário de Bordo

No decorrer da disciplina, recomendamos aos discentes que registrassem as ideias em um caderno de anotações, como um Diário de bordo⁸, para que no futuro pudessem ter acesso às informações que tiveram durante as aulas. Como os debates aconteceram

⁸ O conteúdo do diário de bordo é de cunho inteiramente pessoal, onde os estudantes podem usar um plano de pesquisa para formular seus métodos, devem escrever da maneira como veem o mundo, suas indagações e estar de acordo com o momento que vivem o processo de aprendizagem diária. Partindo da leitura de textos científicos, buscam informações e exercitam o questionamento reconstrutivo como metodologia investigativa. (OLIVEIRA, *et al* 2017, p.123)

em aulas remotas, as anotações seriam importantes posteriormente na construção das apresentações musicais.

Além disso, os discentes tiveram que registrar os ensaios realizados, além da lista de frequência dos estudantes presentes nestes ensaios, para que eles tivessem um controle maior de quem estava participando ou não, pois a participação de todos seria crucial para um bom desenvolvimento da apresentação final.

A partir de então, os discentes começaram a construção das apresentações, em pequenas reuniões entre eles, sempre tendo auxílio na plataforma *Google for Education* pela responsável da disciplina.

4.3 O Concerto Didático Interpretativo

Para que as músicas propostas pelos discentes tomassem forma, no final do primeiro semestre, eles começaram a fazer a montagem das suas apresentações.

Ao todo, foram formados quatro grupos na turma 2021 para a elaboração do Concerto Didático Interpretativo. Nessa etapa, deixamos os discentes mais à vontade para planejar o desenvolvimento das apresentações, pois todas as atividades que oferecemos já poderia auxiliá-los, além da nossa disponibilidade para sanar quaisquer dúvidas que eles poderiam ter, durante essa construção.

No Quadro 3, detalhamos a formação dos grupos, os nomes dos participantes, os repertórios escolhidos e compositores.

Quadro 3 Informações sobre a formação do Concerto Didático Interpretativo da turma de Estágio Supervisionado do IECG 2021

GRUPO	MÚSICOS	REPERTÓRIO	COMPOSITOR
01	Kim Freitas (guitarra) Wanker Pereira (trompa) Saulo Miranda (trompete) Richard Ferreira (tuba)	África, a música de um povo.	Kim Freitas
02	Cleyson Ataíde (regência) Victória Souza (violoncelo) João Matos (clarinete) Elaine Loureiro (piano) Bruno Azevedo (percussão) Williams Tanoeiro (percussão)	O choro de Iaça	Homero Augusto
03	Renata Furtado (canto) Sidney Pio (canto) Fábio Farias (saxofone) Warlisson Barros (saxofone) Michael Evangelista (violão) Williams Tanoeiro (percussão)	Alecrim Dourado e Samba Lêle.	Canções Populares folclóricas brasileiras
04	Vanildo Pinheiro (trombone) Jezriel Castro (trompete) Rodrigo Pereira (trompete) Marcos Ribeiro (saxofone) Thaiz Cruz (percussão)	Mata do Japa – Som do Pau Oco	Cláudio Costa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações coletas da disciplina de Estágio Supervisionado

Quando iniciamos o 2º semestre já tínhamos encaminhado a construção das apresentações para o Concerto Didático Interpretativo. Os discentes teriam que entregar a proposta final das suas apresentações com as alterações feitas, até meados de setembro de 2021. Com isso, todos os quatro grupos entregaram suas propostas pelo e-mail institucional do IECG, com a descrição final de como seria a apresentação dos repertórios escolhidos, os materiais que iriam ser utilizados e o cronograma dos ensaios a serem feitos dentro e fora da Instituição.

Quando as propostas foram entregues ainda no primeiro semestre, notamos que dois dos quatro grupos, trouxeram composições autorais dos discentes da habilitação de composição e arranjo. O grupo 2 iria apresentar uma música envolvendo as lendas amazônicas, e o grupo 1 sobre a influência da música africana na música brasileira. Os outros dois grupos optaram por seguir na linha da música popular brasileira sendo que, o grupo 03 com canções do folclore popular, e o outro grupo usando uma composição de um músico paraense chamado Cláudio Costa, professor de percussão do IECG.

Em meio à pandemia da Covid-19, ficaria difícil planejarmos uma apresentação aberta ao público, então, a proposta era que os discentes gravassem as apresentações para

que no final, pudéssemos compilar os vídeos e assim apresentar o Concerto Didático Interpretativo na Sala Éttore Bósio e nas plataformas digitais do IECG (*Instagram, Facebook e YouTube*)⁹.

Para isso, trabalhamos em parceria com o professor da disciplina Música e Tecnologia, Rodrigo Ramos. A ideia foi otimizar esforços e oferecer aos discentes da disciplina parceira uma experiência prática para exercitarem os conhecimentos de uso das tecnologias de captura e edição de áudio e vídeo. Assim, os alunos de Música e Tecnologia puderam colaborar com as gravações e, posteriormente, compilaram os vídeos do concerto, fazendo a montagem e a edição do som.

Vale ressaltar que em agosto, fomos avisados que a partir de agosto as aulas voltariam a ser presenciais, e isso facilitou o planejamento dos ensaios para a apresentação, e a etapa de construção do Concerto Didático Interpretativo.

Na segunda semana de agosto, fizemos nossa primeira reunião no IECG para definimos o direcionamento das filmagens e ensaios para o concerto (Figura 11)

Figura 11 Primeira reunião de Estágio Supervisionado presencial em agosto de 2021 no IECG



Fonte: Acervo da pesquisa

4.3.1 Organização dos ensaios

⁹ <https://www.instagram.com/fundacaocarlogomes/>
<https://www.facebook.com/fundacaocarlogomes/>
<https://www.youtube.com/user/FCGVIDE01>

Com as propostas enviadas por todos os quatro grupos, a etapa dos ensaios e organização das apresentações começou na segunda semana de setembro de 2021. Foram disponibilizadas salas dentro do próprio IECG, para que os discentes pudessem realizar a construção da apresentação, pois nessa etapa, eles estariam trabalhando em conjunto e articulando a teoria que foi apresentada em sala de aula com a prática musical.

Para que haja um bom resultado em uma interpretação musical, o músico necessita de preparação de repertório. No caso dos discentes da disciplina, além da preparação individual, os ensaios em grupo precisam ser feitos para que a apresentação aconteça da melhor maneira. Nesse sentido, Zorzal (2015) afirma que

para que o estudante possa se engajar na prática deliberada, é necessário oferecer a ele professores, instrumentos e ambientes favoráveis à prática; o esforço físico e mental deve ser moderado e contínuo para permitir uma recuperação e evitar a exaustão; e a motivação para a prática deve surgir porque a prática melhora a performance (ZORZAL, 2015, p.4).

Dito isso, o planejamento que os alunos estavam realizando para com os ensaios, auxiliou também no processo autonomia nos estudos musicais, a partir do compromisso do grupo em estudar o repertório, apresentar ideias da interpretação e de como apresentar para a plateia as músicas escolhidas. Isso tudo colaborou significativamente para a *performance* dos discentes.

Entendemos *performance* a partir de Kuehn (2012) que define que a

performance está sobretudo na elaboração dos elementos extramusicais da reprodução musical. Desta categoria fazem parte a gestualidade, a mímica e a destreza técnica do músico-intérprete ao instrumento (virtuosismo). Todos esses elementos são atinentes à corporalidade, ou seja, ao ato de “tocar” a música. Essencialmente extrovertidos, remetem à exteriorização de conteúdos já elaborados em etapas anteriores, mas que agora se engendram por outros meios que não os puramente musicais. Possuindo um forte caráter lúdico, também podem abranger os efeitos multimídia, assim como a produção musical e a visual. “Performar” significa, portanto, “atuar” e “transformar”. Sua função está na interação com o público espectador, que não é percebido passivamente como mero “receptor” e sim, em sentido lato, também como “ator”. Nesse processo, cada parte assume um determinado papel social que se estimula e se alimenta reciprocamente (KUEHN, 2012 p. 16).

A *performance* musical ganha mais vida quando os músicos dedicam seu tempo para aprimorá-la por meio de ensaios, sejam eles individuais ou em grupo. Ao treinar sua técnica no instrumento, sua corporeidade no palco, o músico *performer* adquire mais

segurança nas apresentações, e com os discentes do Piloto não foi diferente, nos ensaios (Figura 12) percebemos muita dedicação e seriedade desde o início.

Figura 12 Imagens compiladas de alguns ensaios da turma 2021, da disciplina Estágio Supervisionado do Curso de Bacharelado em Música do IECG



Fonte: Acervo da pesquisa.

O trabalho realizado durante os ensaios envolveu habilidades musicais como: trabalho de afinação; articulação; timbrar¹⁰ sonoridade; percepção musical e adaptabilidade para tocar em consonância com o grupo.

Além disso, Brandão (2011) explica que

Os ensaios servem para diferentes funções para os executantes e regentes. Durante os ensaios, os executantes trabalham em conjuntos de elementos, tendo já cumprido a sua prática individual. O regente, no entanto, deve usar o tempo de ensaio de uma maneira diferente, para descobrir o que funciona realmente, a fim de alcançar os resultados artísticos possíveis. Esse trabalho deve ser feito em um ensaio, e não pode ser feito longe [do conjunto musical]. (BRANDÃO, 2011, p. 2-3, tradução nossa)¹¹

¹⁰ Cada instrumento tem uma qualidade de som que lhe é próprio, aquilo que poderíamos chamar de “cor do seu som”. Por exemplo, a sonoridade característica de um trompete é que nos faz reconhecê-lo imediatamente como tal, de modo a podermos dizer que diferença há entre esse instrumento e, digamos, um violino. É a essa particularidade do som que se dá o nome timbre (BENNET, 1986, p.12).

¹¹ Tradução do trecho original: “During rehearsals players work on ensemble elements, having already completed their individual practice. The conductor, however, must use the rehearsal time in a different way,

De acordo com Hübner (2014) a finalidade do ensaio musical é de um esforço temporário que busca criar um resultado artístico, que tem seu fim consumado quando os objetivos são alcançados. Quem delimita quanto ao fim destes ensaios, pode ser o grupo musical, o maestro e até mesmo os patrocinadores ou a parte interessada no final da *performance* musical.

Com a pandemia, os discentes não teriam como apresentar o Concerto da forma convencional, ou seja, aberta ao público. Desde o início da disciplina, sabíamos que teríamos que fazer adaptações para divulgar a apresentação, e disponibilizar de diferentes formas, seja nas plataformas digitais ou somente para um público reduzido na própria Instituição.

Com as organizações dos ensaios já acontecendo, foi dada uma proposta para que os registros dessas atividades fossem feitos por vídeos, relatando o processo desses repertórios que seriam apresentados. Então, a sugestão era que eles entregassem o relatório final da disciplina em formato de *Making-of*. Formato este, que é conhecido por conter pequenos cortes de vídeos da preparação de alguma gravação.

A proposta foi aceita pelos alunos, que entregaram ao final todos os registros, desde os ensaios até a apresentação final do material produzido. Alguns destes registros foram feitos no próprio IECG (Figura 13), durante a montagem das apresentações e dos ensaios.

to discover what really works, in order to achieve the artistic results possible. That work must be done in a rehearsal and cannot be done away from the orchestra". (ibid.)

Figura 13 Ensaio Final do Grupo 2 no IECG



Fonte: Acervo da pesquisa

4.3.2 Gravações, montagem e a apresentação do Concerto Didático Interpretativo

Foi disponibilizado um período de quase dois meses de ensaio para que gravações fossem feitas. Passados os ensaios e a organização dos repertórios a serem apresentados, foi realizada uma reunião para a definição de como seriam feitas as gravações de cada grupo (Figura 14).

Figura 14 Registro da última reunião com a turma 2021 da disciplina de Estágio Supervisionado no IECG



Fonte: Acervo da pesquisa

A partir desse encontro ficou definido que o grupo 1 gravaria fora da instituição, por desejarem trabalhar com um ambiente maior e com imagens ilustrativas ao fundo, ficando sob responsabilidade deles a gravação de áudio e vídeo. O grupo 2 marcou a gravação final para acontecer dia 11 de novembro¹² na Sala Ettore Bósio no horário pertencente à disciplina. O grupo 3 optou por também fazer dentro do IECG, porém de forma independente. Os integrantes do grupo decidiram realizar as gravações de áudio e vídeo nas áreas externas e no dia 11 de novembro pelo horário da manhã. Por fim, o grupo 4 em conjunto teve a ideia de fazer uma animação para a música escolhida, e optaram por realizar as gravações de áudio e a montagem das animações também de forma independente.

Ainda a partir desta reunião, notamos o envolvimento dos estudantes para com as atividades da disciplina, a disposição em elaborar um Concerto Didático Interpretativo de qualidade estava perceptível para todos os envolvidos.

Nos Qr-codes a seguir, é possível conferir todos os vídeos de *making-of* produzidos durante os ensaios e gravações pelos grupos participantes da disciplina.

¹² No dia 11 de novembro de 2021, foi feita a gravação do grupo 02, na Sala Ettore Bósio. Esta gravação teve auxílio do docente responsável pela disciplina Música e Tecnologia e sua turma de alunos do 6º semestre do curso de bacharelado, finalizando assim o processo de construção do Concerto Didático Interpretativo. Essas gravações foram reunidas pelo professor Rodrigo Ramos, que juntamente com a turma de Música e Tecnologia, conduziu os processos de edição e render dos vídeos produzidos pelos alunos.



