



Universidade Estadual de Campinas
Instituto de Artes

PROJETO FINAL DE GRADUAÇÃO - MU999

**PROJETO PRIMEIRA NOTA:
UM LEVANTAMENTO DAS
EXPERIÊNCIAS EM ENSINO COLETIVO
DE INSTRUMENTOS MUSICAIS NA
CIDADE DE CAMPINAS.**

Thayná Aline Bonacorsi Xavier

RA: 187517

Curso: Licenciatura em Artes - Música

ORIENTAÇÃO: Dra. Sílvia Cordeiro Nassif

Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

Campinas – SP

Dezembro / 2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Artes
Sílvia Regina Shiroma - CRB 8/8180

X19p Xavier, Thayná Aline Bonacorsi, 1997-
Projeto Primeira Nota : um levantamento das experiências em ensino coletivo de instrumentos musicais na cidade de Campinas / Thayná Aline Bonacorsi Xavier. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Sílvia Cordeiro Nassif.
Coorientador: Jorge Luiz Schroeder.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Viola. 2. Música - Instrução e estudo. 3. Experiências pedagógicas. 4. Arte - Estudo e ensino. 5. Trabalho de grupo na arte. I. Nassif, Sílvia Cordeiro, 1963-. II. Schroeder, Jorge Luiz, 1960-. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. IV. Título.

Informações adicionais, complementares

Título em outro idioma: Primeira Nota Projeto: a survey of experiences in collective teaching of musical instruments in the city of Campinas

Palavras-chave em inglês:

Viola

Music - Instruction and study

Pedagogical experiences

Art - Study and teaching

Group work in art

Titulação: Licenciada Plena em Artes - Música

Banca examinadora:

Sílvia Cordeiro Nassif [Orientador]

Liu Man Ying

Data de entrega do trabalho definitivo: 06-12-2021

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	4
2 HISTÓRICO DO ENSINO DE CORDAS FRICCIONADAS.....	8
2.1 HISTÓRICO DO ENSINO DE CORDAS FRICCIONADAS NO BRASIL.....	10
2.1.1 SESC.....	11
2.1.2 CEM Tom Jobim.....	11
2.1.3 Projeto Guri.....	12
2.1.4 Instituto Pão de Açúcar.....	12
2.1.5 Instituto Baccarelli.....	12
3 ESTUDO DE CASO: PROJETO PRIMEIRA NOTA.....	14
4 ALTERAÇÕES NA DINÂMICA DO TRABALHO: COVID-19 E O ESTADO DE EXCEÇÃO.....	22
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
REFERÊNCIAS.....	30

1. Introdução

Em 2010 me matriculei no curso de Viola do Projeto Guri de minha cidade natal (Araraquara-SP). O que pouca gente sabe é que eu fui inscrita para o curso na mais pura intenção de aprender viola caipira e assim ampliar meus conhecimentos já conquistados no violão. Sim, minha mãe me inscreveu no curso crente de que teria aulas de outro instrumento. Imaginem vocês agora a minha surpresa ao me deparar com um violino um pouco maior e de ter todo um universo novo de possibilidades musicais apresentados numa quarta-feira à tarde!

Durante toda a minha trajetória de estudos pré-Unicamp tive aulas coletivas, desde o Projeto Guri (2010-2012) até a Camerata de Araraquara (2012-2014) que em 2014 se transformou em Orquestra Jovem de Araraquara (2014-2016). Assim, após entrar na universidade me sentia extremamente compelida a estudar mais sobre essa modalidade de ensino que teve um papel fundamental na minha formação até então.

Dentro de projetos chamados Práticas de Ensino e também das possibilidades de atuação enquanto professor de instrumento em instituições particulares, comecei uma busca por abordagens pedagógicas e atividades performáticas que pudessem impulsionar o desenvolvimento dos meus alunos sem deixar a música afetiva de lado. Assim se inicia a minha trajetória formal na licenciatura e a união de dois princípios básicos na minha formação: ferramentalizar (building) o aluno e ampliar as possibilidades de participação popular no campo musical.

A presente monografia visa discutir o Projeto Base (2019) do Projeto Primeira Nota, pensando o ensino coletivo de instrumentos musicais como potência transformadora e democratizadora do acesso ao universo da música de concerto. Sendo assim, durante meus dois anos de estágio no Projeto fui constantemente levada a me questionar sobre: o que levou meus alunos a se matricularem em Viola? Seria uma confusão como a que vivi? É possível equilibrar a socialização com um ensino comprometido com o desenvolvimento e a independência do aluno? O trabalho de cunho social, menos tecnicista, afastava as pessoas de um horizonte de profissionalização musical? Como equilibrar a técnica sem formatar de maneira homogênea os diferentes alunos e seus diferentes desejos/anseios com o instrumento?

Para realizar a discussão sobre o fazer instrumental nos deparamos com duas forças já estabelecidas: a área da discussão técnica sobre o fazer musical e a área sobre as discussões de diferentes etapas e fases do processo de ensino-aprendizado. Temos como objetivo propor uma conexão entre essas grandes áreas dentro do ensino coletivo de instrumentos e para isso apresentaremos os principais pontos de cada uma a seguir.

Dentro da pedagogia do instrumento, pensando na dupla violino e viola, temos três nomes já cristalizados: Carl Flesch¹, Ivan Galamian² e Simon Fischer³. Cada um, respectivamente, na primeira metade do século XX, na segunda metade do século XX e próximo à virada do século XX para o século XXI, publicaram obras teóricas visando fins práticos: o aprendizado do instrumento e a performance como um todo.

Carl Flesch, em seu livro *The Art of Violin Playing* (1924), criado como um guia para atualizar professores acerca dos métodos mais recentes para o ensino do instrumento, revela que seu principal objetivo era equipar violinistas com ferramentas que os permitissem pensar logicamente, por si próprios, e analisar problemas técnicos no violino em profundidade. Assim, Flesch não faz uma divisão por níveis, ou seja, o foco não são violinistas principiantes ou avançados, e sim violinistas pensadores e aqueles que querem pertencer a essa categoria.

Também existe uma ideia de valorizar a independência dos alunos nos escritos de Ivan Galamian, mais especificamente em seu livro/ensaio *Principles of Violin Playing and Teaching* (1962), no qual o autor comenta a necessidade de naturalidade no tocar, deixando claro sua concepção de que a técnica tem de estar a serviço da interpretação. O correto passa a ser o que é natural para um aluno (ou seja, o que é confortável e eficiente). Assim, o papel do instrutor seria ensinar alunos a ouvir (e se ouvirem) de maneira objetiva e se auto ensinarem, incentivando também a expressão artística individual de cada aluno.

Simon Fischer estrutura seu primeiro livro, *Basics* (1997), como sendo fruto direto das experiências do autor com seus professores e da prática de escrever para a revista *The Strad*. Ao constatar que a grande dificuldade de se tocar violino (e aqui cabe citar a viola também) é a imensa quantidade de abordagens técnicas que se fazem necessárias para tocar uma simples frase ou uma peça inteira, o livro se dispõe a ser um grande compilado de exercícios que subdividem a complexa técnica violinística geral em técnicas menores e individuais (FISCHER, 1997, p. VI).

Fischer não só autoriza como estimula, ao criar esse compilado, que alunos de diferentes níveis e com diferentes questões técnicas utilizem do *Basics* como uma espécie de Google quando ainda nem se pensava nisso, ou seja: um espaço para que o instrumentista consulte referências, reveja sua técnica básica e aplicada e onde, principalmente, possa comparar diferentes pontos de vista sobre determinado assunto dentro da técnica violinística/violística.

De uma maneira geral, Flesch, Galamian e Fischer concordam que o objetivo final do processo educacional, para o professor, tem de ser o de construir um aprendiz independente, que consiga perceber suas falhas e trabalhar para progredir, independente de seu nível técnico.

¹ Carl Flesch (1873-1944) foi um dos principais pedagogos do violino do século XX, lecionando em Berlim, Amsterdã, Bucareste e Filadélfia.

² Ivan Galamian (1903-1981) foi um importante violinista, de família armênia, que estudou em Moscou, em Paris e foi um importante professor contemporâneo de violino nos Estados Unidos da América, por incorporar aspectos tanto da escola Russa como da escola francesa.

³ Simon Fischer, violinista proeminente da atualidade, que abarca tanto a área da performance como a de educador publicou, durante os anos de 1991 a 2014, artigos na revista *The Strad*, nos quais discutia acerca de questões desde as mais básicas de técnica (como segurar o instrumento, como empunhar o arco, qual a direção da voluta etc) até questões específicas de manutenção de técnica avançada (interpretação de peças de acordo com seu estilo, dedilhados clássicos, golpes de arco combinados etc.).

Associado a essa concepção técnica, minha trajetória dentro da academia me colocou em contato com dois filósofos da educação e do processo de ensino/aprendizagem: Antonio Gramsci e Jorge Larrosa.

Em suas *Notas sobre a Experiência e o saber da Experiência* (2017), Jorge Larrosa⁴ aponta uma tendência recente ao se pensar o fazer pedagógico sob a perspectiva da educação no par teoria/prática em contraponto ao par ciência/técnica. Esse pensamento, que chamaremos de crítico, se difere de uma perspectiva positivista e tecnicista que é normalizada na discussão sobre o processo de ensino/aprendizagem, principalmente se observarmos o ensino conservatorial. Essa normativa assume ideias de progresso única, de formatação e padronização de corpos, de evolução histórica da técnica e de que alguns possuem talento e outros não.

Em seus *Cadernos do Cárcere* (1926-1937), Antonio Gramsci⁵ se debruça sobre diversos temas no tocante aos pares ciência/técnica e teoria/prática. Em especial, no seu caderno 12, Gramsci discute a formação do intelectual e a sua projeção de processo educacional, assim como o ideal de humano que se pretende formar.

A tradução comentada do Caderno 12 por Giovanni Semeraro intitulada *Intelectuais. Educação e Escola* (2021) foi meu principal livro de estudo durante a pandemia. Durante esse processo de aproximação entre os autores se percebe uma análise e posição política e crítica onde se tem sentido a palavra “reflexão” e expressões como “reflexão crítica”, “reflexão sobre prática ou não prática”, “reflexão emancipadora” etc. (LARROSA, 2017, p. 6).

