

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA

VALTER PEDRO RODRIGUES NASCIMENTO

SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO DE FAGOTE NO NEOJIBA:
Sr. Fagote, um guia pedagógico

RIO DE JANEIRO
2022

Valter Pedro Rodrigues Nascimento

SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO DE FAGOTE NO NEOJIBA:

Sr. Fagote, um guia pedagógico

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Música (PROMUS), Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Orientador: Prof. Dr. Aloysio Moraes Rego Fagerlande

Rio de Janeiro

2022

CIP - Catalogação na Publicação

R696s Rodrigues Nascimento, Valter Pedro
Sistematização do ensino de fagote no NEOJIBA:
Sr. Fagote, um guia pedagógico / Valter Pedro
Rodrigues Nascimento. -- Rio de Janeiro, 2022.
93 f.

Orientador: Aloysio Fagerlande.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Escola de Música, Programa de Pós-
Graduação Profissional em Música, 2022.

1. ensino de fagote. 2. sistematização. 3.
projeto social. 4. NEOJIBA. I. Fagerlande, Aloysio,
orient. II. Título.

Valter Pedro Rodrigues Nascimento

SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO DE FAGOTE NO NEOJIBA:

Sr. Fagote, um guia pedagógico

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Música (PROMUS), Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Aprovada em 17 de janeiro de 2022



Prof. Dr. Aloysio Moraes Rego Fagerlande (PROMUS – UFRJ)



Prof. Dr. Marcelo Jardim de Campos (PROMUS – UFRJ)



Prof. Dr. Fábio Cury (USP)

Dedico este trabalho à minha mãe, Nicinha (como gosta de ser chamada), por todo amor e apoio incondicional durante toda minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

À minha família, por todo amor e carinho de sempre.

Ao meu orientador e Coordenador do PROMUS, Prof. Dr. Aloysio Fagerlande, por toda sua paciência e contribuições valiosíssimas ao trabalho.

Ao meu companheiro, Lucas Gomes, por todo seu amor, cuidado e incentivos diários. Sem você esse processo seria muito mais difícil. Obrigado por tudo que representa em minha vida.

Aos meus amigos por todos os debates sobre musicalização, projetos sociais e dificuldades rotineiras.

Ao NEOJIBA, por me proporcionar tantas experiências ao longo de todos esses anos.

E a todos os alunos que cruzaram meu caminho, para os quais procurei aprender sempre mais.

A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas. Não me ajeito com os padres, os críticos e os canudinhos de refresco: não há nada que substitua o sabor da comunicação direta.

Mario Quintana

RESUMO

NASCIMENTO, Valter Pedro Rodrigues. **SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO DE FAGOTES NO NEOJIBA: Sr. Fagote, um guia pedagógico**. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Música). Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.]

Este trabalho apresenta uma proposta de ensino do fagote para ser aplicada no projeto social de música NEOJIBA - Núcleos de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia. O produto final consiste em um guia pedagógico que sistematiza o processo de aprendizagem, correlacionando os aspectos básicos fundamentais da técnica instrumental à concepções metodológicas e procedimentos auxiliares ao desenvolvimento e/ou revisão da prática docente. As discussões foram apresentadas a partir da contextualização de funções exercidas pelo autor, enquanto professor e coordenador pedagógico de fagote no NEOJIBA. As principais referências utilizadas foram Kater (2004), Cruvinel (2005), Tourinho (2004), McGill (2007), Waterhouse (2003) e Gallois (2009). A pesquisa foi qualitativa e possui caráter propositivo, cujo resultado se apresenta como uma reflexão e proposta para a sistematização do ensino do fagote nas etapas inicial e básica de desenvolvimento no instrumento.

Palavras-chave: Fagote; Ensino; Sistematização; Projeto social; NEOJIBA.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Valter Pedro Rodrigues. **SYSTEMATIZATION OF BASSOON TEACHING IN NEOJIBA: Mr. Bassoon, a pedagogical guide. Rio de Janeiro, 2021.** Dissertation (Professional Master's in Music). School of Music, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.]