Com os ensaios sendo concluídos, foi combinado com os discentes que as gravações de áudio, vídeo e *making-of*, fossem entregues até o mês novembro, incluindo os que gravaram fora da instituição. Ao final do prazo estipulado, todos os discentes entregaram as gravações de maneira correta e com um resultado além das expectativas.

Nas gravações que acompanhamos, identificamos bastante envolvimento entre os grupos, e pudemos notar que os discentes tiveram um trabalho bem estruturado por meio dos ensaios musicais. Nos registros dos *making-of* também notamos que houve um trabalho de prática em conjunto, a partir do qual eles tiveram o cuidado na afinação, dinâmica, articulações e sonoridade ao gravarem as músicas escolhidas para a *performance*.

Com as edições todas realizadas e os vídeos compilados, sentimos a necessidade inserir um nome ao nosso I Concerto Didático Interpretativo, foi então, que decidimos homenagear o renomado professor e músico Serguei Firsanov¹³. O objetivo é que os próximos discentes da disciplina de ES possam escolher, qual será o músico a ser homenageado pela turma.

Foi apresentada a comunidade acadêmica do IECG na Sala Ettore Bósio o I Concerto Didático Interpretativo Serguei Firsanov, no dia 16 de dezembro de 2021. Depois de muitos planejamentos, prestigiemos o trabalho dos discentes, professores e coordenação envolvidos nesse projeto, que desde o início teve como objetivo proporcionar vivências musicais aos discentes, despertando ideias criativas e inovadoras e desenvolvendo um trabalho por meio dos Métodos da Educação Musical e *performance* musical.

¹³ O violista e violinista russo, Serguei Firsanov aportou na capital paraense a partir de uma ação que tinha como objetivo a formação de jovens músicos, no estudo de instrumentos de cordas, e permaneceu em Belém durante 30 anos até sua morte em 2016. Em sua trajetória como docente do IECG formou músicos instrumentistas, além da dedicação na formação de crianças e jovens em projetos sociais.

Para acompanhar as produções apresentadas neste dia, acesse o QR Code disponível na Figura 15.

Figura 15 QR Code Concerto Didático Interpretativo Serguei Firsanov



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

4.4 Feedback inicial

Após a etapa das gravações do Concerto Didático Interpretativo concluída, pudemos perceber o quanto foi produtivo e significativo para os discentes esta nova proposta para a disciplina. Por meio dos feedbacks apresentados, da experiência de produzirem juntamente com os colegas de turma uma apresentação musical em um formato diferenciado, para contribuir ainda mais, reunimos 10 alunos que cursaram a disciplina ES para uma entrevista semi-estruturada, que ocorreu no dia 09 de dezembro de 2021.

Informamos que o roteiro desta entrevista está presente no apêndice B desta pesquisa.

A seguir, destacamos alguns dos relatos feitos durante as entrevistas, evidenciando as contribuições e pontos de melhoria na experiência piloto de oferta da disciplina de ES no formato proposto.

Quando questionados sobre o aprendizado dentro desse Processo Educacional na disciplina de ES, o Discente 1 (D1) indicou que *“De uma maneira geral, o principal aprendizado foi justamente esse processo de gerenciamento de grupo, que dentro da perspectiva de quem estuda composição, essa ideia de dirigir grupo é muito importante, e o estágio foi a oportunidade de fazer isso”*. O Discente 2 (D2) explica que *“Eu aprimorei a*

capacidade de trabalhar em grupo com os meus colegas e lidar com outros gêneros musicais que eu não estou acostumado a lidar, como o choro, porque o meu curso é o bacharelado em piano erudito, então foi um desafio e tanto, foi algo novo.”

O Discente 3 (D3) relatou que *“fazer várias coisas ao mesmo tempo, não só focar na prática, por exemplo: ‘ah porque eu sou de regência que eu só tenho que ficar regendo as pessoas’. Eu tive que atuar, aprender falas, eu tive que fazer roteiro, eu tive que escrever tudo o que eu iria executar, muitas outras habilidades que eu não tinha antes.”* E por fim o Discente 4 (D4) explanou que *“algumas questões foram bem interessantes em relação a parte tecnológica como por exemplo, algo que nós ainda não tínhamos experimentado, era exatamente fazer filmagens, montar o texto é mais ou menos uma interdisciplinaridade que era parecido com uma disciplina que eu fiz na UFPA que era produção musical. Porém o que nós fizemos na UFPA, não foi exatamente assim, aqui nós fomos realmente bem para a prática em tudo, a prática na gravação, a prática em encenar, então isso aí foi muito bom pra gente.*

Para D1, essa experiência foi ainda mais significativa por ser um aluno da habilitação de Composição e Arranjo, que necessita de uma vivência em grupo para experimentar as suas criações musicais. O D2 relata que por meio das atividades conseguiu lidar com outros gêneros musicais sem ser o que está acostumado dentro da sua habilitação de piano, possibilitando novas experiências. O D3 destaca que a oportunidade de atuar, montar o roteiro da apresentação, entre outras atividades proporcionaram a ele conhecer novas habilidades. E o D4 faz uma conexão com o que foi experienciado na sua graduação anterior, onde fez comparações e reflexões sobre as atividades propostas.

Como se pode observar, os conhecimentos prévios adquiridos de outras disciplinas colaboraram com o andamento da elaboração da atividade final. Isso se deve também ao fato, da disciplina ser ofertada ao final do Curso, o que favorece que o discente vivencie esse processo com os conhecimentos que adquiriu ou aprimorou durante o curso.

Sobre o desenvolvimento ou aprimoramento de alguma habilidade ou competência durante a disciplina, a D2 relatou que *“Sim, o que foi “gritante” foi como diretora musical, eu me via como uma diretora! Não como uma regente em si, porque como eu já disse, eu tive que atuar em vários ramos do estágio, eu não fiquei estagnada fazendo só uma função, eu tive que juntamente... além de preparar o grupo, a gente teve que escrever junto, e juntos conhecer novas habilidades, desenvolver essas habilidades”.*

No trecho acima, podemos notar os desafios que a proposta da disciplina ofereceu aos discentes. Na experiência de conduzir o grupo, usar a atuação como parte da apresentação do Concerto Didático Interpretativo e as práticas desenvolvidas em conjunto.

As atividades feitas na disciplina tiveram como articulação direta o PPP do Curso de Bacharelado em Música do IECG, que ressalta o perfil do egresso constando que: “O Bacharel em Música, é um profissional capaz de desempenhar sua atividade com sensibilidade artística e musical para o bom desenvolvimento do grupo musical sob sua direção” (PPP, 2013, p.10).

A etapa das entrevistas foi essencial para que tivéssemos os feedbacks dos discentes. Os relatos feitos pelos mesmos, contribuíram de forma enriquecedora para esta pesquisa. O Piloto foi fundamental como primeiro exercício de conceituação do CODIIN, possibilitando assim formamos nossas diretrizes bases para a construção final do Processo Educacional.

5 DIRETRIZES DA TRILHA DE APRENDIZAGEM

Ao propormos a montagem de um Concerto Didático Interpretativo para os músicos instrumentistas do 7º semestre do Curso de Bacharelado em Música, tínhamos em mente que pela maioria dos discentes já possuem contato com a *performance* musical desde o início da graduação, essa seria a melhor maneira de envolvê-los com as atividades da disciplina.

Apesar disso, sabemos que, geralmente, participar de um Concerto Didático para um músico, se resume a fazer uma apresentação na qual se demonstra como funciona um instrumento musical e se explica um pouco da história do seu surgimento. No caso da disciplina de ES e desta proposta de processo educacional, ficou evidente ainda no início que a dinâmica do Concerto Didático proposto seria diferenciada.

Diante disso, neste capítulo reunimos as principais noções e conceitos identificados durante a pesquisa e que, após cotejados, nos permitiram definir diretrizes teóricas de nosso processo educacional e melhor caracterizar a proposta do Concerto Didático Interpretativo.

5.1 Noções Teóricas obre Concerto Didático Interpretativo

Com base no investimento de revisão teórica realizado, sobretudo, após o Exame de Qualificação em julho de 2022, foi possível identificar que a noção de concerto que orienta o desenvolvimento do CODIIN está atrelada a um conjunto de apresentações musicais realizadas por grupos de alunos de uma mesma turma, a fim de expor os resultados de uma série de ensaios, estudos e criações envolvendo a área da Música e das artes no geral.

Este tipo de culminância ao final de ensaios é comum para o músico *performance*, mas o diferencial neste processo é que a montagem do repertório e como eles o apresentarão será o ponto chave para que haja uma apresentação musical didática, e que possa envolver o público que receberá o conteúdo.

O termo **Concerto**, segundo Sadie (1994, p. 23), "é frequentemente aplicado no séc. XVII à música para conjuntos de vozes e de instrumentos; desde então, costuma indicar uma obra em que um instrumento solista (ou um grupo instrumental solista) contrasta com um conjunto orquestral." Esse consiste em "uma apresentação musical pública, habitualmente implicando a interpretação por parte de uma orquestra" Sadie (1994, p.23).

Sobre **Didática**, entendemos como *arte* ou *técnica de ensinar* (CASTRO, 1991). Melo & Urbanetz (2012) anunciam como campo didático todo o envolvimento do processo educativo

Mediante essa aparente simples concepção, percebemos a complexidade do campo didático, pois no ato de ensinar se encontram sintetizados os elementos e os sujeitos componentes de todo o processo educativo: professores, alunos, conteúdos, métodos, objetivos educacionais, projeto político, projeto de homem a ser formado pela educação, demandas externas para o processo educativo, formação profissional para a atuação em sala de aula, condições materiais do professor, condições físicas da escola, realidade material dos estudantes, com os quais convive o professor e a quem se destina o ensino, a necessária relação do ensino com a aprendizagem do aluno, o que, além dos elementos acima, implica o entendimento do funcionamento dos mecanismos de aprendizagem. (MELO & URBANETZ, 2012, p.15)

Além de todo o processo educativo relevante, Muñoz (2018) no ensino de Música a didática está em diálogo com uma seleção adequada de repertórios e métodos que estejam em conexão com nível do aluno.

No entanto quando os termos **Concerto** e **Didático** se unem, geralmente, remetem a “várias formas de promover a comumente designada ‘música clássica’, concertos com finalidade didática se configuram como meios recorrentes em diversos espaços: teatros, salas de concertos, igrejas, escolas entre outros” (SOARES, 2012, p. 406).

Moraes *et al.* (2011) destaca inclusive a importância desse tipo de atividade:

Essas atividades são muito importantes na formação de plateia para o gênero ou estilo musical que se deseja apresentar, envolvendo os alunos com o fazer musical através de atividades como composição, apreciação, execução musical, reflexão sobre a prática e contextualização da produção musical. (MORAES *et al.*, 2011, p.16)

O didático, apresentado neste contexto, portanto, se conecta com todo o processo. Passando por quando o discente, por meio das leituras, terá que relacionar o repertório com o que foi estudado em sala de aula, e ainda pela forma com que eles se reúnem e produzem a apresentação como um todo, perpassando para o público que vai assistir a performance planejada.

Desse modo, a intenção da adoção do termo didático no processo educacional proposto é instigar os discentes a reconhecerem o momento como rico em aprendizados, mas principalmente, a pensarem sobre as contribuições da apresentação para o público do concerto. “Estamos fazendo música para alguém. Para quem? Como podemos difundir a nossa música na apresentação musical?”. A proposta, portanto, é direcionar o Concerto

Didático Interpretativo para um público e alcançar a apreciação musical e o entendimento da intencionalidade por trás da apresentação realizada, seus temas, recortes e direcionamentos.

Importante registrar ainda o que entendermos por **interpretativo** no Concerto Didático proposto. Essa noção está relacionada à interpretação musical que o músico aprimorou durante o desenvolvimento da atividade proposta pela disciplina.

Segundo Kuehn (2012), a interpretação

designa, em música, a leitura singular de uma composição com base em seu registro que, representado por um conjunto de sinais gráficos, forma a “imagem do som”. O intérprete decodifica os sinais gráficos, transformando-os de maneira mais fiel em parâmetros sonoros. Desse modo, “interpretar” está diretamente ligado à compreensão dos elementos que estruturam uma obra, como: altura, melodia, ritmo, harmonia, tonalidade e tempo musical. Outros elementos caracterizam a música como linguagem. Entre eles, estão a articulação, a pontuação, a forma e o sentido. Também o fraseado e a coesão ou coerência fazem parte desta categoria. Tudo isso demanda, de um lado, uma postura introvertida, voltada para a análise e a reflexão teórica (em sentido aristotélico de contemplação mais do que de ação), ao passo que, de outro lado, demanda a prática instrumental (ou seja, a prática interpretativa propriamente dita) (KUEHN, 2012, p. 16).

Quando a interpretação de um músico está atrelada a uma apresentação musical de um tema específico, o preparo é ainda mais exigente e marcante. Na Música, assim como nas Artes em geral, a interpretação pode seguir de acordo com um período da história (romântico, barroco, renascentista etc.) ou se alinhar a algum contexto com estilos musicais diversos.

O interpretativo, logo, está em conexão com o trabalho didático da apresentação e com a escolha de como eles irão interpretar o repertório escolhido de forma que o público possa interagir e até mesmo se envolver com a apresentação musical, que pode acionar outras habilidades, sejam elas musicais ou não.

No caso da experiência piloto, relatada no capítulo anterior, incentivamos que os discentes explorassem para além das habilidades musicais, expressões como a dança, o teatro, animações e materiais midiáticos diversos, a fim de colaborar mais com o desenvolvimento da performance dos grupos.

Ainda sobre o termo interpretativo adotado para esta pesquisa, consideramos relevante verificar outros termos tais como: execução, prática e *performance* musical.