Se pensarmos no que Larrosa chama de experiência/sentido, sendo experiência um “significante suscetível de desencadear profundas emoções em quem lhe confere um lugar de privilégio em seu pensamento” (MARTIN apud LARROSA, 2017, p. 4) fica mais fácil compreender o que Gramsci chama de formação orgânica, ou seja, a crítica à formação dos funcionários que não “possuem nenhuma autonomia” (GRAMSCI apud SEMERARO, 2021, p. 50) mas sim a busca por encarar o processo de ensino/aprendizagem como uma etapa importante de compreender os interesses e considerar o ambiente no aspecto formativo, visando “expandir a personalidade autônoma e responsável, com uma consciência moral e social sólida e hegemônica” (GRAMSCI apud SEMERARO, 2021, p. 55).

Apesar de Larrosa não defender explicitamente uma perspectiva de ação histórico-crítica, ou seja, uma visão marxista, como Gramsci claramente o faz e refaz em toda sua obra, uma possível conexão entre ambos se dá ao defenderem um processo dialético que forme um novo princípio educativo em torno da subjetividade (LARROSA, 2017, p. 6) e da independência de

⁴ Professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona. Licenciado em Pedagogia e em Filosofia, doutor em Pedagogia, realizou estudos de pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres e no Centro Michel Foucault da Sorbonne, em Paris. Foi professor convidado e ministrou cursos e conferências em diversas universidades europeias e latino-americanas. É membro de conselhos de redação e comitês científicos de uma dezena de revistas internacionais. Seus trabalhos, de clara vocação ensaística, se situam em um terreno fronteiro entre a filosofia, a literatura, o cinema e a educação. Trabalhou com artistas tanto das artes cênicas quanto das artes plásticas. É fundador e coordenador-geral do *Mais Diferenças*, associação para a experimentação em educação e cultura inclusivas.

⁵ Antonio Gramsci (1891-1937) foi um ativista político, jornalista e intelectual italiano, um dos fundadores do Partido Comunista da Itália. Em novembro de 1926 foi detido e levado para a prisão romana de Regina Coeli, onde foi condenado e passou o resto de sua vida na prisão. Mesmo submetido a maus tratos, Gramsci foi capaz de produzir uma grande obra “*Cadernos do Cárcere*”, que reúne uma revisão original do pensamento de Marx, no sentido histórico e com tendências a modernizar o legado comunista e adaptá-lo às condições da Itália.

cada aluno pensada não em apenas formar cidadãos funcionais, mas sim criar condições para que todos sejam dirigentes de si mesmo (GRAMSCI apud SEMERARO, 2021, p. 60) e assim possam construir novos meios de organização.

Refletindo sobre a minha atuação como professora de instrumento, a leitura de Gramsci associado ao pensamento de Larrosa me leva a crer e planejar minhas ações com um ideal de tratar a Cultura (em especial, a música) não com pedantismo, mas sim como meio de “compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e deveres” (GRAMSCI apud SEMERARO, 2021, p. 65), com um objetivo de fundamentar a consciência do estudante, independente de se pensar em uma formação profissionalizante futura.

Com a defesa do processo de reflexão se torna mais fácil compreendermos a experiência defendida por Larrosa, separada da ação e associada à paixão, a uma reflexão sobre si mesmo, sendo aqui o sujeito receptivo, aberto e disponível (LARROSA, 2017, p. 6).

Assim, foi determinante para mim pensar o processo de extensão no qual participei, ou seja, a ida da Universidade para a sociedade sem uma visão paternalista, “resistir a tendência de tornar fácil o que não pode ser desnaturado” (GRAMSCI apud SEMERARO, 2021, p. 68), de modo que se deva ter em mente sempre que deixar um conteúdo acessível não significa simplificá-lo, afinal todo processo de aquisição de saber em uma área torna fundamental aprender suas regras linguísticas (LARROSA, 2017, p. 7).

Com todas essas considerações, na minha prática docente, que será aqui expressa dentro da minha experiência no Projeto Primeira Nota, ficam explícitas as influências dos pensadores acima citados, isto é, o ideal de construção do conhecimento com o propósito de inserção do jovem na atuação criativa e autônoma, conjugando as inseparáveis áreas de criação teórica, prática e autodeterminação (GRAMSCI apud SEMERARO, 2021, p. 118) para dessa forma expressar pela minha prática o que defendo e o que me estimula como ideal de princípio educativo, partindo do ponto técnica/trabalho para o tropo técnica/ciência e assim a ideia humanista/histórica, ou seja, a práxis no sentido gramsciano.

E será com essas predefinições e desse ponto de vista que discutirei o Projeto Base (2019) do Projeto Primeira Nota e minhas experiências dentro do projeto, sendo professora responsável pela turma de Violas durante o segundo semestre de 2019 até o final do primeiro semestre de 2021.

No segundo capítulo falarei brevemente sobre projetos de ensino coletivo internacionais e nacionais, possibilitando assim um afunilamento entre as estruturas já há muito sedimentadas e o Primeira Nota. No terceiro capítulo discuto especificamente o Projeto Base (2019) do Projeto Primeira Nota e no quarto capítulo comento sobre as transformações que a manutenção das atividades em momento de exceção causaram, ou seja, sobre os novos objetivos e também possibilidades dentro de uma continuidade das aulas em um estado de exceção causado pelo isolamento social.

O resultado pretendido se materializou com esta publicação sobre a base pedagógica e as orientações de ação para os monitores, assim como os ideais e objetivos de apresentações públicas dos alunos, isso através da noção plástica de experiência e do ideal de

monitor/professor de instrumento, sendo o Projeto um espaço de formação para os alunos atendidos e também para os graduandos do IA-Unicamp.

2. Histórico do ensino de cordas friccionadas

Durante muitos séculos, a transmissão do conhecimento se deu pela relação mestre/aprendiz. Entretanto, após a Revolução Francesa e com o surgimento de Conservatórios por toda a Europa, o ensino de música a partir de métodos ocupa um lugar de extrema importância, com o anseio de embasar a profissionalização numa trajetória específica que garantisse o êxito na cada vez mais competitiva vida profissional (SANTOS, 2011, p. 21).

Como forma de viabilizar o acesso de um público crescente, historicamente, temos algumas importantes iniciativas desde o século XIX, como por exemplo Lewis A. Benjamin⁶ (1851)⁷ e a Murdoch Maidstone School Orchestra Association (MSOA)⁸ (1897), que podem ser considerados como primórdios do processo de ensino coletivo de instrumentos nos EUA e na Europa, respectivamente (SANTOS, 2020, p. 4).

As classes de Benjamin chegaram a somar 400 instrumentistas, organizados em formação orquestral (para cordas), com turmas entre 5 e 8 alunos, ou seja, todos eram iniciados no sistema coletivo (SOUZA, 2016, p. 145).

Em sua dissertação de mestrado, João Ricardo Souza faz uma importante citação sobre o impacto e o papel social da família Benjamin dentro de seu contexto:

Lewis A. Benjamin escreveu o mais antigo método de ensino coletivo de cordas conhecido nos Estados Unidos, denominado The Musical Academy, publicado em Nova York em 1851. (...) Lewis Benjamin Jr. seguiu os passos do pai, tornando-se músico, professor, vendedor e editor de música (GARVERICK apud SOUZA, 2016, p. 145).

O exemplo da Murdoch, no Reino Unido, traz a possibilidade e a efetividade da parceria *público x privado*. Uma vez que o governo realizou uma parceria com a empresa Murdoch and Company, em 1897, como forma de viabilizar um ensino efetivo de violino nas escolas públicas.

Nesta parceria, a Murdoch propunha-se a oferecer suporte completo para todas as escolas que desejassem implantar projetos envolvendo ensino coletivo de instrumentos musicais, tendo o violino como o principal agente deste processo. Nesse suporte oferecido pela Murdoch constava a venda de instrumentos musicais industrializados e acessórios a baixo custo, os quais ainda podiam ser financiados. A Murdoch and Company também dispunha de professores especializados, que ofereciam aulas a baixo custo (um centavo de libra por semana) (SOUZA, 2016, p. 132).

⁶ Lewis, junto de sua esposa, filho e nora ensinaram, entre 1847 até a segunda década do século XX, música vocal e instrumental em sistema coletivo integrado nas academias de Nova York, Philadelphia, Brooklyn, Pittsburg e Camden (GARVERICK, 1998, p. 13).

⁷ (Cruvinel, 2005, p. 69; Ying, 2007, p. 13).

⁸ No ano de 1897, a Companhia Murdoch também criou a Maidstone School Orchestra Association (MSOA), com o propósito de aproximar as escolas envolvidas. A popularidade do projeto foi tamanha que, em pouco tempo, um em cada dez do total aproximado de 400 mil alunos das escolas públicas britânicas estudavam cordas em classes de ensino coletivo (SOUZA, 2016, p. 132).

Dessa maneira, criou-se toda uma rede de ensino de instrumento em escolas públicas, que continham cadastro desde professores interessados em atuar no ensino, escolas disponíveis, indicações de postos de trabalho e orientações quanto ao método a ser desenvolvido/utilizado.

De maneira geral, defende-se que o ensino coletivo tenha surgido no século XIX como uma resposta à necessidade de melhor aproveitar os recursos disponíveis e diminuir custos (SANTOS, 2020, p. 8). Uma das comprovações dessa tese é o sucesso obtido em programas na Inglaterra e nos EUA, onde houve um claro esforço em forma de Política Pública para a difusão dessa pedagogia, sua função social e a proliferação de atividades artísticas (SOUZA, 2016, p. 122-123).

Um exemplo dessa política são os *Mechanic's Institutes*, disseminados por todo o Reino Unido no século XIX (SOUZA, 2016, p.123).

Mechanic's Institutes são associações que têm sido estabelecidas nos últimos anos em muitas cidades do Reino, com a finalidade de aplicar o princípio da combinação entre proporcionar instrução científica para todas as pessoas, dando prioridade para as classes trabalhadoras. Elas abrigam sociedades literárias e sociedades filosóficas, com o propósito de difundir informações referentes aos vários ramos das ciências práticas, mais particularmente sobre aqueles que se relacionam com a mecânica e outras artes - ainda que às vezes seja disponibilizada a difusão do gosto para os ramos mais altos da ciência, literatura em geral, e as artes plásticas. Contudo, o seu objetivo principal nunca deverá ser perdido de vista, ou seja; a classe a que principalmente se destina, para que estes não se tornem menos beneficiados. (PARRY, 1845 apud SOUZA, 2016, p. 125).

Existem relatos apontando para aulas coletivas de violino no *Birkbeck Mechanic's Institute*⁹ no ano de 1939, em classes compostas por adultos no período noturno (BASHFORD, 2012, p.17). Sendo essa, segundo Bashford, a primeira experiência (com relatos) de ensino coletivo de instrumentos de arco na Europa.