This master thesis presents a bassoon teaching proposal applied in the NEOJIBA—Nucleus of Youth and Children’s Orchestras of Bahia—social music project. The master thesis final product consists of a pedagogical guide that systematizes the learning process, correlating the fundamental aspects of the instrumental technique to the methodological conceptions and auxiliary procedures aiming the development and/or revision of the teaching practice. The discussions presented in this context were based on the role performed by the author as a bassoon teacher and pedagogical coordinator at NEOJIBA. The main references used were Kater (2004), Cruvinel (2005), Tourinho (2004), McGill (2007), Waterhouse (2003), and Gallois (2009). The research was qualitative and has a propositional character. The result is presented as a reflection and a proposition for the systematization of bassoon teaching in the initial and basic stages of development in the practice of the instrument.

Keywords: Bassoon; Teaching; Systematization; Social project; NEOJIBA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Região da tessitura indicada: Fá2 ao Fá3. Fonte: o autor	31
Figura 2: Registro grave, médio e agudo do fagote. Fonte: o autor	33
Figura 3: Região da tessitura indicada: Sib1 ao Mi5. Fonte: o autor	35

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

NEOJIBA = Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia

PRIMA = Programa de Inclusão Através da Música e das Artes

UFBA = Universidade Federal da Bahia

NCN = Núcleo Central do NEOJIBA

NPM = Núcleo de Prática Musical

NTN = Núcleo Territorial do NEOJIBA

PROMS = Programa de Ensino Coletivo de Excelência em Música e Treinamento
Prático com Monitoramento Supervisionado

PROMULTI = Projeto Músicos Multiplicadores

PROCEC = Programa de Capacitação em Ensino Coletivo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O NEOJIBA E O ENSINO MUSICAL	18
1.1 ALGUNS ASPECTOS DO ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS	19
1.2 ESTRUTURA, DIFERENCIAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO NEOJIBA	22
2 O QUE QUEREMOS AFINAL? CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO INSTRUMENTAL	26
2.1 ETAPA DE INICIAÇÃO AO FAGOTE	27
2.2 ETAPA BÁSICA AO FAGOTE	32
3 ELABORAÇÃO DO GUIA PEDAGÓGICO	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42
REFERÊNCIAS DO PRODUTO FINAL	44
APÊNDICE A – SR. FAGOTE, GUIA PEDAGÓGICO	45

INTRODUÇÃO

Meu primeiro acesso ao ensino de música se deu no interior do estado da Bahia, precisamente na cidade de Senhor do Bonfim, quando iniciei os estudos na Escola Municipal de Música – Orquestra da Saudade.

Ao recordar o processo de ensino e aprendizagem percebi que o ensino da simbologia e grafia musical era o primeiro objetivo da instituição. Tornava-se perceptível que a preocupação sobre o entendimento e a aquisição das noções básicas de propriedades musicais, como a altura, pulsação, duração de som, afinação, entre outros, era superficial.

Durante as aulas, o foco era que o aluno reproduzisse um determinado número de lições cantadas. Estas, não seriam propriamente a partir do ensino do solfejo, uma vez que todo o processo acabava se dando por meio da memorização e imitação. A estratégia usual dos professores, nos breves encontros que ocorriam, era a execução do solfejo cantado por eles para que o aluno escutasse com atenção e o tentassem reproduzi-lo.

Uma vez que o aluno continuasse demonstrando interesse e conseguisse cantar sozinho, no mínimo, 36 lições do método próprio de solfejo da escola, este feito a partir de uma coletânea de melodias produzidas ou reunidas pelos professores, era chegado o momento de receber algum instrumento musical com indicações gerais sobre seu funcionamento. O que não chegava a ser suficiente, uma vez que eram pouquíssimos professores e estes não possuíam um conhecimento específico detalhado de todos os instrumentos que havia na escola. Logo, grande parte do aprendizado se dava no dia a dia, a partir das experiências de colegas mais antigos que já haviam conseguido controlar e entender algo da técnica básica do instrumento.