Quando o músico aplica no palco tudo aquilo que foi proposto e ensaiado o mesmo está realizando uma execução musical. De acordo com Lima (2006)

A execução musical pressupõe, por parte do executante, a aplicação de padrões cognitivos que extrapolam um fazer inconsequente. Ela traz à tona o próprio sentido do verbo latim *facere* (criar, eleger, estimar, ser conveniente), exigindo do intérprete escolhas pré-avaliadas que subsidiarão a sua exposição. (LIMA, 2006, p. 11)

Como se pode observar, o músico ao executar a obra pretendida passa por um estudo de teoria musical que vai expandindo conforme o tempo dedicado à sua prática.

A palavra *performance* surge do verbo latim *formare* cujo significado vem de formar, fazer e criar. A performance musical está em conexão com estudos individuais para o aprimoramento da técnica musical. Cada músico forma a sua performance como uma espécie de assinatura, que possibilita a originalidade para as execuções musicais, ou seja, todo músico tem um jeito de tocar, seja com uma sonoridade ou técnica diferentes.

O termo prática está relacionado com exercício, uma repetição. Essa tem um significado quase similar aos termos interpretação e execução. Lima (2006, p. 12) explica que “A prática musical se relaciona bem mais ao desenvolvimento de uma atividade motora necessária a boa execução, vislumbra um padrão performático que prevê a repetição, o condicionamento motor, o fazer mecânico”.

Diante disso, a noção de interpretativo que está sendo adotado nesta pesquisa está relacionada com a expressão do pensamento, a ideia da mediação e tradução das obras que foram escolhidas e/ou compostas para serem apresentadas ao público. Contudo, vale ressaltar que uma boa performance musical, está vinculada com os aspectos técnicos presentes nas práticas, ou seja, nos estudos diários que deverão ser alinhados com os processos interpretativos que contribuem para toda a ação.

Ainda sobre interpretação musical, Lima (2006) explica que

A interpretação musical presume uma ação executória que se reveste de um sentido hermenêutico, já a prática musical traz para si preocupações mais mecanicistas. A performance musical, no entanto, integra esses dois mundos, ela faz emergir a função tecnicista dessa prática musical e a obra musical propriamente dita, mas também, transmuta essa execução, por meio de processos interpretativos do executante, com o intuito de revelar relações e implicações conceituais existentes no texto musical. (LIMA, 2006, p.13)

A partir das noções teóricas principais, detalharemos a seguir um outro aspecto constitutivo de nosso processo educacional. Nesse caso, exploraremos as potencialidades didáticas, com destaque a duas especificamente. O concerto sendo *didático para os discentes* e *didático para o público* do Concerto. Para isso, partimos de evidências

identificadas e analisadas advindas da experiência piloto e das entrevistas realizadas após a primeira edição da disciplina no novo formato.

5.2 Didático para quem?

5.2.1 Achados pela perspectiva dos discentes

Viver o processo didático de aprendizagem e a construção de uma apresentação musical foi o que envolveu os discentes na oferta piloto da disciplina de ES. Desse modo, reconhecemos uma intencionalidade formativa e didática quando direcionamos os alunos nas escolhas do repertório, na formação dos grupos, no desenvolvimento da performance para o dia da apresentação, além da organização dos ensaios e registros.

Sobre o processo didático para discentes, Kravutschke & Stori (2015) afirmam que

Com isso criam-se atividades operacionais específicas para os alunos, pois antes de realizar a meta programada da audição necessita-se sistematizar ações musicais na busca de repertório, de informações de conteúdo pedagógico a ser didatizado, e de roteirizar informações que serão passadas. Além de coletar informações sobre a plateia que será objeto de suas audições didáticas para melhor adequação de temas ao público ouvinte. (KRAVUTSCHKE & STORI, 2015, p. 02)

As atividades propostas no piloto contribuíram para que os discentes conseguissem fazer a construção do repertório. Eles pesquisaram sobre o público, procuraram roteirizar como seriam as gravações e encaixaram as informações didáticas dentro do repertório escolhido.

Como relatado no capítulo anterior, os discentes tiveram o primeiro contato com o conteúdo dos métodos ativos da Educação Musical durante a disciplina de ES. Ao se aproximarem e refletirem sobre este assunto, eles puderam amadurecer as ideias dentro do contexto da montagem das suas apresentações musicais, e expor suas opiniões sobre os assuntos abordados fazendo articulações importantes com suas experiências.

Dados das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os alunos e mencionadas no capítulo anterior, também revelaram a contribuição e importância do embasamento teórico na construção das apresentações musicais.

O D5 relatou que *“a gente teve uma nova visão de como os alunos poderiam trabalhar em meio a pandemia, e como aplicar as tecnologias e como isso poderia contribuir para a nossa formação.”* E o D4 explana que *“contribuiu e muito, porque nós tivemos um*

caminho, no primeiro semestre foi uma organização feita para chegar no objetivo final então ficou muito elencado, foi bom por isso porque no final já tínhamos algo pré-organizado e que no segundo semestre nós realmente fecharíamos aquilo ou não, se a gente iria mudar ou tirar alguma coisa, inclusive foi o que nós fizemos, nos adaptamos a realidade. Nós queríamos muito mais músicas, só que pela realidade que nós tínhamos de ensaio vimos que não conseguiríamos.”

A ideia de aplicar o embasamento teórico foi de dar um norte aos discentes. Esse material trouxe articulações valiosas para a construção das apresentações. O D5 informou que por meio do embasamento teórico direcionado, os discentes perceberam que poderiam trabalhar juntos mesmo numa situação como a pandemia, além de explorarem as tecnologias. O D4 explica que conseguimos fazer conexões importantes com o objetivo final do processo, e isso refletiu até na organização e adaptação dos ensaios musicais.

Também observamos que as composições adotadas e/ou compostas exclusivamente para a atividade final da disciplina estavam em diálogo com os debates experienciados em sala de aula. Por exemplo, o grupo 1 teve como tema *África: a música de um povo*, e o grupo 2 *O choro de laça*. Os dois grupos desejavam retratar uma história por meio de um arranjo instrumental. Através da composição, o grupo 01 mostrou as contribuições da música africana para a música brasileira, e o grupo 02 contou a história da lenda do açáí.

Observamos que o arranjo proposto no ES, de algum modo, nos oportunizou experimentar a metodologia de Paynter, ao acompanhar a evolução musical por meio das composições, trazendo como alicerce os princípios: liberdade, descoberta e individualidade. Entendemos que os alunos ao entregarem as obras autorais para os colegas de classe, deram vida as suas criações fazendo com que o resultado do processo fosse satisfatório e prazeroso de ser executado, como confirmamos no relato do D4: *“o fato de ter exercitado o gerenciamento do que nós tínhamos que fazer, no meu caso passando pela composição, pela questão do cenário, da internet, enfim, toda a logística que rege para ter ficado pronto que modéstia parte, eu creio que ficou bem bacana e como eu disse antes, nós que somos compositores precisamos exercitar o lado da composição cada vez mais.”*

A respeito da escolha do repertório, foi interessante observar ao final do piloto que o Grupo 3 já estava com a ideia de realizar a montagem com as músicas do folclore popular brasileiro entrando em concordância com a metodologia apresentada por Zóltan Kodály, utilizando canções infantis e melodias folclóricas a fim de trazer vivências de rimas, frases

fortalecendo a história e os valores musicais da sociedade. O grupo ainda gravou a apresentação do repertório usando a cênica e instrumentos não convencionais.

O grupo 4 apresentou um arranjo do compositor paraense Cláudio Costa¹⁴ cujo nome da música é a *Mata do Japa*, que tem como tema o desmatamento feito numa região de Belém do Pará. Além da divulgação do trabalho do compositor paraense, o grupo fez um alerta sobre o desmatamento ambiental em formato de vídeo publicado na plataforma *Youtube*, fazendo uma conexão direta aos conteúdos apresentados em sala de aula, com destaque à recomendação de Souza (2008) que reconhece a difusão da música por meio dos meios de comunicação, que no caso dos discentes do grupo 4 usaram a internet e as redes sociais para fomentar a reflexão do público através da música, mostrando como o desmatamento impacta o meio ambiente.

Para que fossem feitas as gravações dos repertórios escolhidos, os ensaios foram de extrema importância para que os discentes conseguissem gerenciar a construção dessas apresentações, e foi um momento de responsabilidade que o grupo adquiriu. Dito isso, reconhecemos o potencial didático do concerto quanto ao desenvolvimento ou aprimoramento de habilidades durante a disciplina, conforme resposta do D1: *“Ah sim! Com certeza, essa questão do gerenciamento, essa experiência do estágio principalmente considerando prazo, não o prazo estabelecido, mas a disponibilidade dos músicos me ajudou a ter essa visão mais assertiva de quanto que a gente deve economizar e quanto o ensaio deve ser utilizado.”*

Para que nos ensaios houvesse um avanço, cada discente partiu de um estudo individual de suas partes dos repertórios. Podemos relacionar os estudos individuais e os ensaios em grupo com as definições de *espaço individual* e de *espaço grupal* centrais para a perspectiva de *aprendizagem invertida* de Talbert (2019). O autor reconhece que espaço vai além da ambiência física, “mas também aos contextos emocional, intelectual e psicológico com os quais os alunos se deparam quando estão fazendo o trabalho” (TALBERT, 2019, p.10).

Quando comparamos o conceito de espaço individual notamos semelhanças com o estudo individual do estudante de Música. Sobre o espaço individual, Talbert (2019) explica que

¹⁴ O percussionista e compositor Claudio Costa é colaborador da Academia Paraense de Música na função desde 2016, com reconhecida experiência nas áreas da música erudita, jazz e música popular. Atualmente é integrante da Amazônia Jazz Band e do grupo de carimbó Som do Pau Oco.

Espaço individual se refere ao contexto no qual os alunos operam quando estão trabalhando principalmente sozinhos ou talvez em um pequeno grupo informal que se reúne à parte do encontro formal da aula. Um estudante encontra espaço individual quando trabalha sozinho no seu dormitório, na biblioteca ou lanchonete. E o encontra quando trabalha em um centro de tutoria, recebendo auxílio de acordo com a sua necessidade, se reunindo após o jantar com um grupo de estudos ou trabalhando com um amigo por *Skype*. O trabalho feito no espaço individual está focado nos esforços individuais do aluno, mesmo que possa haver mais de um indivíduo presente. (TALBERT, 2019, p. 10)

Já o espaço grupal costuma ser relacionado com o padrão de uma aula expositiva para vários alunos. Entretanto, Talbert (2019) ressalta que

embora consideremos esse como um espaço grupal, o trabalho é feito, em grande parte, realizado pelo indivíduo. (...) De fato, para muitos de nós, algumas de nossas experiências mais dinâmicas foram interações em pequenos grupos que ocorreram no contexto individual. (TALBERT, 2019, p. 11)

Seja qual for a intencionalidade formativa, para o músico, esse preparo individual é muito importante. Sem ele não se tem como obter um êxito quando o grupo se reúne. Cada um tem responsabilidade com sua parte, e quando o discente percebe que sua parte está no caminho certo, há motivação e grandes chances de a apresentação musical acontecer da melhor forma.

Fazemos esse destaque, pois acreditamos no potencial formativo do processo educacional resultante desta pesquisa, sendo esse baseado em referências e também formatos de atividades que fomentem a aprendizagem ativa nos discentes.

O intuito é que desde o início do ES, eles sejam os protagonistas das atividades propostas, por isso concordamos com Talbert (2019, p.14) quando afirma que a

aprendizagem ativa revela que ela não é apenas um método de ensino, mas abrange um vasto leque de atividades específicas, todas com o denominador comum de que os alunos estão ativamente engajados no processo de aprendizagem enquanto estão no espaço grupal. (TALBERT, 2019, p.14)

Compreendemos que a responsabilidade de construção dessa apresentação musical despertou uma motivação nos discentes, docentes e coordenação do Curso envolvidos nesse processo.

No que tange às articulações com conhecimentos prévios de disciplinas anteriores se destaca a resposta do D3 *“Eu “tô” terminando o curso de bacharelado em composição e arranjo mas as minhas intenções... (suspiro) eu sempre fui apaixonado por história, eu amo de paixão história da música então por exemplo, sempre li muito a respeito por conta própria e modéstia parte sempre me dei muito bem nas aulas de história aqui do*

bacharelado, e eu acho que esse meu lado mais historiador da coisa foi uma ferramenta importante no quesito da música temática que eu pensei, na questão temática da África, da contribuição do africano, na terra ocidental então acho que esse meu lado aluno de história, das aulas que eu pude absorver aqui do bacharelado, foi de fato que mais completou, foi uma ferramenta importante para eu completar esse trabalho.”

Nesse sentido, a trilha de aprendizagem CODIIN tem como intenção demonstrar que o papel dos alunos não é somente reproduzir a música pretendida, e sim refletir sobre a vivência de todo um processo formativo, que deriva em uma apresentação final também com potencial didático para quem a assiste. Por isso, entendemos que além de oferecer o material base, este processo educacional não estabelece limites, mas permite o fazer musical contínuo e orientado promovendo aos discentes o aprimoramento dos seus conhecimentos musicais.

5.2.2 Potencialidades para o público

O nosso objetivo com o Processo Educacional também é que a prática musical esteja voltada também para fora do ambiente educacional. O concerto proposto pode ou não ser feito para as pessoas que tiveram pouco ou nenhum contato com a Música, mas que certamente tem processos de educação musical iniciados ao longo de suas vidas.