Consta também da época um relato de um professor de violino chamado Rickard no qual informa que havia uma grande procura por este aprendizado por parte da classe trabalhadora, muito maior do que a capacidade que os institutos podiam oferecer. No período em questão este professor havia iniciado uma turma no horário noturno, com 200 alunos inscritos; no entanto, o instituto em Birmingham possuía apenas 40 violinos, configurando uma oferta muito inferior à demanda (SCHOLEN, 1947, p.362).

Um fato curioso é que, devido à grande expansão das classes de violino, passou a ser produzida uma grande quantidade desses instrumentos a baixo custo; em consequência, o número de violinistas amadores e profissionais cresceu exponencialmente ao longo dos anos. O período ficou conhecido mais tarde como *The Perfect Craze for Fiddling*¹⁰, ou seja, a perfeita loucura ou febre para tocar violino, ou ainda, uma “violinomania” (BASHFORD, 2012, p.14).

⁹ O Instituto Birkbeck é o antigo Instituto Mecânico de Londres, um dos principais do Reino Unido. Esta instituição se tornou posteriormente uma faculdade denominada Birkbeck College (1907) e, em 1913, passou a ser denominada Birkbeck University of London, uma Universidade pública ainda hoje em funcionamento. Fonte: <<https://www.bbk.ac.uk/about-us/history/>>. Acesso em: 3 de Setembro de 2021.

¹⁰ O nome *Fiddle* é comumente traduzido pelo Dicionário Grove de Música (SADIE, 1994, p. 310) como Rabeca. Entretanto, a palavra pode significar qualquer instrumento de arco, sendo quase sempre relacionado ao violino utilizado em músicas tradicionais ciganas, irlandesas e inglesas, ou simplesmente *violin/violino*.

Estas informações permitem-nos refletir o quanto uma política pública associada ao mercado de produtos pode influenciar os hábitos culturais de um povo e incitá-lo a desenvolver determinadas atividades musicais ou culturais (SOUZA, 2016, p 130).

2.1 Histórico do ensino de instrumentos de cordas friccionadas no Brasil

No Brasil, Cruvinel (2005) considera que o ensino coletivo tenha aparecido junto às primeiras bandas de escravizados no período colonial, sendo seguida pelas bandas oficiais, pelas fanfarras e grupos de choro e samba, todos sem uma preocupação ou sistematização pedagógica.

Cruvinel (2005) afirma que após o final da década de 50, com o início da sistematização através do Canto Orfeônico, o professor José Coelho de Almeida, na posição de diretor do Conservatório Estadual Dr. Carlos de Campos em Tatuí, implantou um programa de iniciação e aprendizado musical coletivo com instrumentos de corda. Em 1970, Alberto Jaffé (professor violinista) e Daisy Jaffé (pianista) iniciaram seus experimentos de ensino coletivo de cordas que, após anos de trabalho, culminou na publicação de seu método The Jaffé String Program (editada em forma de metodologia no ano de 1992).

Assim como as experimentações de Alberto Jaffé, surgiram diversos projetos que visavam divulgar e democratizar o acesso ao ensino de música via propostas de ensino coletivo. Para tanto, faz-se necessário com relação à postura do educador musical e de acordo com as diretrizes e bases do projeto ao qual presta serviços, assumir um posicionamento crítico e reflexivo no sentido de intervenção social. Assim, espera-se que ele possua consciência de qual papel desempenha na sociedade e que tipo de ser humano/cidadão pretende formar (CRUVINEL, 2004, p. 35).

Para melhor contextualizar essa pesquisa e as estruturas que antecederam o Projeto Primeira Nota (objeto desta pesquisa), faremos uma breve explanação dos moldes de projetos considerados referências nos modelos de ensino coletivo, com especial enfoque nos que oferecem aulas de instrumentos da família das cordas friccionadas (sendo estes violino, viola, violoncelo e contrabaixo acústico). Assim, elencamos cinco projetos:

Projeto	Ano de funcionamento	Local de atuação	Referências
SESC	1977 - dias atuais (CEM)	SESC Consolação	SOUZA, 2016
CEM Tom Jobim	1989 - dias atuais	São Paulo - Capital	YING, 2012
Projeto Guri	1995 - dias atuais	São Paulo + 400 polos espalhados	YING, 2012
Instituto Pão de Açúcar	1998 - dias atuais	São Paulo (São Bento) e Santos	YING, 2012

Instituto Baccarelli	1996 - dias atuais	Heliópolis	YING, 2012
----------------------	--------------------	------------	------------

No presente trabalho, aproximaremos as experiências realizadas no sudeste do Brasil, mais especificamente no Estado de São Paulo, como forma de aproximar os projetos e de garantir que, mesmo com a esperada heterogeneidade de público assistido, as bases regionais sejam as mais próximas possíveis.

2.1.1 SESC

Em 1977, surge o Projeto Pixinguinha, no SESC¹¹. Uma colaboração entre o Ministério da Educação e Cultura (finado MEC) e a FUNARTE (Fundação Nacional de Artes); e a programação “Obra Prima no Centro Campestre”, com exposições de obras do acervo do MASP (Museu de Artes de São Paulo) e audições de música erudita com as maiores orquestras sinfônicas brasileiras (YING, 2012, p. 32). No ano seguinte, em 1978, surge a Orquestra de Cordas do SESC, sob a orientação do professor Alberto Jaffé, que mais tarde se transformaria no Centro de Estudos de Música (CEM) (YING, 2012, p. 32).

Desde 2001 o CEM do SESC Consolação oferece cursos regulares de diversos instrumentos, além de aulas de canto, musicalização para crianças e atividades musicais especificamente concebidas para atingir o comerciário em seu local de trabalho, como os corais (YING, 2012, p.34).

O projeto movido pelo SESC pode ser (e é) comparado com o ideal dos Mechanic’s Institutes na dissertação de mestrado de João Ricardo de Souza, de 2016, e ainda direciona a possibilidade de migração do trabalho pedagógico do SESC para a realidade da educação formal, como aconteceu com alguns sistemas educacionais do Reino Unido e EUA.

2.1.2 CEM Tom Jobim

O Centro de Estudos Musicais Tom Jobim¹², foi criado no dia 03 de outubro de 1989, pelo Decreto nº 30.551, com o nome de Universidade Livre de Música (ULM), considerando-se a necessidade de concentrar em um único órgão as atividades musicais desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Cultura (YING, 2012, p. 24). Desde 1994 houve reformulações de critérios tanto para a admissão de alunos como para a admissão de professores, visando uma melhora do nível de ensino (YING, 2012, p. 24). A ULM possuía como principais focos de atuação a formação e a difusão da música, assim, atividades que visavam a ampliação do público de concertos de corpos estáveis no Estado e a prática instrumental coletiva (como a formação de grupos musicais de alunos e suas respectivas apresentações) foram incentivadas (YING, 2012, p. 24).

Em 21 de Janeiro de 2002, o nome da ULM mudou para Centro de Estudos Musicais “Tom Jobim” (CEM Tom Jobim), por meio do Decreto 46506/2002. Desde 2005, as atividades do CEM

¹¹ Informações retiradas do site do projeto: <<http://www.secsp.org.br/ses/sos/index.cfm?forget=14&inslog=16>> Acesso em: 25 de Agosto de 2021.

¹² Informações retiradas do site do projeto: <<http://www.centrotomjobim.org.br/quemsomos.asp?pgitem=historico>> Acesso em: 25 de Agosto de 2021.

Tom Jobim são geridas pela Associação dos Amigos do Centro de Estudos Musicais Tom Jobim, ligado à Secretaria de Cultura do Governo do Estado de São Paulo.

2.1.3 Projeto Guri

Talvez o projeto de maior atuação (no sentido de abrangência e número de polos) de ensino coletivo atualmente no Estado de São Paulo seja o Projeto Guri¹³. O Projeto Guri foi criado em 1995. Entretanto, no ano de 2004, houve uma reestruturação administrativa em que parte ficou sob a gestão da instituição Santa Marcelina – Organização Social de Cultura, e a outra parte ficou sob a direção da Associação Amigos do Projeto Guri (Amigos do Guri).

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) são dois os pressupostos orientadores dessa instituição educacional: o primeiro, oferecer “amplo acesso e permanência de crianças, adolescentes e jovens no Projeto Guri”, e o segundo, “o ensino coletivo de música como proposta educacional”. Esses dois paradigmas são articulados com base na missão da Amigos do Guri, que seria a de “promover, com excelência, a educação musical por meio da prática coletiva de música, tendo em vista o desenvolvimento humano de gerações em formação”.

2.1.4 Instituto Pão de Açúcar

O ensino de música é visto como um dos braços do Instituto Pão de Açúcar para o Desenvolvimento Humano (IPADH) fundado em 1998, que visa trabalhar valores, comportamento e autoconhecimento com crianças e jovens entre 7 e 18 anos. Esse ensino assume características próprias em cada um dos seus polos. Como neste presente trabalho focaremos no Estado de São Paulo, na Casa São Bento e em Santos, eram oferecidas aulas coletivas adotadas pelo método do professor Alberto Jaffé, além de teoria e história da música (YING, 2012, p. 38).

O aprendizado musical, em sua modalidade coletiva ou individual, é, segundo alguns autores, deveras importante para o desenvolvimento psicomotor, da criatividade, da orientação espacial e do raciocínio lógico (MACHADO, 2016, p. 4) além de, de acordo com Mikus (2012), ser um passo importante para a democratização do ensino musical. Como forma de diminuir a abordagem tecnicista do ensino de instrumento, as propostas de ensino coletivo (que além de serem adotadas no projeto são o grande meio no qual o projeto se desenvolve) possibilitam um maior número de acesso de crianças e adolescentes ao ensino musical. O ensino coletivo se coloca como a grande chave que permitiria a valorização e a seguridade do direito de usar uma aprendizagem musical como parte da formação integral do indivíduo (MIKUS, 2012).

2.1.5 Instituto Baccarelli

O Instituto Baccarelli¹⁴ é uma organização sem fins lucrativos, fundada em 1996 pelo maestro Sílvio Baccarelli, que tem como missão democratizar o acesso a manifestações culturais oferecendo ensino artístico para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social,

¹³ Informações retiradas do site do projeto: <<http://www.projetoguri.org.br/quem-somos/>> Acesso em: 25 de Agosto de 2021.

¹⁴ Informações retiradas do site do projeto: <<http://www.institutobaccarelli.org.br/instituto/historico.php>> Acesso em: 25 de Agosto de 2021.

visando o desenvolvimento pessoal e social de crianças e adolescentes de famílias de baixa renda por meio de manifestações artísticas.