Com o passar do tempo, após o aluno conseguir emitir algum som e controlar um pouco a sonoridade do instrumento, este era convidado a participar da Orquestra da Saudade. Este grupo musical não possuía o padrão de Orquestra Sinfônica tradicional, pois sua instrumentação era mista e predominantemente composta por instrumentos de sopro. Além disso, a instrumentação variava de acordo com a quantidade de alunos já tocando algum dos instrumentos da entidade.

Outro grupo musical ativo na cidade era a Filarmônica União dos Ferroviários Bonfinenses, cuja parceria com a Escola Municipal de Música permitia que os alunos participassem de ambas a partir da alternância dos dias de ensaio. A constância e imersão nesta prática musical possibilitou que os elementos e símbolos musicais das aulas comesçassem a fazer sentido. A exposição e o desafio de tocar todas as notas durante os

ensaios fomentaram minha motivação em estudar o instrumento - saxofone alto à época - fora do horário e do espaço das instituições.

A constante atividade musical fez parte de meu cotidiano até o momento em que ingressei no curso superior de Engenharia da Computação na cidade de Juazeiro/BA, época em que me desliguei dos grupos musicais dos quais participava. Coincidentemente, no mesmo período em Salvador/BA, era criado o Programa NEOJIBA. Foi então que em 2009, insatisfeito com o curso que estava prestando e desejando retomar às vivências musicais, fui buscar a oportunidade de iniciar meus estudos de fagote neste recém-criado projeto social. Essa experiência me propôs um novo olhar sobre a música e suas possíveis relações.

Após me estabilizar na capital, o contexto possibilitou o ingresso na Universidade Federal da Bahia – UFBA no curso de licenciatura em Música. Vale ressaltar que na época não havia professor contratado para o Bacharelado em Fagote na instituição.

Em 2012, além do ingresso no curso superior de música, assumi como professor das classes de fagote no NEOJIBA. Notei então, a dificuldade em realizar uma prática pedagógica efetiva, especialmente por não existir um conteúdo programático que servisse de referência para as aulas. Fato observado também no ensino de outros instrumentos no projeto social. Os professores elaboravam o programa segundo seus critérios, geralmente baseados em suas experiências enquanto alunos.

Essa mesma problemática pode ser observada em outros espaços de aprendizagem musical, como em escolas, academias ou conservatórios de música. O que resulta em inúmeras práticas docentes distintas, sendo algumas delas sem uma visão pedagógica contemporânea que atenda às especificidades do ensino do fagote em determinados contextos. Ou seja, é possível notar que a ocorrência de metodologias de ensino descontextualizadas acaba por dificultar o desenvolvimento dos alunos e instituições.

A escolha desse tema se deu pela necessidade de apresentar propostas para o ensino de fagote no NEOJIBA. Uma vez que, em projetos sociais de ensino de música no Brasil, não existe uma prática estruturada para as diferentes etapas de desenvolvimento do estudante, que seja refletida em aspectos metodológicos com bases sociais priorizando o ensino coletivo de instrumento.

Tal afirmação pôde ser observada durante meu percurso de prática docente efetuada no NEOJIBA, e em intercâmbios realizados em outros projetos sociais no país, a exemplo do Programa de Inclusão Através da Música e das Artes (PRIMA) na Paraíba e da Orquestra Sinfônica de Heliópolis, que é um Programa do Instituto Bacarelli em São Paulo.

A complexidade das propostas e objetivos dos projetos sociais e o perfil discente destas instituições requerem do educador, além de uma formação sólida, a constante reflexão para o desenvolvimento da docência eficiente e contextualizada. Neste sentido, o ensino deve abranger as diversas necessidades e variáveis de cada aluno, tais como seu ritmo de aprendizagem, a sua personalidade, e, também, suas predisposições para determinados aspectos como postulam Maura Penna (2006) e Scheilla Glaser e Marisa Fonterrada (2006).