A proposta é que o público que assistirá ao produto a ser gerado pela trilha de aprendizagem proposta seja convidado a conhecer novos elementos musicais, por meio do repertório apresentado pelos músicos envolvidos. E ter contato com um processo de produção de conhecimento acadêmico pelos discentes do Curso de Bacharelado em Música do IECG.

Essa proposta parte de uma noção ampliada de educação musical que não se restringe às salas dos conservatórios, mas sim, nos mais diferentes ambientes aos quais o sujeito está inserido e se relaciona.

Concordamos com Kravutschke & Stori (2015) ao afirmar que

Podemos identificar com muita clareza as práticas educativas que acontecem no contexto de instituições formais de ensino como na escola, nas universidades compondo a grade curricular. Porém, há práticas não tão intencionais de ensino-aprendizagem que ocorrem em outros aspectos da existência social humana que tem grande valor na aquisição de saberes que não ocorrem em ambientes formalizados de ensino. (KRAVUTSCHKE & STORI, 2015, p. 02)

Ao levar a música para um ambiente que haja um público dito “leigo”, o músico performance acaba despertando uma sensibilidade construída do processo da apresentação musical. A música faz parte de um fenômeno social e histórico, e por isso indivíduos podem aprender e adquirir uma sensibilidade musical por meio das vivências.

Sobre a sensibilidade musical, Penna (2008) afirma que

Torna-se mais claro que o ‘ser sensível à música’ não é uma questão de mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, nem a razões de vontade individual ou de dom inato. Trata-se, na verdade, de uma sensibilização adquirida, construída num processo – muitas vezes não consciente – em que as potencialidades de cada indivíduo (sua capacidade de discriminação auditiva, sua emotividade etc.) são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical. (PENNA, 2008, p. 29)

Dito isso, reconhecemos como uma diretriz da trilha de aprendizagem proposta que o concerto didático interpretativo vá além da execução da disciplina de ES, mas dê contribuições para a formação de plateia e para o despertar da sensibilidade musical entre aquelas pessoas que não teriam acesso aquela apresentação no seu cotidiano. A forma didática que os discentes terão que adotar ao conceber o repertório do concerto, contribuirá diretamente com o entendimento do público que foi escolhido.

Como explicam Kravutschke & Stori (2015),

A prática de audição musical proposta passa a ser uma atividade educacional não formal com vistas à vivência sensibilizadora musical que tem de um lado o grupo de apresentação didática e de outro lado a plateia sensível a aprendem o fenômeno histórico e social da música apresentada. (KRAVUTSCHKE & STORI, 2015, p.03)

Por isso, buscamos construir pontes entre o conhecimento formal dos discentes e as vivências cotidianas do público. Assim os discentes escolherão um repertório que possa fomentar experiências musicais em dois ambientes, o do IECG ou do ambiente formativo onde a trilha for implementada, e a do público que irá prestigiar a apresentação.

Sobre o processo de despertar a audição e sensibilidade musical MORAES *et al* (2011) afirmam que

O processo de desenvolver uma audição crítica e estética pode apontar para várias ações pedagógico-musicais. Dentre elas destacamos o trabalho com repertórios que sejam interessantes; a incorporação de outras formas de fontes sonora, como percussão corporal, para envolver e melhorar a apreensão dos elementos musicais; a apreciação orientada da plateia e a aprendizagem de um trecho da música que possa ser cantado em determinada parte de obra musical, apresentada durante uma apresentação ou recital para promover e estimular a interação entre o músico e o público. (MORAES et al 2011, p.10)

As orientações que são direcionadas a plateia, seja para acompanhar a música por meio de palmas conduzidas pelo maestro, ou por quem está a frente da apresentação, seja ouvindo uma explicação sobre a composição executada ou até mesmo o envolvimento de elementos musicais, motivam o público a explorar mais o conhecimento musical.

Ao retomarmos os resultados obtidos no piloto, identificamos que o concerto reuniu um repertório diferente para atender públicos diversos. Como vimos, os grupos 01 e 02 construíram as apresentações voltadas a apreciação de uma composição que representasse uma história. Já o grupo 03 usou os tubos percussivos chamados *Boomwhackers*¹⁵, o canto, a percussão corporal, o teatro para apresentar músicas do folclore popular brasileiro em filmagens dentro do IECG. Por fim, o grupo 04 usou as mídias sociais para contar a história de uma composição paraense através de um vídeo que simulava um canal na plataforma *Youtube* que também continha animações e que retratava sobre o desmatamento irregular em uma área urbana de Belém.

O mais interessante desse resultado é que os discentes aproveitaram as experiências musicais que estavam fora dos muros institucionais, procurando uma plateia diversificada, dando atenção as pessoas que iriam assistir. O exercício tirou os discentes das suas “zonas de conforto”, ao escolherem repertórios não eruditos e apresentando músicas com criatividade e colaborando com a formação de plateia.

Sobre formação de plateia, Moraes *et al.* (2011) citam que

Quando falamos em recital didático e formação de plateia, precisamos refletir sobre a nossa postura em uma apresentação musical e sobre ações didático-musicais que podem transformar a apreciação passiva numa escuta atenta e crítica. Nessa postura, a criatividade do executante é importante na hora de interagir com o público, a fim de transformar a apreciação, que não deve adotar uma atitude passiva. (MORAES et al, 2011, pg. 10)

Moraes *et al.* (2011, p. 11) também alertam sobre o cuidado necessário no momento da interação com o público que assistirá ao concerto. “Torna-se relevante construir a familiaridade do público com o novo e ampliar seus conhecimentos musicais. Nesse sentido, a interatividade aguça a percepção e se constitui um atrativo para o público”. Além disso, é importante para o músico que o público tenha uma escuta atenta e aprecie o momento, gerando um respeito pelo trabalho apresentado.

¹⁵ São instrumentos percussivos feitos de um tubo plástico leve e resistente, que apresentam duas oitavas e meia da escala de Dó Maior (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si), cada tubo possui uma nota fixa afinada e uma respectiva cor.

Da mesma forma, Queiroz (2004) afirma

O que nos é possível, e que a educação musical deve nos proporcionar é a interação com música de diferentes contextos culturais, ampliando a nossa dimensão e percepção musical, fazendo com que a partir do contato com outras linguagens possamos inclusive ampliar o nosso próprio discurso musical. (QUEIROZ, 2004, p.101)

Compreendemos que o processo da educação musical em nossa sociedade ainda está sendo estruturado, e nessa gama de repertórios musicais, há inúmeros estilos de interpretações sobre como conduzir e trabalhar com a público que escuta, o que contribui para a diversidade de estilos e estéticas musicais. Por isso, defendemos que a trilha de aprendizagem proposta nessa pesquisa tem potencial de contribuir para a educação musical, possibilitando vivências significativas, tanto para os discentes e docentes envolvidos no desenvolvimento, quanto para o público que vai usufruir da apresentação musical.

6 A TRILHA DE APRENDIZAGEM

Este capítulo tem como foco apresentar a Trilha de Aprendizagem “CODIIN-Concerto Didático Interpretativo” fruto da dissertação de mestrado “CODIIN: Trilha de aprendizagem para ES em Música”, apresentada ao Programa de Pós- Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior (PPGCIMES) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Este processo é pertencente à linha de pesquisa Inovações Metodológicas no Ensino Superior (INOVAMES), que segundo informações do site do PPGCIMES:

[...] está orientada à incorporação de inovações metodológicas e tecnológicas na prática docente, enfatizando o uso de diversos métodos e técnicas: metodologias ativas, recursos pedagógicos e tecnológicos, de modo a potencializar a capacidade do futuro mestre em desenvolver metodologias inovadoras em sala de aula. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2016, s/p).

A partir do objetivo dessa linha de pesquisa é importante esclarecer como é aplicado e como pode ser apresentado o processo educacional. Segundo Brasil (2019a, p. 15), um processo/produto educacional

[...] é aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (BRASIL, 2019a, p. 15).

Em relação à aderência, o processo educacional se adequa a categoria de Material Didático: “Produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais” (CAPES, 2019c, p. 43), segundo consta no documento do Relatório do Grupo de Trabalho da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

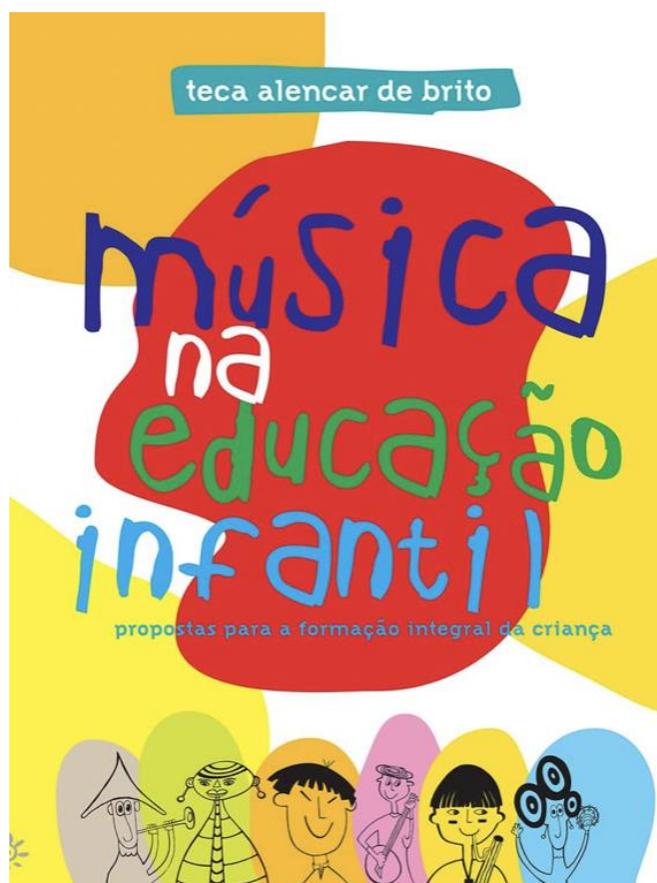
A partir desse parecer da CAPES, destacamos que nosso processo é um resultado direto de uma pesquisa realizada no nosso próprio ambiente de atuação profissional, o Curso de Bacharelado em Música do IECG e que dá contribuições para esse lócus. O referido processo desenvolvido, é destinado a docentes de Música e busca contribuir com a formação do músico profissional no ES, e consistirá em uma trilha de aprendizagem dentro de um website prototipado, voltada à auxiliar os professores e alunos a conceber

um Concerto Didático Interpretativo. Nos próximos tópicos detalharemos sobre: o logotipo e a identidade visual implementada, a estrutura do site e a descrição do conteúdo.

6.1 Logotipo e identidade visual

O conceito da identidade visual da marca, foi iniciado com base na capa do livro *Música na educação infantil: Propostas para a formação integral da criança*, da educadora musical Teca Alencar de Brito (Figura 16), que fez parte da nossa formação musical.

Figura 16 Capa do livro *Música na educação infantil: Propostas para a formação integral da criança*



Fonte: https://books.google.com.br/books/about/Música_na_educacão_infantil.html?hl=pt-BR&id=dQUI4OQfk8YC&redir_esc=y

Partindo deste ponto, a identidade se inspirou nas cores majoritariamente primárias (azul, amarelo e vermelho), as formas não lineares e a letra com traço rabiscado. Porém, como o projeto não é focado no público infantil, a paleta de cores foi levemente modificada em comparação a do livro, reduzindo a saturação. As formas orgânicas foram refinadas em formas circulares, e o traço rabiscado das letras foi representado na trilha em formato de linha que permeia entre os círculos, como exposta na Figura 17.

Figura 17 Identidade visual do CODIIN



Fonte: Acervo da pesquisa

Para compor a sigla CODIIN, foram utilizados elementos que remetessem a Trilha de Aprendizagem da mesma forma em que tivessem uma notação musical. A partir disso, a logo foi iniciada com a base composta por um pentagrama musical, conforme o destaque em vermelho da Figura 18.

Figura 18 Aplicações do logotipo do CODIIN



Fonte: Acervo da pesquisa

Assim como ele é a base da escrita musical, comporá toda a base da sigla na logo, tal como a base de uma trilha também, indicando que tanto os simbolismos musicais quanto de trilha conversarão entre si ao invés de estarem isolados na logo.

Dentro da sigla incorporamos a partir da letra “C” um início de um caminho curvado em tiras se convertendo para um caminho linear e tracejado partindo da tira e se refinando em traços acima da letra “D” até os círculos que formam os dois pingos nas

letras “II” para passar a ideia de aperfeiçoamento e aprendizagem através da trilha. Para isso utilizamos nos tracejados (Figura 19) que remetesse aos acentos musicais **Tenuto**¹⁶ e **Stacatto**¹⁷.

Figura 19 Aplicações do logotipo do CODIIN



Fonte: Acervo da pesquisa

Como visto na Figura 20, no meio dessa união temos a letra “O” sendo representada pela **semibreve**¹⁸, indicando um tempo de uma etapa para outra assim como a função da mesma na escrita musical. Em seguida, temos o final da sigla composto pela letra “N” com um acento musical na ponta da letra chamado **marcato**¹⁹.

Figura 20 Aplicações do logotipo do CODIIN



Fonte: Acervo da pesquisa

¹⁶ Uma notação musical que significa que as notas musicais precisam ser sustentadas, ou seja, uma duração a mais que o seu tempo normal.

¹⁷ É uma notação musical, que significa que a duração das notas musicais precisa ser mais curta.

¹⁸ Figura musical de maior duração, sendo usada como o tempo primeiro.

¹⁹ Uma articulação musical que significa que no trecho que ela está presente as notas devem soar mais forte.