Desde 1998 o projeto está inscrito na Lei Nacional de Incentivo à Cultura (Antiga Lei Rouanet), o que permite uma busca e parceria com setores privados da economia. Localizado na região da favela de Heliópolis, o Instituto promove diversos projetos, como o Coral da Gente, a Orquestra do Amanhã, Encantar na Escola e a Sinfônica Heliópolis.

Adiantando rapidamente um ponto que me atravessou no processo de estágio no Primeira Nota, temos o constante processo de busca e de estímulo ao desenvolvimento do aluno. Cruvinel (2004) dá a esse processo o nome de democratização do ensino de instrumento, no qual a “música é parte integrante da formação do ser humano” (CRUVINEL, 2004, p. 35). Entretanto, Gramsci faz uma separação interessante entre esses aspectos, a partir do qual demonstra claramente que acesso é diferente de pertencimento, e que cabe ao professor orientador (sendo aqui personificado pelo estagiário) formar não apenas cidadãos funcionais ao sistema, mas também cidadãos capazes de dirigir o sistema (GRAMSCI apud SEMERARO, 2021, p. 60). Essa preocupação com a integrabilidade do aluno dentro do ensino coletivo é reforçada em diversas passagens e falas dentro do I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais, de 2004.

De acordo com Krüger (2003) a oferta a toda população do ensino de instrumentos de carácter orquestral quebra o mito de que “música clássica é para alguns privilegiados” (KRÜGER, 2003, p. 43), por um lado elevando o nível da produção e do senso crítico da população e, por outro, ultrapassando o carácter tecnicista de formar instrumentistas ao propor uma formação de apreciadores da música em todas as suas formas e estéticas.

Como explicita Flávia Maria Cruvinel, “aprender a tocar um instrumento é o grande desejo de muitas crianças e adolescentes que vêm nessa atividade e meio de expressão, uma realização musical efetiva” (CRUVINEL, 2003, p. 69).

Uma importante característica do ensino coletivo é o aprendizado rápido do repertório (GALINDO, 2000), o que gera concomitantemente economia de tempo no preparo (uma vez que todos estarão tocando a mesma peça e será possível trabalhar aspectos em grupo) e pontos de motivação ao grupo; além de um melhor rendimento causado pela integração, baixa desistência por parte dos alunos, desenvolvimento do ouvido harmônico e percepção de identidade com seu grupo (CRUVINEL, 2003).

3. Estudo de caso

O Projeto Primeira Nota¹⁵ é desenvolvido pelo Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas - IA/UNICAMP, em parceria com a Prefeitura Municipal de Campinas, via Secretaria Municipal de Educação (SME), com sede fixa no Centro Escolar Municipal de Música Manoel José Gomes, localizado na rua Doutor Betim, nº 520 - Vila Marieta.

O projeto tem como objetivo oferecer a crianças e adolescentes, de 6 a 14 anos, aulas de teoria musical e ensino coletivo de canto e instrumentos. Popularmente conhecido por CEMMANECO, não exige conhecimento prévio de música para quem deseja se inscrever. Também não é preciso ter os instrumentos, pois esses são fornecidos pela escola. Os alunos de 6 a 10 anos entram no curso de musicalização e os de 11 a 14 anos já podem escolher entre aprender instrumentos de cordas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo), sopro (saxofone, trompete, trombone, tuba, flauta e clarinete), percussão ou canto. Não é necessário que a criança tenha cursado as turmas de musicalização para se inscrever em instrumentos.

A experiência com ensino coletivo no Projeto Primeira Nota existe desde 2014, ofertando aulas coletivas (com frequência de duas vezes por semana), separadas por instrumento (com quatro diferentes turmas dentro de cada naipe), e a aula/ensaio geral (para as cordas o ensaio de orquestra e para os sopros e percussão o ensaio com banda) além de aulas semanais focadas em teoria musical.

Considerando o ensino coletivo de instrumento como um importante aliado para a iniciação no instrumento musical (GALINDO, 2000), Tourinho (2008) estabelece como referência de ambiente para a aplicação de ensino coletivo as escolas profissionais de música, ONGs, projetos sociais, centros comunitários e as escolas de educação básica. O Projeto Primeira Nota se enquadra na proposta de projeto, associado à ideia de Oliveira (1990), que realça dentro dos aspectos pedagógicos musicais relativos ao ensino de instrumento a aprendizagem prática de conceitos teórico-musicais, permitindo sua assimilação sensorial.

Como o CEMMANECO se estrutura na ideia de projeto, existe um documento base (que será referido de agora em diante como Projeto Base) que guia as estruturas e os ideais pedagógicos da escola. E será sobre ele que iremos nos debruçar a seguir.

O primeiro ponto de atenção é a divisão entre funções. Como o CEMMANECO é uma parceria entre SME e IA/Unicamp, a organização administrativa é de responsabilidade da SME, constituída pela Direção Educacional e pela Secretaria Escolar (PROJETO BASE¹⁶, 2019, p. 1) enquanto a organização pedagógica fica de responsabilidade do IA/Unicamp, constituído pelo Coordenador Geral, Coordenador Pedagógico do curso de Musicalização, Coordenador Pedagógico do curso de Instrumentos (Cordas e Metais), Coordenador Pedagógico do curso de Instrumentos (Madeiras e Percussão); Professor supervisor dos cursos de Musicalização; Professor supervisor dos cursos de instrumento (Cordas e Metais), Professor supervisor do

¹⁵Todas as informações sobre o projeto foram retiradas de sua página na internet: <<https://www.campinas.sp.gov.br/primeira-nota/sobre-o-projeto.php>> Acesso em: 25 de Agosto de 2021.

¹⁶ O Projeto Base não está disponível para acesso público devido o fato de ser um documento parcial da proposta de convênio entre a Universidade Estadual de Campinas e a Prefeitura Municipal de Campinas.

curso de instrumento (Madeiras e Percussão) e Monitores da Musicalização e dos cursos de Instrumentos e Prática Instrumental (PROJETO BASE, 2019, p. 1 - 2).

Os monitores (ou estagiários) acima referidos são os discentes do curso de Música. Cada instrumento possui um monitor, o que possibilita um considerável número de estagiários (uma média de 30 monitores, contando musicalização, instrumentos e prática instrumental e teoria musical), e a eles são oficializados os seguintes deveres:

São deveres dos monitores do CEMMANECO:

- Cumprir rigorosamente o horário de trabalho determinado pela Coordenadoria do CEMMANECO, sujeitando-se às penalidades previstas por lei;
- Realizar as avaliações dos alunos nos prazos determinados pela Coordenadoria do CEMMANECO;
- Acompanhar e se ater à grade curricular dos cursos e ao respectivo conteúdo programático estabelecido pela Coordenação;
- Manter os diários de sala corretamente preenchidos no que diz respeito à frequência dos alunos e demais informações previstas no documento, entregando-as aos Assessores, bem como a secretaria Escolar nos prazos estabelecidos;
- Zelar pelo patrimônio do CEMMANECO;
- Cumprir e fazer o presente plano;
- É proibido aos professores do CEMMANECO lecionar em caráter particular nas dependências da Escola, seja aos alunos do CEMMANECO, seja as pessoas estranhas ao corpo discente do CEMMANECO, ainda que sem remuneração e foras dos horários de suas aulas regulares, sob pena de aplicação das sanções previstas em lei (PROJETO BASE, 2019, p. 3).

Dentre esses deveres destacamos a preocupação constante com a manutenção e o registro de uma avaliação contínua do desempenho e do desenvolvimento do aluno individualmente, e seu desempenho com o grupo, como um reflexo legítimo do ensino coletivo: A liberdade para que o aluno construa seu conhecimento, tendo na figura da professora (que na minha experiência no Primeira Nota era eu), cumpre o papel de uma instrutora, uma coordenadora, uma facilitadora do processo de aprendizagem. O aluno aprende de forma atuante e interessada não só com o professor, mas também com os colegas (ORTINS, CRUVINEL, LEÃO, 2004, p. 64).

Gramsci inclusive descreve que uma das atividades mais importantes de um corpo docente seria “registrar, desenvolver e coordenar as experiências e as observações pedagógicas e didáticas; só nesse ininterrupto trabalho pode nascer o tipo de escola e o tipo de professor¹⁷ que o ambiente exige” (GRAMSCI apud SEMERARO, 2021, p. 75).

Dentro dos cursos de instrumento, o principal objetivo é proporcionar condições para o desenvolvimento da técnica do instrumentista e de sua respectiva musicalidade, além de levá-lo ao conhecimento e execução do repertório condizente com o nível em que está dentro

¹⁷ Gramsci usa a palavra “mestre”, porém optamos por substituir pela palavra “professor” como forma de não fazer uma ligação direta com o ideal mestre/aprendiz tão difundido no ensino de instrumento musical.

do Curso de Música do CEMMANECO (PROJETO BASE, 2019, p. 13). Aqui encontramos um importante ponto já discutido por Keith Swanwick e Maria Cavalieri França (2002): o ensino voltado para a performance musical com um repertório que ofereça desafios para que os alunos se desenvolvam tecnicamente e que, paralelamente, disponha de oportunidades para controlar e experimentar confortavelmente ações como expressão, toques imaginativos e diferenças entre estilos (FRANÇA, SWANWICK, 2002, p. 10).

Ying (2007) considera que um dos principais atrativos da proposta metodológica de ensino coletivo de instrumento é a possibilidade de atender a um grande número de alunos por turmas - no Projeto Primeira Nota, dentro das salas de viola (que foi onde atuei por dois anos) existe uma média de oito alunos por turma. Assim, estrutura-se uma proposta que objetiva dar maior acesso a iniciação musical para a comunidade, por meio do ensino coletivo de cordas e na iniciação instrumental, ambos agindo como meios viáveis para a democratização do ensino musical (CRUVINEL, 2003).

Para melhor exemplificar a divisão de vagas para alunos dentro do projeto e suas disposições, dentro das turmas de 11 a 14 anos (que são as de instrumentos), temos documentado a abertura 290 vagas gerais, das quais 106 vagas são destinadas ao curso de instrumentos de Cordas, de acordo com a tabela a seguir:

Curso	Faixa Etária	Vagas
Cordas – Violino	11-14	34
Cordas – Viola	11-14	32
Cordas – Contrabaixo	11-14	24
Cordas – Violoncelo	11-14	16.

Tabela 1: Vagas abertas para Instrumento no ano de 2019 do Projeto Primeira Nota. Fonte: Projeto Base, 2019, p. 18.

No presente trabalho, como dito anteriormente, focaremos nas atividades feitas com as turmas de cordas, e para possibilitar uma mais precisa descrição das aulas e da rotina no espaço da escola, apresentamos a seguir uma tabela que contém os horários e as turmas de instrumentos de cordas:

Período	Atividade
8:00 -8:15	Lanche – todos os alunos de Cordas
8:15 – 9:00	Teoria - todos os alunos de Cordas
9:00- 12:00	Cordas- Violino (2 aulas de 45 minutos com 9 alunos por aula; e 2 aulas de 45 minutos com 8 alunos por aula)
9:00- 12:00	Cordas- Viola (4 aulas de 45 minutos com 8 alunos por aula)
9:00- 12:00	Cordas-Violoncelo (4 aulas de 45 minutos com 6 alunos por aula)
9:00- 12:00	Cordas- Contrabaixo (4 aulas de 45 minutos com 4 alunos por aula)

Tabela 2: Descrição por horário das atividades desenvolvidas na Escola com relação aos cursos de instrumentos de cordas. Fonte: Projeto Base, 2019.

Com o projeto em andamento, a organização das aulas foi se modificando para que os alunos e alunas tivessem um melhor aproveitamento das disciplinas oferecidas pela escola, portanto, a grade horária ficou um pouco diferente da que é descrita na imagem acima (tabela 2). Dentro da minha atuação no Projeto (agosto de 2019 até julho de 2021) a permanência do aluno dentro da escola era dividida em três momentos: 1. aula de instrumento coletivo (ou ensaio de naipe) com duração de 50 minutos, 2. aula de teoria com duração de 50 minutos e a 3. prática de conjunto ou aula de orquestra com duração de 80 minutos. Assim, o aluno teria uma média de 3h de aula por semana.

Como um projeto baseado no ensino coletivo há, também em tabela, uma descrição das funções e atividades (horas-aulas) dos professores estagiários dos cursos de instrumentos de cordas friccionadas: Violino, Viola, Violoncelo e Contrabaixo (mais o professor de teoria desse período).

Professor Atividade	Quantidade de Horas-Aula no Período	Quantidade de Horas-Aula na Semana	Quantidade de Horas-Aula no Mês
Teoria	1	2	8
Cordas Violino	4	8	32
Cordas Viola	4	8	32
Cordas Violoncelo	4	8	32
Cordas Contrabaixo	4	8	32

Tabela 3: Resumo da relação hora/aula dos professores estagiários dos cursos de instrumentos de cordas. Fonte: Projeto Base, 2019, p. 14.

Assim, é possível termos uma estimativa de 136 horas-aulas do curso de cordas ao mês, o que se mostra um número muito interessante na questão da profundidade de contato prático com

o instrumento para os alunos e de atividades docentes para o estagiário/monitor. E, para os monitores, além das horas em sala de aula, existem também espaços para planejamento e reuniões (que constam como remuneradas dentro do Projeto Base) e estão marcadas para às sextas-feiras (PROJETO BASE, 2019, p. 18).

Para assumir um posto de monitor no Projeto Primeira Nota, é necessário passar por um processo seletivo. De acordo com a função (instrutor de instrumento, professor de prática instrumental ou de teoria musical) é solicitado uma avaliação mais específica. De maneira geral, todos os professores precisam entregar (e cumprir) com um planejamento das suas aulas, para todas as turmas que leciona. Dentro da minha experiência, a construção de um planejamento pedagógico pensado para o ensino coletivo de instrumento se apresenta como um guia, descrevendo os conteúdos, os objetivos e as possíveis estratégias para se atingir o resultado esperado que esta quase sempre relacionado à apresentação de final de semestre, ou seja, ao fazer musical em grupo. Dentro do CEMMANECO, essas apresentações eram chamadas de Concerto de Inverno e Concerto de Verão, realizados em Julho e em Dezembro, respectivamente.

Em suas Notas sobre a Experiência e o saber da Experiência (2017), um dos capítulos do livro Tremores (2017), Jorge Larrosa aponta uma tendência recente ao se pensar o fazer pedagógico: sob a perspectiva da educação no par teoria/prática, no qual se percebe uma análise e posição política e crítica onde se tem sentido a palavra “reflexão” e expressões como “reflexão crítica”, “reflexão sobre prática ou não prática”, “reflexão emancipadora” etc. (LARROSA, 2017, p. 4). Assim, as contínuas reflexões sobre os resultados esperados, o repertório selecionado e as técnicas e metodologias que funcionam entre as turmas ganham maior atenção para unificar os esforços sem homogeneizar ou suprimir as individualidades de cada turma e seus respectivos desafios, como bem realçam França e Swanwick: “A técnica deve ser encarada como um instrumento para traduzir intenções e concepções musicais em padrões sonoros” (FRANÇA, SWANWICK, 2002, p. 14).

O cuidado e a atenção ao processo de planejamento derivam da postura conjunta presente desde a descrição das atividades dos monitores até dos supervisores e coordenadores retratados no Projeto Base do CEMMANECO. Busca-se assim estimular uma postura por parte do estagiário com caráter musical crítico e reflexivo, possuidor de uma escuta sensível aos desejos e objetivos dos estudantes, em um estado de constante diálogo, além de ser um investigador atuante e continuamente reflexivo no que diz respeito a estar sempre atento aos “processos de ensino aprendizagem, considerando a realidade de cada educando em seus diversos aspectos sócio-culturais, tendo em vista a complexidade em que se vive o mundo e se constrói o conhecimento” (ORTINS, CRUVINEL, LEÃO, 2004, p. 34).

Um outro ponto importante e realçado no projeto é a estimativa mensal de horas-aula dentro de cada instrumento do curso de Cordas. Partindo dessa estimativa, é sugerido que, dentro do planejamento do professor monitor, se reflita acerca de exercícios para além de uma repetição mecânica do fazer musical, mas sim como algo que irá impactar os alunos o suficiente para gerar uma continuidade, uma vez que muitos desses alunos não possuem instrumento em casa para manterem uma prática cotidiana. Nesse sentido, quanto mais tempo da aula pudesse ser efetivamente direcionado a prática musical e quanto mais estimulado o aluno estivesse para ir até a Escola mais frequentes seriam os encontros e, consecutivamente, mais agradável para o

grupo seria a preparação do repertório em alto nível de excelência musical, vinculando o grupo e a convivência comunitária em geral (NEOJIBA, Plano Político Pedagógico, 2016, p. 9).

Curso	Quantidade de horas-aula mensais	Quantidade de horas de preparação	Quantidade de horas de reuniões	Total Mensal
Cordas - Violino	32	4	4	40
Cordas - Viola	32	4	4	40
Cordas - Violoncelo	32	4	4	40
Cordas - Contrabaixo	32	4	4	40

Tabela 4: Estimativa mensal de horas-aulas dentro do curso de Cordas. Fonte: Projeto Base, 2019, p. 18.

Dentro do andamento de cada curso, existe uma subdivisão por turmas, como comentado anteriormente. Essa divisão se dá entre turmas A, B, C e D, onde a turma A seria dos mais avançados tecnicamente no instrumento e D os mais iniciantes. Os critérios de avaliação seriam divididos em atividades continuadas como: 1. o desempenho do aluno das aulas práticas de naípe e também nas práticas de conjunto, assim como 2. a assiduidade, 3. o interesse e 4. o progresso do aluno em comparação com a sua própria performance no começo do semestre (PROJETO BASE, 2019, p. 20).

Realço aqui que no Projeto Base (2019) não é apresentada uma estimativa dos conteúdos ou habilidades trabalhadas em cada uma das turmas supracitadas e nem um limite temporal de permanência dentro de cada uma das turmas. A liberdade para mudar o aluno de turma, de horário e/ou de fileira ajuda diversas vezes a organizar coletivos que são heterogêneos.

A não apresentação de um conteúdo programático também deixa em aberto a escolha dos métodos utilizados pelo professor monitor, que, por sua vez, discute com a supervisão sobre o conteúdo escolhido e sua aplicação. Dentro do Projeto temos acesso a três principais materiais/métodos: *All for Strings*¹⁸, *String Builder*¹⁹ e *Da Capo*²⁰, além de arranjos que são idealizados ou adaptados de acordo com o nível técnico de cada turma. Porém, dentro da minha experiência, sempre foi deixado em aberto a utilização de exercícios extras, criações coletivas e composições ou arranjos do próprio professor como complemento para o ensino da técnica instrumental necessária para o fazer musical coletivo. Essa abertura prepara o

¹⁸ Criado por Anderson Frost em 1985, *All for Strings* é uma coletânea de três volumes que abarcam questões rítmicas e de produção sonora desde um nível bem iniciante até o que eles definem como intermediário. Esse livro possui um extenso histórico de uso nos projetos de ensino coletivo norte-americanos.

¹⁹ Desenvolvido por Samuel Applebaum em 1985, *String Builder* é um método de estudo de cordas no qual o violino, a viola, o violoncelo e o baixo tocam juntos. Cada livro, no entanto, é uma unidade completa e pode ser usado separadamente em salas de aulas ou individualmente/naipes. Também é dividido em 3 volumes.

²⁰ O método *Da Capo* foi criado pelo professor Dr. Joel Barbosa e editado como livro em 2004, teve como motivação os princípios pedagógicos de métodos estadunidenses de ensino coletivo de banda da década de 1980, adaptando-os ao contexto brasileiro, comprometido, ainda, com sua cultura.

professor monitor para a realidade do mercado de trabalho fora da Universidade e também propicia um espaço de experimentação enquanto se tem a orientação dos coordenadores.

Reforçamos a importância da assiduidade não só por parte dos alunos, mas acreditando também que a potência transformadora do ensino coletivo depende do engajamento dos educadores musicais objetivando a melhora do seu próprio desempenho (enquanto docente), sempre “detectando como desempenhar seu papel, de que forma, visando atingir quais objetivos, em um movimento contínuo, circular, sempre renovável” (CRUVINEL, 2004, p. 70).

Ainda pensando as aulas dentro do CEMMANECO como experiências com potenciais transformadores, se faz necessário considerarmos os educandos como sujeitos críticos que se comprometem com práticas educativas concebidas sob uma perspectiva política, independente dos êxitos dos resultados, mas explicitamente construída pelo monitor com uma infinidade de estratégias reflexivas, ou seja, partidárias da educação como práxis política (LARROSA, 2017, p. 4).