Essa composição no “N”, o transforma em uma seta percorrendo um caminho em formato de zigue zague, trazendo outra percepção de caminho e passando a ideia de que a intenção da trilha de aprendizagem não é ser exclusivamente linear.

Por fim, a sigla se forma e abaixo dela vem escrito “Concerto Didático Interpretativo”. Para isso, foi escolhida a fonte “Confortaa” (Figura 21) para compor tanto a estilização da sigla CODIIN quanto para seu nome completo que o sucede abaixo.

Figura 21 Família tipográfica da fonte Confortaa



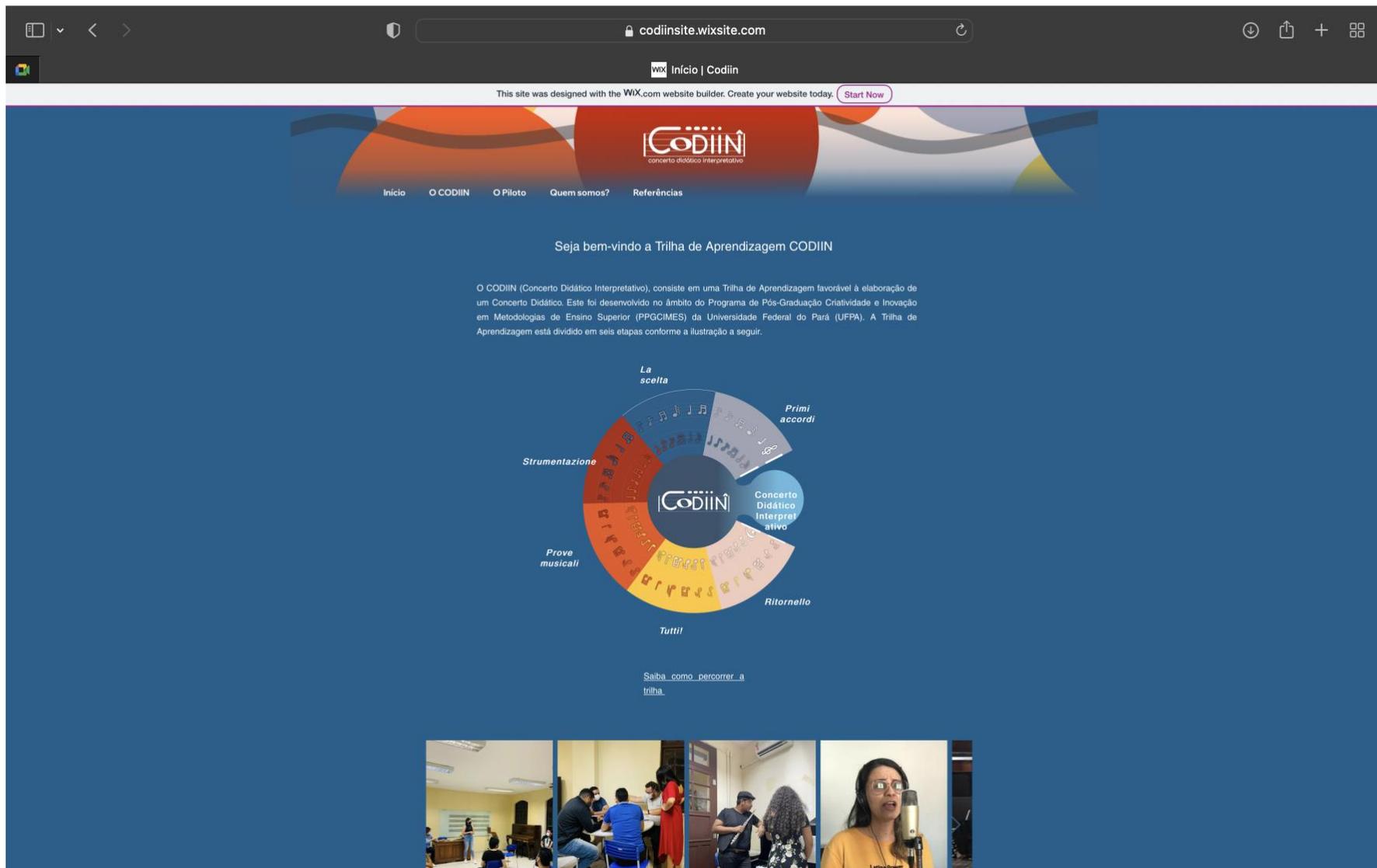
Fonte: Acervo da pesquisa

A escolha desta fonte se deu pela sua estética de bordas arredondadas e sem serifa que deixa a composição mais fluida, passa uma sensação de simplicidade ao mesmo tempo que mantém a modernidade e minimalismo no texto.

6.2 Estrutura o site

Em relação à estrutura do site, destacamos que na página inicial, onde apresentamos informações gerais sobre todo o conteúdo dentro do site, bem como o menu de acesso a outras páginas do site, um resumo das etapas em uma ilustração que remete um disco de CD, além de uma galeria de fotos abaixo com fotos de cada uma das etapas que foram registradas na rodagem do Piloto da pesquisa, conforme a Figura 22.

Figura 22 *Print screen* da página principal do site CODIIN



Fonte: Acervo da pesquisa

Na aba escrita “O CODIIN” está inserido a parte de apresentação (Figura 23). Nela, trazemos um breve resumo dos objetivos da trilha de aprendizagem, e uma orientação de como percorrer a trilha e uma explicação sobre a base para a construção dela.

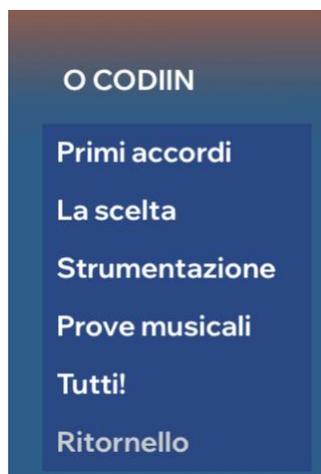
Figura 23 *Print screen* da página de apresentação do site CODIIN



Fonte: Acervo da pesquisa

Na mesma aba onde está a apresentação existem sub-abas que direcionam o usuário para a trilha de aprendizagem, conforme a Figura 24.

Figura 24 *Print screen* das sub-abas da página do site CODIIN



Fonte: Acervo da pesquisa

Em cada aba que contém os passos da trilha, há uma descrição do que consiste em cada uma das etapas, como fazer cada uma delas, sendo que na etapa *Primi accordi* contém algumas referências sugeridas, nas etapas *La scelta*, *Strumentazione*, *Prove musicali* e *Ritornello* existem materiais sugeridos para o uso do professor (Figuras 25) e na etapa *Tutti* consta um link que dará acesso automático a outra aba denominada de “O Piloto” (Figura 26), onde o usuário poderá assistir a experiência da pesquisa.

Figura 25 Página que contém a primeira etapa: *Primi accordi* do site CODIIN



O CODIIN **O Piloto** **Quem somos?** **Referências**

Primi accordi



Do que consiste?
Primi accordi significa primeiro acorde, que faz referência ao início de uma música executada pelos músicos, logo, para a trilha significa o primeiro passo, que será as experimentações metodológicas. Esta etapa consiste em encontros expositivos podendo ser utilizadas as recomendadas presentes nesta Trilha de Aprendizagem.

Como fazer?
Para cada leitura, recomenda-se o desenvolvimento de um debate e a solicitação de uma resenha feita pelos discentes, que ao final de cada encontro será entregue ao professor. O intuito é que os discentes no exercício, registrem suas reflexões e questionamentos a fim de expor o entendimento sobre os assuntos abordados.

Referências sugeridas
Serão utilizadas leituras bases nesta Trilha de Aprendizagem, porém, o professor estará livre para adicionar outras leituras complementares, além de uma eventual troca de leitura caso for necessário.

[Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociografia musical - Jusamara Souza](#)

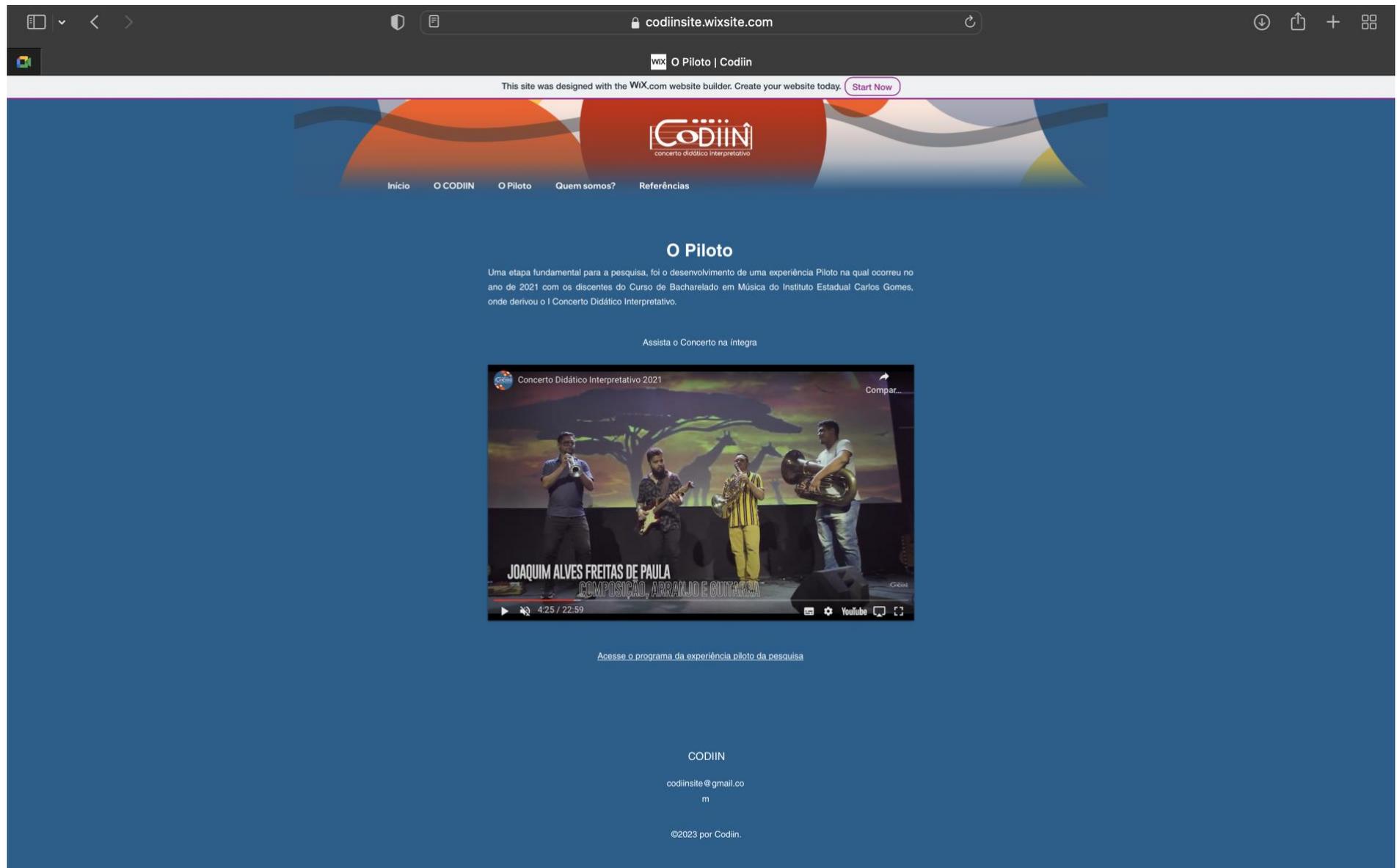
[Educação musical e práticas sociais - Jusamara Souza](#)

[Pedagogias em educação musical - Teresa Mateiro e Beatriz Ilari](#)

[Música nos campos gerais: Práticas acadêmicas de educação não formal em apresentações didáticas e apreciação musical para comunidade - Angelita Czezack Kravuttschke e Regina Stori](#)

Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 26 Print screen da página O Piloto do site CODIIN



Fonte: Acervo da pesquisa

Ao final das páginas de cada etapa, inserimos fotos dos registros obtidos de cada parte do processo da experiência Piloto, como no exemplo da Figura 27, para que o usuário que esteja navegando pelo site possa ter um apanhado de como foi realizar a primeira experimentação desta trilha de aprendizagem

Figura 27 Galeria de fotos página do site CODIIN



Fonte: Acervo da pesquisa

Há ainda, a página “Quem Somos” com uma breve explicação sobre as autoras da pesquisa, também na mesma sessão destacamos o apoio da equipe do IECG e agradecimentos especiais. E por fim, a página de “Referências”, na qual disponibilizamos as principais obras consultadas para construção do site.

6.3 Etapas da Trilha de Aprendizagem

Cada etapa exposta apresenta nomes em italiano para fazer alusão a termos que usamos na música, geralmente quando estamos ensaiando ou até mesmo no próprio dia da apresentação.

6.3.1 *Primi accordi*

Primi accordi significa primeiro acorde, que faz referência ao início de uma música, logo, para a trilha significa o primeiro passo que será as experimentações metodológicas. Esta etapa consiste em encontros expositivos podendo ser utilizadas as recomendadas presentes nesta Trilha de Aprendizagem.

Para cada leitura, recomenda-se o desenvolvimento de um debate e a solicitação de uma resenha feita pelos discentes, que terão até o próximo encontro para entregar ao professor. O intuito é que os discentes no exercício, registrem suas reflexões e questionamentos a fim de expor o entendimento sobre os assuntos abordados.

No Quadro 4, apresentamos quais as leituras bases sugeridas estão dentro do *website*, especificando autor, ano, título, o foco e os critérios de escolha para cada artigo e livro.

Quadro 4 Leituras sugeridas para a etapa *Primi accordi* da Trilha de aprendizagem

AUTOR	ANO	TÍTULO	FOCO	CRITÉRIOS DE ESCOLHA
Angelita Kravutschke & Regina Stori	2014	Música nos campos gerais: Práticas acadêmicas de educação não formal em apresentações didáticas e apreciação musical para comunidade	Música, apresentação didática e educação não formal	Por se tratar de um artigo que relata a apreciação musical em uma comunidade específica, por meio de uma apresentação musical didática, acreditamos que contribuirá na escolha do público, tema e os repertórios.
Jusamara Souza	2014	Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociografia musical	Música no cotidiano	Por se tratar de um artigo que relata sobre as relações entre práticas musicais e práticas na comunidade, acreditamos que contribuirá para a escolha do público e o tema do Concerto Didático Interpretativo
Jusamara Souza	2004	Educação musical e práticas sociais	Prática social, educação musical escolar e extraescolar	Por se tratar de um artigo que discute a relação que crianças e adolescentes mantêm com a música e a compreensão das práticas musicais dentro e fora da escola, acreditamos que auxiliará na escolha do público, tema e repertórios.
Tereza Mateiro & Beatriz Ilari	2011	Pedagogias em educação musical	Educação musical e métodos ativos	Por se tratar de um Livro que contém os principais pedagogos musicais e ajuda a compreender os métodos da educação musical, esta leitura poderá contribuir no desenvolvimento do processo como um todo, desde as fases iniciais, perpassando pelos ensaios até a apresentação final.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Vale ressaltar que o professor estará livre para adicionar outras leituras complementares, além de uma eventual troca de leitura caso for necessário.

6.3.2 *La Scelta*

La Scelta significa A escolha, que faz referência ao nosso segundo passo onde consiste na escolha do tema e público que irá assistir o Concerto Didático Interpretativo. As primeiras definições serão realizadas por meio de uma ficha que o professor disponibilizará para os discentes. Nesta ficha, eles terão que definir se o público é do âmbito formal ou não formal, acadêmico ou não, musicalizado ou não musicalizado e o local que será feita a apresentação musical.

Esta decisão se dará a partir do público final do Concerto Didático Interpretativo, levando em conta que quem assistir à apresentação terá a oportunidade de conhecer novos elementos musicais, a produção de conhecimento de um lugar acadêmico, além do contato com o universo musical de forma mais dinâmica. Disponibilizados uma ficha (Apêndice II) orientadora para a decisão do tema e do público como material sugerido. Durante este processo os alunos devem estar cientes que precisam tomar decisões como grupo, e que o professor será somente o mediador desta construção.

6.3.3 *Strumentazione*

Strumentazione que significa instrumentação, faz referência a escolha dos instrumentos que serão utilizados no repertório pretendido. Esta é etapa que consiste no planejamento e desenvolvimento das apresentações. Com o auxílio do professor, a turma se dividirá em grupos onde apresentarão o repertório escolhido, o compositor e a obra que desejam tocar e formação instrumental do seu grupo, se será em dupla, trio, quarteto etc., o cronograma dos ensaios, o nome dos integrantes e os instrumentos.

Com o auxílio da ficha de organização dos grupos (Apêndice III), disponibilizada no material sugerido, os discentes irão descrever como o grupo pensou a apresentação, por exemplo, se vão começar com alguma fala ou se já iniciarão tocando, se vai ter algum intervalo entre músicas, alguma participação externa (dançarinos, atores), se todos os participantes estarão no palco desde o início etc. Ressaltando a importância de colocar em palavras como será a visualização da apresentação.

6.3.4 Prove musicali

Prove musicali significa ensaio musical, que faz referência aos ensaios que os músicos precisam realizar antes de uma apresentação musical. Esta consiste no momento que envolve habilidades musicais como: trabalho de afinação, articulação, timbrar sonoridades, percepção musical e adaptabilidade para tocar em consonância com o grupo.

Os discentes irão se reunir e preencher na ficha disponível no link material sugerido, denominada de checklist de ensaios (Apêndice IV). Nela, eles colocarão os dias e horários que o grupo pretende ensaiar para a apresentação do Concerto Didático Interpretativo.

É importante que seja disponibilizado um período de mínimo 2 meses de ensaio, para que os discentes possam aprimorar suas performances em conjunto. O professor mediador deste processo educacional irá fazer tutorias quando for necessário, auxiliando os alunos nesta construção.

6.3.5 Tutti!

A palavra Tutti em italiano significa todos, e no âmbito da performance musical significa uma notação de partitura que indica que todos os instrumentos devem tocar juntos no determinado momento da música. Esta etapa consiste na apresentação final do CODIIN. Com o local, repertório e tema já definidos e ensaiados pelos discentes participantes desta Trilha de Aprendizagem, é chegado o momento de realizar a apresentação do Concerto Didático Interpretativo.

Os discentes, com o auxílio do professor, se direcionarão para o local da apresentação que foi escolhido, seja ele presencial ou por meio de gravação para a disponibilização posterior. No *website*, disponibilizamos um link que dará o acesso a experiência Piloto da pesquisa.

6.3.6 Ritornello

Ritornello significa refrão, porém, no âmbito da música seu significado vem de uma notação musical, que quer dizer ação de retorno, que é quando em um determinado trecho da obra musical o compositor pede que seja feita uma repetição de algum trecho específico. Esta etapa consiste no retorno do Feedback dos discentes e do público que assistiu o Concerto Didático Interpretativo.

Recomenda-se que este Feedback seja feito em dois níveis: (1) com os discentes que participaram da construção do Concerto Didático Interpretativo (2) com o público que assistiu ou acompanhou.

Com os discentes ocorrerá por meio de uma ficha (Apêndice V) que consta no material sugerido no *website*, contendo perguntas direcionadas a experiência da elaboração do Concerto Didático Interpretativo, para que possamos analisar com clareza a produtividade e se de fato foi uma atividade significativa. Já para o Feedback do público, sugerimos um formulário disponível nos materiais sugeridos (Apêndice VI) contendo perguntas que possam identificar a relevância desta Trilha de aprendizagem fora do âmbito institucional.

7 AVALIAÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos à descrição do perfil dos avaliadores, os eixos que foram avaliados, as sugestões e recomendações dos avaliadores e por fim quais as recomendações implementadas.

7.1 Perfil dos avaliadores

Convidamos para o processo de avaliação da Trilha de Aprendizagem - CODIIN cinco avaliadores. Todos responderam nosso convite e enviaram o material validado na data solicitada. Quanto aos dados coletados no questionário de perfil, avaliamos os dados pessoais dos especialistas referentes: ao nome completo, idade, ao sexo, ao CPF, ao e-mail, a cidade onde mora, ao grau de escolaridade e a área de conhecimento.

No Quadro 05 é possível visualizar um breve perfil dos cinco participantes da pesquisa, sendo três do sexo masculino e dois do sexo feminino.

Quadro 5 Perfil dos Avaliadores

CÓDIGO DO AVALIADOR	SEXO	CIDADE ONDE MORA	GRAU DE ESCOLARIDADE	ÁREA DE ATUAÇÃO
A1	Feminino	Belém	Doutorado	Computação/ Ensino e Criatividade
A2	Feminino	Porto Alegre	Doutorado incompleto	Música/Educação musical
A3	Masculino	Belém	Doutorado incompleto	Comunicação/Educação em ciências
A4	Masculino	Porto alegre	Doutorado incompleto	Música/Educação musical
A5	Masculino	Ananindeua	Doutorado incompleto	Música/ Antropologia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Dentre os cinco participantes da pesquisa, a faixa etária ficou 54 anos (A1), 36 anos (A2), 30 anos (A3), 38 anos (A4) e 33 anos (A5). Dois residem em Porto Alegre/RS (A2 e A4), outros dois em Belém/PA (A1 e A3) e um em Ananindeua/PA (A5).

Quanto ao grau de escolaridade, dos cinco participantes somente um apresenta doutorado completo (A1) e os outros demais quatro seguem com o doutorado em andamento (A2, A3 e A4).

É interessante destacar que dos cinco avaliadores, quatro atuam como docentes, sendo três professores do âmbito da Música (A2, A4 e A5), e um professor no âmbito do

Ensino/Criatividade (A1). O A3 atua como gestor de ensino com ênfase no ensino de forma multidisciplinar.

7.2 Quesitos analisados

A avaliação foi realizada por meio de um instrumento online (questionário) constituído de 20 perguntas baseadas em escala estruturada de adequação, sendo a pontuação 1-totalmente adequado (TA).; 2-adequado(A); 3-parcialmente adequado (P. A); 4-inadequado(I). A proposta é que os avaliadores atribuíssem um valor a cada item avaliado no processo educacional.

As perguntas construídas evidenciaram domínios referentes aos seguintes blocos: da relevância, dos objetivos da Trilha de Aprendizagem, do conteúdo e organização da Trilha de Aprendizagem e da estrutura e funcionalidade do website. Após a análise dos dados, tabulamos as respostas e as separamos pelos blocos para melhor compreensão.

7.2.1 Da Relevância

No bloco I, analisamos se há relevância dos conteúdos apresentados para o ensino/aprendizagem de Música em universidades e escolas de ensino superior e se os avaliadores recomendariam para outros colegas o CODIIN. Na Tabela 1 apresentamos as respostas dos participantes.

Tabela 1 Resultados da avaliação quanto a Relevância (Bloco I)

Bloco I Relevância	T. A	A	P. A	I
Os conteúdos apresentados são relevantes para o ensino de Música em universidades e escolas de ensino superior.	4	1	.	.
O CODIIN funciona como suporte ao ensino/aprendizagem de música.	3	2	.	.
Eu recomendaria a Trilha de Aprendizagem para meus colegas professores.	2	3	.	.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme a Tabela 1, notamos que todos os participantes concordaram que o CODIIN é relevante para o ensino de Música, servindo como suporte educacional para professores de Música que desejarem utilizar a Trilha de Aprendizagem. Além de que todos recomendariam a trilha para outros colegas de profissão.

7.2.2 Dos Objetivos

Na Tabela 2 apresentamos os resultados do bloco II, onde analisamos se CODIIN alcançou os objetivos: de auxiliar os docentes em sala de aula por meio dos conteúdos apresentados, se fomenta o desenvolvimento das habilidades musicais do discente e se as orientações direcionadas ao professor estão claras.

Tabela 2 Resultados da avaliação quanto os objetivos (Bloco II)

Bloco II Objetivos	T. A	A	P. A	I
Os conteúdos apresentados podem auxiliar o docente em sala de aula.	2	2	1	.
A Trilha de Aprendizagem fomenta o desenvolvimento de habilidades musicais dos discentes.	3	2	1	.
As orientações apresentadas estão direcionadas para o educador.	2	1	2	.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Nesse segundo bloco, confirmamos que para a maior parte dos participantes a Trilha de Aprendizagem pode auxiliar o docente em sala de aula, e fomenta no desenvolvendo das habilidades musicais do discentes. Três participantes concordam que

as orientações estão direcionadas para o educador, porém, dois concordam que as orientações estão parcialmente adequadas.

7.2.3 Do conteúdo e da organização

Nos resultados apresentados da Tabela 3, conta o bloco III que direciona a avaliação dos participantes para o conteúdo e a organização.

Tabela 3 Resultados da avaliação quanto ao Conteúdo e a Organização (Bloco III)

Bloco III Conteúdo e Organização	T. A	A	P. A	I
As referências sugeridas disponibilizadas estão adequadas.	4	1	.	.
Os materiais sugeridos poderão auxiliar os professores na construção de um Concerto Didático Interpretativo.	3	1	1	.
É possível percorrer de forma alinear as etapas do CODIIN.	1	2	1	1
Há sequência lógica do conteúdo nas páginas do site.	2	2	1	.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os resultados do bloco III expressam sobre as referências sugeridas, os materiais sugeridos disponibilizados no *website*, se nele é possível percorrer de forma alinear as etapas e se há sequência lógica dos conteúdos apresentados. As respostas mais assinaladas pelos participantes foram quesitos T. A e A. Porém, para A3 a trilha não apresenta uma experiência alinear.

7.2.4 Da estrutura e funcionalidade do website

No que tange ao formato e adequação do *website*, a etapa da estrutura e funcionalidade foi que mais resultou avaliações distintas e com mais contribuições por parte dos avaliadores, como consta a Tabela 4.

Tabela 4 Resultados da avaliação quanto a Estrutura e Funcionalidade (Bloco IV)

Bloco III Estrutura e Funcionalidade	T. A	A	P. A	I
A linguagem está acessível e coerente.	1	4	.	.
A forma de apresentação do conteúdo de cada etapa instiga o usuário.	1	2	2	.
A arquitetura do site é intuitiva e clara.	2	2	1	.
Os menus e a organização do conteúdo estão adequados.	2	2	.	.
O fluxo de navegação do site está claro	2	1	1	.
O site está atrativo visualmente	3	2	.	.
Há erros de coerência e coesão no texto	.	3	2	.
Os comandos das etapas são objetivos e claros.	2	2	1	.
O logotipo e a identidade visual adotada são interessantes.	4	1		
As imagens e ilustrações apresentadas no site estão de acordo com a temática.	4	1	.	.
As imagens e ilustrações agregam a compreensão do conteúdo	2	3	.	.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme a Tabela 4, o bloco IV resultou no aprimoramento da funcionalidade e adequação do CODIIN, no que se refere: a sequência lógica do conteúdo nas telas, a linguagem acessível e coerente, o formato da apresentação de cada etapa, a arquitetura de forma clara e intuitiva, a clareza do fluxo de navegação, a adequação dos menus e a organização do conteúdo, a atratividade do *website*, o comando das etapas serem objetivas e claras, ao grau de coerência e coesão do texto, além da revisão de ortografia.