Aqui considero necessário fazer uma pequena reflexão que me atravessou durante todo o processo de atuação no Primeira Nota: “Por trás de toda proposta pedagógica há uma concepção de mundo e um projeto político” (GRAMSCI apud SEMERARO, 2021, p. 147). As sugestões de atuação, o cuidado com o planejamento e a preocupação em tornar o aluno um *aprendiz independente*²¹ no melhor sentido que Carl Flesch defende colocam o professor estagiário na busca por se tornar um legítimo intelectual orgânico na definição de Gramsci: sendo o responsável pela real democratização do conhecimento, sem prevalecer uma divisão atávica entre os frequentadores da Academia e da comunidade geral, mas sim construindo uma relação ativa e recíproca entre professor²² e aluno (GRAMSCI apud SEMERARO, 2021, p. 113).

Dentre todos os pontos acima destacados, achamos muito interessante um último apontamento do Projeto Base, na sua última página no qual diz: “Pais e responsáveis só poderão assistir às aulas de seus filhos com a concordância dos monitores” (p. 22). Esse pequeno trecho, presente nas considerações finais do projeto, realça e reforça um importante ponto sobre a autonomia do monitor dentro de sua sala de aula. Essa pauta tem sido recentemente associada ao processo de cuidado do docente, que muitas vezes se vê em uma situação de trabalho precarizada mas consegue, associando sua autonomia em sala de aula e a cultura do cuidado do professor²³, possibilita uma maior concretização em ações de preservação da saúde docente.

Flávia Cruvinel realça em um artigo publicado nos Anais do I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (I ENECIM) que em toda atividade - política, econômica, artística, musical - há uma ideologia cultural que a impulsiona, de maneira consciente ou inconsciente (2004, p. 70). Assim, dentro do Projeto Primeira Nota, a sala do monitor de instrumento se torna um espaço no qual o professor possui total autonomia para decidir suas

²¹ O principal pensamento objetivo de Flesch com seu livro *Die Kunst des Violin-spiels* (Berlim, 1923) é fornecer aos instrumentistas ferramentas que lhe permitam pensar logicamente, podendo assim analisar os problemas que enfrentam ao tocar com profundidade, testar as soluções e assim ampliar suas habilidades no instrumento.

²² Vide nota 17, p. 14.

²³ A temática da cultura do cuidado docente é trabalhada em mais detalhes no artigo *Autonomia do professor: uma perspectiva interdisciplinar para a cultura do cuidado docente* de autoria de Regina Zanella Penteadó. Disponível no link: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7094122>> Acesso em 15 de novembro de 2021.

metodologias (obviamente, desde que ela não seja repressiva ou lese de alguma forma o educando).

Além do ensino da técnica do instrumento e de questões referentes à postura corporal e percepção sonora, os professores do projeto trabalham e desenvolvem por meio da própria estrutura do ensino coletivo em seus alunos o respeito, a solidariedade, a concentração, a cooperação, a consciência corporal, a integração e estimulam processos cognitivos de assimilação e acomodação dos conteúdos musicais trabalhados (CRUVINEL, 2003) sejam eles teóricos, práticos ou a junção efetiva de ambos.

Após concluir as exposições dos trechos do Projeto Base (2019) gostaria de propor aqui um paralelo entre a estrutura e os pontos defendidos no projeto e a ideia de experiência. Jorge Larrosa (2017) sugere pensarmos a educação a partir do par experiência/sentido e não apenas no par teoria/prática (LARROSA, 2017, p. 6). Experiência aqui assume o sentido de ser o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (LARROSA, 2017, p. 6), e assim o saber da experiência está separado do saber científico, e não pode ser traduzível em um acúmulo de informações.

O sujeito da experiência não se define pela sua atividade, mas sim pela sua passividade, por sua disponibilidade, por sua receptividade, por sua abertura (LARROSA, 2017, p.5). Porém, é válido frisar que a passividade aqui comentada não é a oposição de atividade, mas sim repleta de paixão, padecimento, paciência, atenção e uma essencial disponibilidade como fundamental ação.

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (HEIDEGGER, 1987, p. 143).

Assim temos uma definição de experiência que corrobora com a acima descrita receptividade, que relembra perigos, e que, como realça nas últimas linhas, tem como componente fundamental a capacidade de formação ou de transformação (LARROSA, 2017, p. 6).

Durante séculos, o saber humano havia sido entendido como um páthei máthos, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento (LARROSA, 2017, p. 8).

Dentro dessa perspectiva é possível afirmar que o saber da experiência é um saber particular, pessoal, relativo a cada sujeito e que esse saber não pode ser isolado do indivíduo que o encarna (LARROSA, 2017, p. 8). Aqui confirmamos a importância de uma avaliação contínua do

processo de aprendizagem dos alunos, e não com provas exclusivamente técnicas ou de carácter mecânico que são usualmente feitas em centros de educação musical²⁴.

É fato que a performance e consecutivamente o ensino da performance requerem uma série de acomodações por parte dos alunos (SWANWICK, 2014, p 17 - 25): ajustar sua postura corporal, ajustar seu movimento de braço, realinhar seus movimentos de maior amplitude (como braço e ombro) até os de menor amplitude (dedos ou punho) de carácter físico mas também de carácter interpretativo e, portanto, intencional. E que esse processo leva tempo.

Como retrata Nascimento (2004) em uma de suas exposições no I ENECIM, existe sempre a possibilidade de menosprezarem os benefícios e valorizarem os prejuízos para os alunos mais iniciantes dentro da prática do ensino coletivo, alegando que estes podem desenvolver traumas por não conseguirem tocar tão bem quanto outros alunos mais adiantados (p. 55). Pensando nessa e em outras colocações da mesma linha de raciocínio, o CEMMANECO possui três grupos orquestrais: o da Sexta feira, o da Quarta feira e o Grupo de Referência, compostos por alunos das turmas D e C, B e A e alunos das turmas A juntamente com ex alunos do Projeto, respectivamente. Dessa forma, não existem prejuízos para a performance do conjunto musical devido a impossibilidades técnicas de determinados alunos, e todos vivenciam a prática da performance num palco desde o seu primeiro semestre no Projeto.

Como aponta a professora Regina Ducatti (2004) em sua comunicação no I ENECIM, a performance como parte constante do ensino coletivo de instrumento proporciona motivação, dinâmica às aulas, desenvolve um senso de respeito e responsabilidade com o grupo, além da segurança para as apresentações futuras e a necessária descontração entre os períodos de ensaios mais intensos (DUCATTI, 2004, p. 97).

4. Alterações na dinâmica de trabalho: COVID-19 e o estado de exceção

Existe um Protocolo de atuação que foi elaborado e destinado pelos/aos coordenadores do projeto, juntamente com os monitores, com orientações para a manutenção das atividades de ensino coletivo dentro de um contexto no qual o coletivo se torna potencialmente perigoso (e aqui me refiro ao risco de se contrair COVID-19).

Assim sendo, a ideia deste capítulo é discutir os pontos de atuação e a manutenção do ensino coletivo como um ideal para além do fator físico de se juntar alunos sob a tutela de um único professor/orientador.

Após a promulgação do Decreto no 21.435 de 09 de abril de 2021²⁵, da cidade de Campinas-SP, no qual foi autorizado a retomada das atividades presenciais, foi montado este protocolo de modo a seguir o Plano São Paulo de Contingenciamento da Pandemia do Covid-19 (2021)²⁶,

²⁴ Digo isso pois o manual do Projeto Guri, por exemplo, prevê bancas avaliadoras de desempenho baseado em premissas técnicas que cada aluno, dentro das turmas pré-estabelecidas, deveria conseguir performar.

²⁵Íntegra do Decreto disponível no link:

<<http://conteudo.campinas.sp.gov.br/sites/conteudo.campinas.sp.gov.br/files/dom-extra/2021-04/dom-extra-2021-04-50098645.pdf>> Acesso em 08 de novembro de 2021.

²⁶ Íntegra do documento disponível no link: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/planosp/>> Acesso em 08 de novembro de 2021.

mudando questões práticas acerca da musicalização infantil e do curso de instrumentos, que passaram a ser estruturados no modelo híbrido.

As atividades presenciais foram suspensas na semana do dia 16 de Março de 2020, porém durante essa semana ainda fomos até a escola, por não sabermos bem do que se tratava e do quão mortal essa pandemia seria. Desde então, o Protocolo Presencial do Primeira Nota (que chamaremos de PPPN) com orientações de atuações para os supervisores e monitores do CEMMANECO foi sendo criado, ou seja, pensado desde uma época na qual ainda não existiam protocolos que garantiam 100% a prevenção de contaminação do COVID-19.

No entanto, seguiremos as indicações do Compromisso PMC Manual do Gestor, o Compromisso Campinas Educação, o Caderno 6 Protocolo Sanitário Municipal Educação, ambos de 2020 e as Diretrizes para ações de prevenção e controle frente aos casos suspeitos de covid-19 em alunos de instituições de ensino de 2021, incorporando elementos que são específicos do contexto da musicalização infantil e dos cursos de instrumentos do CEMMANECO, além de dados atuais da situação pandêmica brasileira e os encaminhamentos do Plano Nacional de Vacinação (PPPN, 2021, p. 1).

É importante frisarmos que as atividades híbridas retornaram na escola na semana do dia 05 de abril de 2021 (para as turmas de instrumento) e que a escola não estava incluída no Plano Nacional de Vacinação no grupo prioritário de vacinação. Sendo assim, pela faixa-etária da maioria do corpo docente e gestão pedagógica, não existia previsão para a vacinação para as/os profissionais da educação do Projeto Primeira Nota durante toda a elaboração e os primeiros 3 meses de execução do retorno.

Foi projetado e considerado que o momento presencial seria o complemento curricular do EAD, já que este efetivamente representa a menor parcela da hora/aula, devido ao escalonamento da ida à escola.

Este documento guia retrata em suas primeiras páginas todas as últimas descobertas sobre a transmissão da COVID (que nessa época já era comunicada como sendo por via aérea, e não por contato em superfícies) e em seguida começa a descrever as estruturas para a ida das crianças e adolescentes até a escola.

d. Curso de cordas: os alunos e alunas farão uma aula mensal presencial, respeitando dessa forma, 25% das matrículas e continuarão com as aulas EAD nas outras semanas do mês. Cada ciclo de aula presencial se completa em 4 semanas. Nas aulas presenciais o foco será na parte técnica do instrumento e desenvolvimento de repertório. Nas aulas EAD o enfoque será nos processos teóricos (PPPN, 2021, p. 4).

Dessa forma, estruturou-se tabelas que visavam dividir e acomodar os alunos sempre respeitando o limite dado pelo Compromisso Campinas Educação (2021), a combinação entre familiares, a fixação de um grupo para evitar um aumento exponencial de contatos sempre respeitando o desejo dos pais de enviarem os seus filhos para a escola ou não.

O tipo de instrumento, o comportamento respiratório individual, as técnicas utilizadas, suas possibilidades de expansão ou técnicas especiais e consecutivamente a quantidade de aerossol gerada (pelos instrumentos de sopro, por exemplo), foram marcadores de risco para a classificação e autorização do retorno presencial prático no instrumento. As turmas de sopro, por exemplo, adaptaram seus cronogramas de estudos para teclas percussivas como marimba,

xilofone, metalofone e instrumental Orff. As aulas dos instrumentos de sopro com instrumentos de sopro de fato só retornaram no mês de novembro de 2021.

Neste sentido, os instrumentos de corda se encontraram mais seguros que os de sopro, por não terem em sua essência de execução a produção de aerossóis e, principalmente, pela clara possibilidade de se utilizar máscaras sem que isso impossibilite a sua execução e que, apesar da não recomendação do uso de *faceshield*, este era preferido pelos professores por transmitir uma maior segurança (mesmo que isso custasse uma posição e empunhadura do instrumento menos adequada por parte dos monitores) (PPPn, 2021, p. 24).

Ficou definido que os supervisores e monitores, e aqui trato especificamente dos professores dos cursos de instrumentos de cordas, atuariam e frequentariam a escola de acordo com as seguintes determinações:

b. Curso de Cordas: Cada professor e professora será responsável pelo grupo destinado à sua sala e esta organização será mantida até o fim do período letivo, sendo revista, caso haja o avanço progressivo de quantidade de estudantes em sala de aula, orientada pelo Plano São Paulo:

- ✓ Aula presencial: 2 horas e 30 min;
- ✓ Aula do EAD: 3 horas (essas horas serão cumpridas em home-office);
- ✓ Planejamento e reuniões: 2 horas e 30 min (essas horas serão cumpridas em home-office).
- ✓ No presencial, os professores e professoras respeitarão o seguinte calendário:
- ✓ Equipe 1 (quarta-feira) e Equipe 2 (sexta-feira)

OBS: Enquanto um grupo está na escola para atendimento presencial, o outro grupo está em home-office fazendo as aulas online através de videochamada (PPPn, 2021, p. 8-9).

Para além da questão pedagógica, vale dizer aqui também que o PPPn traz orientações claras acerca do uso de máscara, *faceshield* e de barreiras de acrílico (PPPn, 2021, p. 10) como modo de diminuir a exposição e propiciar maior segurança para os monitores (que vale lembrar: não tiveram direito à vacinação enquanto grupo especial - professores, mesmo tendo que retornar às atividades presenciais).

Também foram delimitados espaços e especificamente os números que seriam atendidos no dia a dia da escola, como demonstra claramente o parágrafo a seguir sobre políticas de distanciamento social e a utilização dos espaços:

c. Curso de Cordas: Para o curso de cordas serão utilizados para as aulas quatro espaços abertos indicados no mapa abaixo:

- ✓ 1. P1 - violino: dois alunos(as);
- ✓ 2. P2 - violoncelo: um aluno(a);
- ✓ 3. P4 - contrabaixo: um aluno(a);
- ✓ 4. P6 - viola: dois alunos(as); (PPPn, 2021, p. 12).

Para uma melhor compreensão do espaço físico da escola, apresentamos a seguir um mapa das salas e da distribuição feita para o uso dos espaços nos períodos de aula:



Imagem 1: Descrição da divisão do espaço físico da Escola. Fonte: PPPN, 2021.

Com todas as restrições que a pandemia trouxe destacamos também a proibição clara e expressa da presença e da utilização do espaço da escola por parte dos familiares dos alunos, assim como o comprometimento destes em garantir o cuidado com a atenção aos sintomas e/ou ausência dos sintomas da COVID-19 em seus filhos.

Segundo o Compromisso PMC Manual do Gestor (2020)²⁷ também foram descritas ações de cuidado e de monitoramento aos alunos e monitores antes de todas as suas chegadas até a escola, algumas dessas atitudes eram: aferição da temperatura, o preenchimento de um

²⁷Íntegra do documento disponível no link:

<https://covid-19.campinas.sp.gov.br/sites/covid-19.campinas.sp.gov.br/files/protocolos-sanitarios/Edi%C3%A7%C3%A3o%203.%20Compromisso%20PMC_%20MANUAL%20DO%20GESTOR_%20prevenir%20a%20transmiss%C3%A3o%20do%20novo%20coronav%C3%ADrus%20nos%20servi%C3%A7os%20da%20PMC_dez2020%20final.pdf>

Acesso em 08 de novembro de 2021.

questionário perguntando sobre tosse, diarreia, dor de cabeça, coriza, e também que nenhum aluno será aceito nas dependências da escola com qualquer um desses sintomas ou com febre (PPPN, 2021, p. 14 - 15).

Com relação ao material pedagógico e a utilização dos instrumentos da escola, que são emprestados a alguns alunos, foram estipulados sete novas normativas de atuação. Estas variam de acordo com os aportes necessários para a execução no instrumento (como o caso dos EVA's para cellos) e também do material pedagógico que cada monitor deseja trabalhar com seus alunos:

- b. Curso de Cordas:**
1. Os estudantes e o corpo docente que possuem instrumentos próprios devem levá-los para a aula presencial;
 2. As partituras serão de uso individual. Após a entrega, torna-se responsabilidade total do aluno e aluna. Não haverá partitura reserva;
 3. Apenas o corpo docente fará manuseio dos tapetes de EVA's no momento da arrumação dos espaços de aula (exclusivo para as aulas de violoncelo);
 4. Durante a arrumação dos espaços na preparação para as aulas, somente o corpo docente pode manusear os instrumentos e periféricos, tais como breus, espaleiras e estantes de partituras, exceto quando o estudante utilizar o próprio instrumento;
 5. Fica a cargo do corpo docente higienizar, com álcool gel 70%, guardar e organizar os instrumentos e periféricos pertencentes à escola;
 6. Se necessário for o uso de computador ou caixas de som durante as aulas, somente o corpo docente poderá manusear os equipamentos;
 7. Estão proibidas as atividades ou jogos com compartilhamento de quaisquer objetos (PPPN, 2021, p. 20).

Para além do já supracitado cuidado com o manuseio de materiais e de instrumentos, tanto por parte dos monitores quanto por parte dos alunos, o Protocolo Presencial do Projeto Primeira Nota é extremamente claro ao proibir o contato físico entre pares e também como uma ferramenta de elucidação do professor. Assim, foi necessário repensar não apenas o modelo coletivo pedagógico adotado, mas também a criação de referenciais, as imagens mentais para o ensino de movimento sem contato físico e a importância de fazer o aluno extremamente ativo nas aulas, uma vez que elas aconteciam presencialmente apenas uma vez por mês.

A principal questão levantada sobre o desenvolvimento dos alunos durante esse período de distanciamento foi a performance. O ensino da performance é um “dos principais desafios para a educação musical a distância” (GOHN, 2009, p. 109).

Por se tratar de uma área procedimental e diretamente relacionada com os movimentos do fazer musical, a aprendizagem de instrumentos musicais trabalha com conceitos práticos, que usualmente são discutidos com a presença de mestre e aprendiz em um mesmo espaço (GOHN, 2009, p. 110).

Nessa perspectiva, interações visuais são extremamente importantes, essenciais para que as nuances da performance possam ser discutidas e analisadas (GOHN, 2009, p. 110). Durante as atividades online foi estimulado a escrita de roteiros de estudos, a gravação de audioguias e a descrição oral de movimentos, juntamente com partituras, que se demonstraram muito válidas

para a compreensão teórica e cognitiva do fazer musical²⁸. Porém a demonstração de movimentos, com todos os detalhes e minúcias que o fazer musical demanda (principalmente em seu caráter mecânico), é impossível sem o elemento visual (GOHN, 2009, p. 109 - 110) e a possibilidade de retomar essa demonstração no retorno híbrido foi extremamente importante.

Em um sistema de aulas presenciais a imitação é um importante passo para o processo de aprendizagem (PIAGET, 1975). A demonstração de técnicas ao aluno, seguida pela observação do aluno por parte do professor, a possibilidade de se comentar e ver os movimentos por diversos ângulos, são passos muito importantes para o desenvolvimento do aluno (GOHN, 2009, p. 111).

Em meio a tantas dificuldades enfrentadas nas aulas online no Projeto Primeira Nota durante o ano de 2020, surgiu um ponto positivo que foi a possibilidade de dar um feedback particular para cada aluno através das aulas individuais. Isso permitiu uma constante análise e percepção dos alunos sobre suas próprias performances, assim como a adaptação de gestos, posturas, pontos técnicos e de referenciais auditivos. Isso permitiu que cada aluno fosse orientado em suas principais dificuldades e conseguissem superar seus próprios desafios.

Como uma forma de exemplificar os pontos positivos e negativos acima relatados, separamos o depoimento de dois dos alunos da classe de violas, que se encontram no relatório semestral²⁹ produzido pelos professores e coordenadores.

O que eu mais senti falta esse semestre foi de tocar com outras pessoas. Tipo, eu sei que às vezes eu corro, mas quando a gente ia pra sala 3 [sala de ensaio da escola], eu conseguia me achar mais fácil se eu olhasse pros cellos, por exemplo. Eu sabia onde era pra entrar porque eu ouvia todo mundo tocando (depoimento de um dos estudantes).

Eu achei chato ter aula online, mas achei bom porque eu melhorei em coisas minhas, eu tinha dificuldade em tocar com o arco assim [pega de arco, postura de mão direita] mas aí com você prestando atenção só em mim eu melhorei e hoje toco assim sem nem perceber (depoimento de um dos estudantes).

²⁸ Um artigo de minha autoria intitulado Ensino de Instrumento Online: Um relato de experiência sobre as aulas em modelo de excessão do Projeto Primeira Nota falando mais sobre o processo de adaptação das aulas para o contexto EAD está disponível nos Anais do XIII Encontro de Educação Musical da Unicamp. Disponível em: <<https://sites.google.com/dac.unicamp.br/eemu/anais/2021>> Acessado em: 21 de Outubro de 2021.

²⁹ O Relatório foi submetido para a disciplina de Estágio Pedagógico I, sendo portanto um documento interno e não público.

5. Considerações Finais

As experiências derivadas dos projetos de extensão são importantes oportunidades de estágio e experimentação da prática docente para alunos da graduação, além de favorecerem um contato direto com a comunidade na qual a universidade pertence e assim manter vínculos que não sejam unidirecionais ou que não sustentem a visão de salvadores letrados perante a população.