A maior parte dos avaliadores ficaram entre T. A e A, e em algumas perguntas que envolve se as informações de fluxo, arquitetura do *website* e o grau de coesão e coerência no texto da Trilha foram assinaladas como P. A.

Sem dúvidas, essa etapa foi que apresentou maior complexidade. Aspectos como: identidade visual, formas de imagens, padrão de tamanho, área de apresentação das

mídias, compartilhamento de materiais para download, além dos custos eventuais para a sua elaboração, foram importantes para o que acreditamos ser um processo educacional de qualidade.

7.3 Comentários e principais recomendações

Além das pontuações resultantes das perguntas do questionário, ao final do instrumento de avaliação, foi deixado um espaço para que os avaliadores pudessem deixar recomendações e/ou comentários gerais sobre o CODIIN. Essas contribuições sustentaram a abordagem qualitativa desse estudo, processo pelo qual julgamos ser decisivo para compreensão, importância e desdobramentos de nossa Trilha de Aprendizagem. Diante do avaliado, os participantes sugeriram as seguintes recomendações, os quais estão reunidos no Quadro 6.

Quadro 6 Recomendações gerais dos avaliadores

AVALIADOR	Recomendações
A1	<ul style="list-style-type: none"> - Sugiro rever as perguntas das fichas de avaliação discente trocar “Processo Educacional” por “Concerto Didático Interpretativo”. - Deixar claro o que é o processo educacional. - Sugiro detalhar um pouco mais pensando em quem vai replicar - Rever a configuração do site pelo celular - Colocar entre parênteses os significados termos em italiano.
A2	<ul style="list-style-type: none"> - Trazer o detalhamento da escolha das referências para o nome das etapas. “Por que o Primi accordi?” falar o motivo da escolha. Ter um pequeno link aos termos em italiano ao que ele se refere na Trilha. - Trocar os termos “músico ou leigo” por “musicalizado ou não musicalizado” - Deixar ficha do público disponível nos materiais sugeridos na etapa “<i>La Scelta</i>”
A3	<ul style="list-style-type: none"> - Correções textuais incluindo ortografia, concordância e coesão textual. - Trocar o termo “Processo Educacional” por “Trilha de Aprendizagem” - Rever a navegabilidade e formatação do site, para permitir acessar mais facilmente as diferentes etapas e permitir a utilização do conteúdo em outros meios. - Detalhar mais o “passo-a-passo” nos tópicos de “Como fazer” - Avaliar se é possível deixar as fichas em formato editável
A4	<ul style="list-style-type: none"> - Deixar mais claro onde está o “X” e as setas para sair e/ou passar as imagens. - Rever os termos em italiano, pois ele remete experiências europeias, o que compreendo como uma delimitação do público que pode ser restritiva à forma e estética conservatórias.
A5	<ul style="list-style-type: none"> - Descrição mais densa das etapas a serem desenvolvidas - Versão para Celulares (ajustada) - Inserção de breves vídeos demonstrativos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

No Quadro 6, apresentamos as principais recomendações dos avaliadores. O A1, A2 e o A3 sugeriram mudanças quando a nomenclatura utilizada em alguns termos no *website* e nas fichas disponibilizadas. O A1 sugeriu que na ficha de avaliação dos discentes o nome “Processo Educacional” seja substituído pelo “Concerto Didático Interpretativo” para o melhor entendimento do discente, já que ele irá dialogar sobre como foi a experiência para a elaboração deste concerto no material. O A2 sugeriu a troca dos termos “músico e leigo para “musicalizado e não musicalizado”. O A3 recomendou que trocássemos o termo “Processo Educacional” por Trilha de Aprendizagem, para melhor compreensão do usuário que acessar o *website*.

Os avaliadores A1 e A3 também sugeriram correções textuais incluindo, ortografia, concordância e coesão textual. O A2 recomendou que fosse inserida uma ficha de avaliação do público para o professor imprimir, além do questionário online. O A1, A3 e A5 recomendaram que fosse inserido mais detalhes das etapas da trilha de aprendizagem, e deixar com mais clareza o que é o CODIIN.

Sobre a navegabilidade e formatação do *website*, o avaliador A3 recomenda que as etapas estejam mais fáceis de acessar, permitindo um fluxo melhor da utilização do conteúdo nos outros meios. O A4 sugeriu deixar mais claro o “X” e as setas para sair e/ou passar as imagens. Além disso, os avaliadores A1 e A5 recomendaram que a versão para celulares fosse revista e ajustada.

No que tange as alegorias utilizadas nos termos que estão em italiano, o A1 sugeriu colocar entre parênteses o que significa os termos dentro da Trilha de Aprendizagem em cada etapa. O A2 recomenda o detalhamento da escolha das referências para o nome das etapas, porque por mais que seja comum no âmbito musical, fica mais fácil de outras pessoas compreenderem melhor a proposta.

Dos três avaliadores com a área de atuação em Música, dois elogiaram e destacaram como pertinente a relação dos termos em italiano com o conhecimento da Música, que seria uma forma lúdica de usar termos que são específicos. O A4 recomenda que fosse repensado pois é um risco de elitização, ou seja, de fechar o conteúdo só para um público em específico.

As recomendações que organizamos no Quadro 6, nos permitiram ainda cruzar as respostas de cada avaliador com seu perfil. Assim, para cada sugestão/recomendação verificamos: o nível de propriedade do avaliador sobre o assunto proposto. Além disso, averiguamos, com mais precisão, o grau de concordância entre as respostas. Dessa

maneira, implementamos as recomendações em que a execução fosse possível no tempo restante da pesquisa, nesse caso as correções textuais incluindo, ortografia, concordância e coesão textual, as alterações em alguns das setas e links nas páginas do *website*, inserir fichas em formato editável nos materiais sugeridos, a inserção de conteúdos sobre os termos em italiano e entre outros sugeridos. As recomendações que não foram implementadas partiram do pressuposto que, o tempo não seria suficiente para executá-las ou tangenciavam da proposta que a Trilha tem como objetivo. Destacando que a princípio, o *website* foi trabalhado para a sua versão *desktop* (computadores, notebook), e apesar de apresentar uma funcionalidade *mobile*, sabemos que precisamos ainda fazer ajustes. Mas vale salientar que essas recomendações são válidas para posteriores desdobramentos desta pesquisa.

Deste modo, as recomendações acolhidas e implementadas contribuíram para o desenvolvimento e aprimoramento do CODIIN, pois a partir delas foi possível verificar: se a Trilha de Aprendizagem apresenta relevância, se os objetivos, os conteúdos, a estrutura e funcionalidade do *website* estão adequados. A seguir, selecionamos alguns comentários que podem corroborar com os autores anteriormente citados, são eles:

“Achei a proposta bem interessante e intuitiva. Particularmente com relação às referências disponíveis, à descrição das etapas e à possibilidade de alterar a ordem dos processos. O site dialoga entre si e tudo está muito bem localizado e contextualizado” (comentário do A4)

“o produto está muito bem elaborado. Precisa, somente, se empoderar melhor de seu próprio potencial. O processo não é somente “favorável”, ele, de fato, permite a organização de concertos didáticos interpretativos” (comentário do A3)

“Quero parabenizar você e toda equipe, orientador e coorientadora pelo trabalho desenvolvido na instituição que eu tenho certeza de que irá contribuir muito para o ensino/aprendizagem da Educação Musical no IECG, e espero que se expanda por outras universidades” (comentário do A5)

“Então pra mim, de modo geral, está muito claro a proposta. Eu entendi que é um material para um professor que vai trabalhar em uma escola de música, mas não necessariamente no ensino superior, eu acho que é um material que eu posso utilizar em cursos livres de música, em projetos sociais, e também consigo visualizar que se eu fosse uma professora de escola regular de Artes, então, a minha formação não é necessariamente de música, mas de repente se eu trabalho música na minha escola, eu acho também que é um material que eu poderia utilizar.” (comentário do A2)

Os comentários dos avaliadores nos auxiliaram a seguir para a finalização do processo de revisão do conteúdo, da estrutura e do funcionamento do *website*, nos dando

mais segurança e confiança sobre suas potencialidades e clareza sobre suas possíveis limitações dado o tempo disponível para conclusão de nosso mestrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo geral desenvolver uma Trilha de Aprendizagem favorável á elaboração de um Concerto Didático Interpretativo, na disciplina de Estágio Supervisionado em Música do Curso de Bacharelado do Instituto Estadual Carlos Gomes. Esse objetivo nos conduziu para a construção de uma Trilha de Aprendizagem intitulada CODIIN, fundamentada em conceitos centrais sobre Métodos da Educação Musical e Ensino.

O nosso percurso metodológico foi orientado pela perspectiva da pesquisa-ação e pelas etapas de planejamento espiral proposto por Mattar & Ramos (2021), tendo sido quatro etapas ao todo, conforme descrito no Capítulo 4.

Conforme relatado ao longo deste trabalho, fomos instadas a reconhecer motivações pessoais e profissionais, bem como o nosso papel como docentes do IECG, importante instituição do Norte do Brasil e responsável pela formação de gerações de musicistas no país. Além disso, por meio das atividades das disciplinas obrigatórias e optativas cursadas no PPGCIMES, em especial as disciplinas Criatividade e Métodos e Técnicas Inovadoras de Ensino e Aprendizagem, tivemos contato com os subsídios principais para o desenvolvimento da Trilha de Aprendizagem aqui defendida.

Ao final das etapas da pesquisa-ação, que implica diretamente o envolvimento do contexto de intervenção, podemos afirmar que o CODIIN é resultado direto do trabalho dos pesquisadores envolvidos, a Direção e Coordenação e os discentes do Curso de Bacharelado em Música do IECG. O percurso metodológico vivido revelou as articulações necessárias para a construção da Trilha de Aprendizagem, contando diretamente com o feedback dos avaliadores internos e externos ao Instituto.

A Trilha de Aprendizagem apresenta conteúdos relevantes ao Ensino e Música, fomentando o desenvolvimento de habilidades musicais dos discentes. Nas orientações disponíveis online para aos educadores, as etapas são apresentadas em uma ordem, porém podem ser reconduzidas, sendo possível fazer este percurso de forma alinear.

Destacamos que as referências sugeridas apresentam coerência, e que os materiais disponibilizados para download, podem auxiliar os professores na construção de um Concerto Didático Interpretativo.

Apesar de ser feita no contexto específico de Ensino Superior do Pará, a Trilha tem possibilidades de atender o grupo do Ensino Técnico e em outros cursos de graduação de

Música, e ser utilizada como inspiração para atividades musicais em escolas não formais ao ensino da Música.

Apesar de algumas limitações no que tange a navegabilidade do *website*, principalmente na versão mobile, acreditamos que ele atendeu as expectativas necessárias para a apresentação nos quesitos: relevância, objetivos, conteúdo, organização, estrutura e funcionalidade.

Ao final, os resultados desta dissertação contribuíram para o campo da pesquisa de Educação Musical, permitindo que por meio da elaboração de uma Trilha de Aprendizagem, nós, profissionais, pudéssemos refletir que o ensino e a performance musical podem transcender e ser bem mais que “somente” uma reprodução e sim um percurso de vários trilhos que permitem um fazer musical consciente, criativo e inovador.

Com isso, acreditamos na potencialidade que o processo educacional apresenta, e na sua contribuição para o ensino-aprendizagem de Música. Concluímos que a Trilha de Aprendizagem CODIIN, disponível online, é útil e válida para a elaboração de um Concerto Didático Interpretativo em diferentes níveis e contextos formativos de musicistas. Portanto, esperamos que esse processo educacional sirva de inspiração para os profissionais de Música.

REFERÊNCIAS

- ADDESSI, A. R.; PACHET, F. **Sistemas musicais interativos-reflexivos para educação musical**. *Cognição e Artes*, Curitiba, De Artes UFPR, v. 2, n. 1, p. 62-72, 2007.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia. Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 19, n.1, p. 1-8, 2003.
- AMABILE, T. M. (1983). Social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 997-1013.
- AMABILE, T.A. (1989). **Growing up creative**. Buffalo, NY: The Creative Education Foundation Press.
- AMABILE, T.A. (1996). **Creativity in context**. Boulder, CO: Westview Press
- ANJOS, R. Cultura digital e aprendizagens: A transcendência dos espaços instituídos na formação no ensino superior. Tese de Doutorado, UFMT, Cuiabá, 2021.
- APRO, F. **Interpretação Musical: um universo (ainda) em construção**. In: LIMA, Sonia Albano de (Org.) *Performance e Interpretação Musical: uma prática interdisciplinar*. São Paulo: Musa editora, 2006. p. 24-37.
- ARAÚJO, R. C. de; PICKLER, L. Motivação e o estado de fluxo na execução musical: um estudo com alunos de graduação em música. In: XVII Encontro Nacional da ABEM, 17., out. 2008, São Paulo. *Anais*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista-Instituto de Artes, 2008.
- ARROYO, M. Educação musical na contemporaneidade. **In: Seminário nacional de pesquisa em música da UFG**, 2., 2002, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2002, p. 18-29
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 12 de março de 2004 CES/CNE/MEC**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 10.
- BACICH, L. & MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018
- BENNETT, R. **Uma breve história da música**. Trad. Maria Teresa Resende Costa. ed. 3. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. (Obras escolhidas; vol. 1)
- BERNARSKI, E. L. F., ZYCH, A. C., **Aprendizagem colaborativa aplicada numa sala de recursos**. 2018. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2052> Acessado em 23 de setembro de 2022.
- BRU, M. **Métodos de pedagogia**. São Paulo: Ática, 2008. 120p.