Assim, o Projeto Primeira Nota ativo desde 2014 possui como mote e objetivo oferecer a crianças e adolescentes, de 6 a 14 anos, aulas de teoria musical e ensino coletivo de canto e instrumentos. O projeto guia-se com uma clara noção de democratização ao acesso e também como forma de diminuir a abordagem tecnicista do ensino de instrumento, principalmente no tocante a instrumentos classificados como pertencentes ao universo sinfônico e da música de concerto. Desse modo as propostas de ensino coletivo possibilitam o acesso a um maior número de crianças e adolescentes ao ensino musical, formatando assim uma ampliação das oportunidades de aprendizado de música.

A grande desvantagem do sistema online que a manutenção das atividades em estado de exceção causou foi a perda da possibilidade de se tocar em grupo que era, até então, a força motriz do projeto: desenvolver o aluno através de aulas em grupo, de modo que um estudante ajude o outro e, juntos, aperfeiçoem a prática ao mesmo tempo que a percepção (individual e do grupo) e o convívio social, com a sensação de pertencimento ao grupo e motivação fomentada pela integração (CRUVINEL, 2003).

Vale ressaltar que existiu uma grande variedade de aparelhos que os alunos utilizaram para as aulas online, tais como: sinais de internet desiguais em potência e estabilidade, equipamentos de comunicação sonora e imagética de distintas configurações e qualidades; ambientes domésticos com diferentes situações, isso tudo funcionando, tanto entre os alunos quanto entre alunos e professor. Por conta dessas diferenças, foi impossível estabelecer uma padronização dos resultados, o que é resumível no ato do concerto ao vivo: todos os alunos tocando juntos, a mesma peça, no mesmo andamento e com a afinação e ritmo precisos.

Infelizmente me desliguei do projeto no final de julho, assim sendo não tive mais como acompanhar o retorno dos alunos às atividades presenciais e não conseguirei, por essa razão, fazer comentários mas atualizados sobre a forma híbrida do ensino adotada, nem sobre o retorno ao fazer musical com grupos (uma vez que durante a primeira fase do retorno as aulas se davam em duplas apenas).

Entretanto, é fato que criar um espaço digital de mão dupla, onde o aluno consiga ver e, em certos momentos, imitar o professor, mesmo que com restrições, abarca o necessário para que o fazer musical de alguma forma aconteça. Dessa forma também é possível que o professor visualize o procedimento instrumental dos alunos de maneira razoavelmente ampla e consiga de algum modo passar a ele um feedback mais personalizado (GOHN, 2009, p. 111).

Assim como a necessidade de lidar com aspectos minuciosos e passíveis de alteração via telas de dispositivos, como afinação, timbres, interpretações e técnicas, entre outras questões tradicionalmente trabalhadas em contato direto, o ensino a distância traz a possibilidade de

uma revisitação por parte do aluno, ao material oferecido pelo professor (seja este um vídeo, uma imagem ou explicações verbais) como exemplificações de técnicas. Essa repetição pode ser infinita, assistindo uma mesma cena diversas vezes, de diferentes ângulos, em diferentes andamentos, com todas as vantagens da tecnologia frente ao único momento de absorção de uma aula (GOHN, 2009, p. 113).

Por esta razão é possível afirmar que, até onde presenciei, a continuidade do Projeto, mesmo de forma precária no período da pandemia, se deu de forma razoavelmente funcional e, talvez não seja exagerado afirmar, de forma exitosa, como a produção de dois concertos gerais³⁰ pensados para plataformas digitais. Tanto alunos quanto professores se desdobraram para que o processo de ensino/aprendizagem não se interrompesse e, mais do que isso, não esmorecesse.

Para terminar, afirmamos que observar a construção do Projeto Base (2019) do Projeto Primeira Nota sob os óculos da noção plástica de experiência de Jorge Larrosa e o papel do monitor sob a perspectiva de uma educação histórico-crítica, ansiando a construção de um intelectual orgânico de Antonio Gramsci, nos permite uma interpretação do tipo mais amplo da formação que o projeto pretende oferecer aos seus alunos beneficiados assim como, no estágio docente, para os alunos da graduação do IA/Unicamp que atuam como monitores no projeto.

³⁰ Estes concertos podem ser acessados no canal do youtube da escola, sob os nomes: Concerto de Verão 2020 e Mostra de Inverno 2021. Disponível no link: <<https://www.youtube.com/c/ProjetoPrimeiraNotaCampinas>>.

6. Referências

SOBRENOME, Prenome(s) do Autor; SOBRENOME, Prenome(s) do segundo Autor [se houver]. *Título do trabalho*: subtítulo [se houver]. Edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano.

Exemplos:

PONSO, Caroline Cao. *Música em diálogo: ações interdisciplinares na Educação Infantil*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

BASHFORD, Christina. *Hidden agendas and creation of community: the violin press in the late nineteenth century*. In: ZON, Bennett (Org.). *Music and Performance culture in Nineteenth-Century Britain*. Farnham: Ashgate, 2012. p.9.

CRUVINEL, Flávia. *Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social*. Dissertação (mestrado em música). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2003.

CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação musical e transformação social – Uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

CRUVINEL, Flávia Maria. Projeto de Extensão “Oficina de Cordas da EMAC/UFG”: *O ensino coletivo como meio eficiente de democratização da prática instrumental*. In: Anais do ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS. Goiânia: Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, p. 68 – 71, 2004.

DUCATTI, Regina Harder. *O Ensino de piano em grupo – uma experiência com alunas de piano do curso de licenciatura em artes/ música da Unasp*. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL. Goiânia: Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, p. 92 - 98, 2004.

FISCHER, Simon. *Basics: 300 exercises and practice routines for the violin*. Edition Peters, 1997.

FLESCH, Carl. *The art of violin playing*. Translated and edited by Eric Rosenblith. New York: Carl Fischer, 2000. v. 1.

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

GALAMIAN, Ivan; GREEN, Elizabeth A. H. *Principles of violin playing & teaching*. 2nd. ed. New Jersey: Prentice Hall, c 1985.

GALINDO, João Maurício. *Instrumentos de Arco e Ensino Coletivo: A construção de um método*. Dissertação de Mestrado em Musicologia - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2000.

GARVERICK, Jan Karen Daniel. *Selected pedagogical needs of the string class as addressed in the compositions of Carol Nunes*. 1998. 372f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Texas Tech University: Lubbock, 1998.

GOHN, Daniel Marcondes. *Educação Musical a Distância: propostas para ensino e aprendizagem de percussão*. Tese de Doutorado: Universidade de São Paulo, 2009.

HEIDEGGER, M. La esencia del habla. In: *De caminho al habla*. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987.

KRÜGER; Susana Ester.HENTSCHKE, Liane. *Contribuições das Orquestras para o Ensino de Música na Básica: Relato de uma Experiência*. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Orgs.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Editora Moderna, p.19-47, 2003.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Autêntica, 2017. Ebook disponível em: <<https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/192592/epub/8?code=UHxFn7RU3qiXipA6sAXwlrp1/OX5I6SOkv1ktN4DcqlSgryEKz+8jvqGIN2Ce90vDh4PB9Owr+vD/4Ug+Ew6Gg==>>> Acesso em 07 nov. 2021.

MACHADO, André Campos. *O ensino coletivo de instrumentos musicais nos Conservatórios Mineiros*. *ouvirOUver* 12.2 (2016): 310-323, 2016.

MIKUS, Ana Cristina Fernandes. *Conceção de estratégias para o ensino coletivo de violino numa sala de aula diferenciada*. Tese de Doutorado, 2012.

NASCIMENTO, Marco A. Toledo. *A IMPORTÂNCIA DA BANDA DE MÚSICA COMO FORMADORA DO MÚSICO PROFISSIONAL, ENFOCANDO OS CLARINETISTAS PROFISSIONAIS DO RIO DE JANEIRO: Monografia apresentada ao Instituto Villa-Lobos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) para obtenção do grau de Licenciado em Educação Artística – Habilitação em Música, sob orientação do professor mestre Fernando José Silva Rodrigues da Silveira*. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO, MUSICAL, Goiânia: Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, p. 51 - 57, 2004.

OLIVEIRA, Alda. *Iniciação Musical com Introdução ao Teclado – IMIT*. Revista OPUS, vol 2 nº 2. Porto Alegre: ANPPOM, jun-1990, p.7-14.

ORTINS, Fernanda; CRUVINEL, Flavia Maria; LEÃO, Eliane. *O papel do professor no ensino coletivo de cordas: facilitador do processo ensino aprendizagem e das relações interpessoais*. Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, v. 1, p. 60-67, 2004.

PIAGET, Jean; *Les Mécanismes perceptifs: modèles, probabilistes, analyse génétique, relations avec l'intelligence*. Paris: Univ. de France, 1975.

Relatório descritivo da elaboração do projeto político pedagógico do neojiba, Salvador/Bahia, 2016. Disponível no link: <<http://neojiba.org/>> Acesso em 15 nov. 2021.

SADIE, Stanley, ALVES, Eduardo Francisco (trad). *DICIONÁRIO GROVE DE MÚSICA - 1ªED*. Jorge Zahar, 1994

SANTOS, Luís Otavio. *A chave do artesão: um olhar sobre o paradoxo da relação mestre/aprendiz e o ensino metodizado do violino barroco*. 2011. 189 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=858804>. Acesso em 15 nov. 2021.

SANTOS, Wilson Rogério dos; SANTOS, Ana Roseli Paes dos. *Contribuição para um possível histórico do ensino coletivo de instrumentos musicais*. Revista da Abem, v. 28, p. 10-27, 2020.

SCHOLES, Percy A. *Mirror of Music 1844-1944: A Century of Musical Life in Britain as reflected in the pages of the MUSICAL TIMES*. London: Novello and Company, Oxford University, 1947.

SEMERARO, Giovanni; MACHADO, Maria Margarida (trad). *INTELECTUAIS, EDUCAÇÃO E ESCOLA: Um estudo do caderno 12 de Antonio Gramsci*. 1ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SOUZA, João Ricardo de. *O ensino coletivo de cordas friccionadas produzido no SESC-Consolação, comparado com propostas de ensino coletivo realizadas no Reino Unido e nos EUA: Trajetória histórica, diferenças e similaridades pedagógicas e socioculturais*. 2016.

SWANWICK, Keith. *Música, Mente e Educação*. Tradução de Marcell Silva Steuernagel. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TOURINHO, Ana Cristina Gama. *O ensino coletivo de violão na educação básica e em espaços alternativos: utopia ou possibilidade?* In: Anais do VIII Encontro Regional da ABEM Centro-Oeste. Brasília, 2008.

YING, Liu Man. *O ensino coletivo direcionado no violino*. 2007. Tese de Mestrado. Universidade de São Paulo.