BRANDÃO, J.M.V. **Learning and Teaching Conducting Through Musical And NonMusical Skills: An Evaluation Of Orchestral Conducting Teaching Methods.** Baton Rouge: LSU, 2011.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Beyond boredom and anxiety.** São Francisco: Jossey-Bass, 1975.

_____. **Flow: the psychology of optimal experience.** HarperCollins e-books, 1990.

_____. **A psicologia da felicidade.** São Paulo: Saraiva, 1992.

_____. **A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **The contribution of flow to positive psychology: Scientific essays in honor of Martin E. P. Seligman.** In: GILHAM, Jane E. (Ed.). *The science of optimism and hope.* Philadelphia: Templeton Foundation Press, 2000. p. 387-395.

CAMILLO, G. D.; GUEDES, I. L.; PASQUALOTTO, L. P.; SOUZA, R.P.; MERINO, A.D. Pesquisa-Ação como Resposta Metodológica aos Desafios de Design Social. **13º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design**, Univille, Joinville, Santa Catarina, 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE ENSINO SUPERIOR. **Produção Técnica** – Grupo de trabalho. 2019c. Disponível em <https://www.gov.br/capes/ptbr/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em 04 abril. 2022.

FRANCO, M. A. M. Pesquisa-ação e a formação do professor em serviço. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v.16, n. 1, 2016 p. 827–830 DOI: 10.1111/1471-3802.12339. Acesso em: 01 de julho de 2023.

FREIRE, G. G.; GUERRINI, D.; DUTRA, A. **O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais: A Pesquisa na Formação Docente.** Porto das Letras, v. 2, n. 1, p. p. 100 - 114, 29 dez. 2016.

GAINZA; Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** São Paulo: Summus, 1988.

HÜBNER, G. O. **Gerenciamento de ensaios: perspectiva da gestão por competências individuais da regência.** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2014.
INSTITUTO ESTADUAL CARLOS GOMES, **Projeto Político Pedagógico do Curso de Bacharelado em Música**, Henrique Noeding, 2013.

JORGENSEN, Estelle R. **The Art of Teaching Music.** Bloomington: Indiana University Press, 2008.

KRAVUTSCHKE, Angelita Czezack. STORI, Regina. Música nos Campos Gerais: práticas acadêmicas de educação não formal em apresentações didáticas e apreciação musical para comunidade. In: **12º CONEX Conversando sobre Extensão Ponta Grossa**, 2014, Ponta Grossa. Anais... Ponta Grossa: UEPG, 2014. Disponível em http://sites.uepg.br/conex/?page_id=177. Acesso em 07 jul. 2022

LIMA, Sonia Albano de. (Org). **Performance & Interpretação Musical: uma prática interdisciplinar**. São Paulo: Musa Editora, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Os métodos de ensino. São Paulo: Cortez, 1994.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

LOPES, P.; LIMA, G. N. B. O. Estratégias de organização, representação e gestão de trilhas de aprendizagem: uma revisão sistemática de literatura. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 24, n. 2, p. 165-195, 2019. DOI: [10.1590/1981-5344/3862](https://doi.org/10.1590/1981-5344/3862) Acesso em: 01 mar. 2023.

MACEDO, N. N.S. Ensino de teoria musical em um conservatório: estudo e avaliação. Dissertação de Mestrado, UFPA, Pará, 2014.

MACEDO, V. L. F. Resenha: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: IbpeX, 2011. 352p. (Série Educação Musical). **Revista: Associação Brasileira de Educação Musical**. Londrina, v. 20, n. 27, p. 163-165, jan/jun 2012.

MADUREIRA, J.R. **Rítmica Dalcroze e a formação de crianças musicistas: uma experiência no Conservatório Lobo de Mesquita**. Minas Gerais: UFVJM, 2012.

MATEIRO, T.; ILARI, B. (org.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IbpeX, 2013.

MATTAR, J. & RAMOS, D. **Metodologia da Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MESQUITA, Cláudia Maria Souza. **Percussão corporal no ensino da música: três atividades para a educação básica**. *Música na Educação Básica*. Londrina, v. 7, nº 7/8, 2016.

MINUSSI, Sandro Gindri; MOURA, Augusto Albuquerque; JARDIM, Mateus L. Gomes; RAVASIO, M. Homrich. Considerações sobre estado da arte, levantamento bibliográfico e pesquisa bibliográfica: relações e limites. **Revista Gestão Universitária**, n.9 p.04-14.

MOGAMES, R. A. L. T. **Práticas criativas em diferentes contextos: uma trilha ao fazer musical criativo**. Dissertação de Mestrado, UNESP, São Paulo, 2020.

MORAES, Classedonio da Silva et al. **Recital didático: ações pedagógicas e ampliação da vivência musical**. 2011. 100 f. Monografia (Licenciatura em música) —Universidade de Brasília/Universidade Aberta do Brasil, Cruzeiro do Sul, 2011. Em: <http://hdl.handle.net/10483/2815> – Acesso em 02 março de 2023

OLIVEIRA, A. M., GEREVINI, A. M., & STROHSCHOEN, A. A. G. (2017). Diário de bordo: uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento da alfabetização científica. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 22, p. 119-132, mai./ago. 2017.

PAYNTER, John. **All Kinds of Music: Teachers Notes**. London: Oxford University Press, 1976.

PARENTE, Thomas J. The beneficial and rewarding effect of getting to and practicing "In the Zone". **in world conference of the international society for music education**, 30., July 15-20, 2012, Thessaloniki-Greece. Proceedings... ThessalonikiGreece: ISME, 2012. p. 206-207.

PFÜTZENREUTER, A. C. **Tocar/jogar rocksmith: as experiências de flow de jovens guitarristas que jogam games de música**. Dissertação de Mestrado, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

SADIE, Stanley. **Dicionário Grove de música**: edição concisa. Rio de Janeiro: 1994.

SANTOS, M. A. R. et al. Estado da Arte: Aspectos Históricos e Fundamentos Teórico Metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.8, n.17, p. 202-220, ago. 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/215/202>. Acesso em 10 de abril 2022.

SILVA, E. A. & DELGADO, O. C. O processo de ensino-aprendizagem e a prática docente: reflexões. **Rev. Espaço acadêmico** (issn 2178-3829), v. 8, n. 2, 2018.

SILVA, C. A. Vozes, música, ação: Dalcroze em cena. Conexões entre Rítmica e Encenação. Dissertação de Mestrado. USP. São Paulo, 2008.

SOARES, Gina Denise Barreto. Um Concerto Didático: Representações Sociais em Música e Educação. UNIRIO. **Anais do II SIMPOM 2012 - Simpósio Brasileiro de pós-Graduandos em Música**. 2012.

SOUZA, J. (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Sulina: Porto Alegre, 2008.

THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TAFNER, Elisabeth Penzlien; TOMELIN, Janes Fidelis; MÜLLER, Rosimar Bizello. Trilhas de aprendizagem: uma nova concepção nos ambientes virtuais de aprendizagem – AVA. In: **Anais do 18o Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**. Indaiá/SC jun. 2012

TROTTA, Felipe. **O samba e suas fronteiras: samba de raiz e pagode romântico nos anos 1990**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2007

APÊNDICES

APÊNDICES

APÊNDICE I – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado nas Entrevistas com os discentes do Curso de Bacharelado em Música do IECG

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante, você foi convidado(a) a contribuir com a pesquisa de mestrado que está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação de Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob a orientação do Profe. Dr. José Miguel Martins Veloso e coorientação da Profa. Dra. Fernanda Chocron Miranda.

Esta pesquisa tem como objetivo contribuir para a formação dos músicos performances do Curso de Bacharelado em Música do Instituto Estadual Carlos Gomes, motivando-os na elaboração de um Concerto didático, onde o repertório será voltado para a música popular e folclórico Paraense, trazendo para a produção ideias inovadoras por meio dos métodos da Educação Musical. Além de fazer uma integração com as outras disciplinas do Curso haja vista que a disciplina de Estágio é realizada no último ano do Bacharelado.

Você será convidado(a) a participar de um registro por meio de áudio relatando como foi a sua experiência na produção deste evento e como impactou na sua formação como músico performance.

É importante frisar que todos os dados obtidos serão de uso apenas para o desenvolvimento desta pesquisa e não serão divulgadas informações pessoais com sua identificação, sem que seja requerida sua autorização expressa. Se houver fornecimento de qualquer dado de pesquisa que seja confidencial, este será apresentado de modo que assegure total sigilo a sua identificação. Por fim, registra-se que você receberá uma cópia deste termo em que consta o telefone e endereço da pesquisadora responsável pelo estudo, podendo tirar dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação.

Pesquisadora responsável

Eu, _____, brasileiro(a), inscrito(a) sob o número de CPF _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa acima referida. Eu declaro que sou maior de 18 anos, que li as informações contidas neste documento e fui devidamente informado(a) pela equipe da pesquisa sobre os objetivos, sobre os procedimentos que serão utilizados e sobre a confidencialidade da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Declaro, ainda, que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em apresentações e publicações científicas, bem como na dissertação de mestrado a ser defendida, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados sem meu consentimento expresso.

Belém, Pará, Brasil, 09 de dezembro de 2021

ASSINATURA PARTICIPANTE: _____

Pesquisadora responsável: Rafaelle do Nascimento Brabo Lobato
Telefone: (91) 987352989 | **E-mail:** Rafaelle_brabo@hotmail.com

APÊNDICE II – Modelo da Ficha de decisão do tema e do público disponibilizado nos materiais sugeridos no site da Trilha de Aprendizagem - CODIIN



FICHA DE DECISÃO DO TEMA E DO PÚBLICO

Qual o repertório deste CODIIN?

Popular

Erudito

Quantas músicas irão conter na apresentação do grupo?

Qual o público destinado para o CODIIN?

Esta apresentação será?

Presencial

Remota

Híbrida



Orientador: Prof. Dr. José Miguel Martins Veloso
Co-orientadora: Profa. Dra. Fernanda Chocron
Miranda Discente: Rafaelle do Nascimento Brabo
Lobato



APÊNDICE III- Modelo da Ficha de organização dos grupos disponibilizado nos materiais sugeridos no site da Trilha de Aprendizagem - CODIIN



FICHA DE ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS

Participante 1: _____ Instrumento: _____

Participante 2: _____ Instrumento: _____

Participante 3: _____ Instrumento: _____

Participante 4: _____ Instrumento: _____

Repertório:

Estruturas:

- () Somente música
 () Música e falas
 () Música e outras performances

Ordem da apresentação:

- () Todos os integrantes junto
 () Integrantes intercalado

Participações Extras:

- () Sem participação
 () Com participação extra:

Intervalos:

- () Nenhum () Um () Dois () Três ou mais

Breve descrição do concerto:



Orientador: Prof. Dr. José Miguel Martins Veloso
 Co-orientadora: Profa. Dra. Fernanda Chocron Miranda
 Discente: Rafaele do Nascimento Brabo Lobato



APÊNDICE IV- Modelo da Ficha do checklist dos ensaios disponibilizado nos materiais sugeridos no site da Trilha de Aprendizagem - CODIIN**CHECKLIST DOS ENSAIOS**

Ensaio de hoje ___/___/___

Notas:

<input type="checkbox"/>	_____



Orientador: Prof. Dr. José Miguel Martins Veloso
Co-orientadora: Profa. Dra. Fernanda Chocron Miranda
Discente: Rafaelle do Nascimento Brabo Lobato



4. Você acredita que desenvolveu ou aprimorou alguma habilidade ou competência importante para a sua atuação durante a elaboração do Concerto Didático Interpretativo?

5. Durante a construção do Concerto Didático Interpretativo, você teve a necessidade de articular conhecimentos prévios de disciplinas anteriores? Se sim, de um exemplo.

6. Existe alguma sugestão ou crítica construtiva que você gostaria de fazer sobre o Concerto Didático Interpretativo como um todo ou algum ponto específico?

APÊNDICE VI- Modelo da Ficha de feedback do público disponibilizado nos materiais sugeridos no site da Trilha de Aprendizagem - CODIIN



FICHA DE FEEDBACK DO PÚBLICO

Nome completo:

Idade:

Gênero:

- () Feminino
 () Masculino
 () Prefiro não dizer
 () Outro

Como você tomou conhecimento do CODIIN?

- () Portais de notícias
 () Aplicativos de mensagens instantâneas
 () Site institucional
 () Amigos
 () Redes sociais
 () Outro

Você tem o hábito de frequentar apresentações musicais?

- () Sim
 () Não

Se sim, com que frequência?

- () Uma vez na semana
 () Uma vez ao mês
 () Uma vez ao ano
 () Não sei opinar
 () Nenhuma das respostas anteriores

O que você achou do Concerto Didático Interpretativo?



Orientador: Prof. Dr. José Miguel Martins Veloso
 Co-orientadora: Profa. Dra. Fernanda
 Chocron Miranda Discente: Rafaele do
 Nascimento Brabo Lobato



O que mais lhe chamou atenção?

- A interação entre os músicos
- O tema proposto
- O repertório
- Nenhuma das respostas anteriores

Você considera que aprendeu algo?

- Sim
- Não

Se a resposta anterior for sim, o que você aprendeu?

Qual seu grau de satisfação com o Concerto Didático Interpretativo apresentado?

- Totalmente satisfeito
- Satisfeito
- Nem satisfeito, nem insatisfeito
- Insatisfeito
- Totalmente insatisfeito

OBRIGADO PELA SUA PARTICIPAÇÃO!

CODIIN