A prática orientadora do ensino instrumental deve basear-se na percepção do que o aluno consegue fazer, assim como, na manutenção e melhoramento de suas características individuais. Além disso, ela deve respeitar as etapas de desenvolvimento no tocante à construção do conhecimento, com a escolha de peças e exercícios adequados ao nível de desenvolvimento musical e domínio técnico.

Para a elaboração do presente trabalho tive a oportunidade de consultar, vivenciar e estudar diversos métodos de aprendizagem e propostas de ensino de música que vieram de duas influências principais: de uma perspectiva, enquanto aluno de música da Universidade Federal da Bahia (UFBA) estudei grandes autores do tema tais como Émile Jaques-Dalcroze (1895-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982), Keith Swanwick (1937-). Por outro lado, a partir de minha atuação como docente por oito anos em diferentes contextos nos quais o NEOJIBA se insere. A partir dessa experiência pude testemunhar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos, tanto de fagote como de outros instrumentos, através do contato diário com monitores e profissionais atuantes da área.

A estrutura desta proposta se dá fundamentalmente por temas que vão interagindo entre si na construção de uma possível concepção de ensino-aprendizagem, seguida do estabelecimento de objetivos gerais para o ensino de instrumentos musicais e objetivos específicos para o fagote. Estes últimos estão relacionados, sobretudo, às etapas iniciais do ensino.

A seguir, apresentarei a estruturação da pesquisa.

No primeiro capítulo, trago algumas considerações acerca do ensino coletivo de instrumentos musicais, no qual busco abordar questões conceituais e metodológicas dessa modalidade, e traço um perfil de educador desejável a esta concepção. Abordo também a contextualização do Programa NEOJIBA através da apresentação de seus objetivos e do descritivo de sua estruturação e funcionamento, onde ocorre a vivência docente na qual se deu a reflexão e formação das questões trazidas no presente trabalho. Em seguida apresento alguns aspectos das relações entre o caráter musical e social dentro dos processos de ensino-aprendizagem de música neste contexto.

Na sequência, no segundo capítulo, se questiona: o que queremos afinal? Neste estabelecimento do objetivo geral, dentro de uma visão holística de ensino, do que se pretende alcançar com o ensino de fagote ou demais instrumentos. E em seguida, delimitarei os objetivos específicos para as etapas de iniciação e básica da aprendizagem de fagote.

No terceiro capítulo, apresento o processo de elaboração do Guia Pedagógico para o ensino de fagote no NEOJIBA, que propõe a organização dos conteúdos relacionados à técnica básica instrumental visando ao desenvolvimento de habilidades de execução e performance. Além da indicação de estratégias metodológicas a serem utilizadas e materiais complementares para consulta e estudo. Todas as sugestões terão por objetivo ampliar possibilidades de práticas docentes em face às distintas dificuldades específicas de cada educando.

Os temas tratados têm por objetivo não resumir a sistematização em um mero manual com a indicação de métodos, aqui no sentido de livros de exercícios e peças para o ensino de instrumento, mas sim abordar os elementos técnico-interpretativos e seus processos de ensino e aprendizagem.

1 O NEOJIBA E O ENSINO MUSICAL

O percurso do processo educativo musical em Projetos Sociais há de ser bastante debatido devido à enorme variedade de fatores sociais desafiadores à aprendizagem nesse contexto. É comum encontrar crianças e jovens que apresentam os mais variados comportamentos e atitudes relacionados à impaciência, timidez, revolta, agressividade, desconfiança, desmotivação, hiperatividade, dentre outros. Em face desse quadro é de se esperar algumas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, bem como de funcionamento do grupo, visto que tais particularidades serão muito recorrentes no processo de formação. Neste sentido contribui Carlos Kater (2004):

grande parte desses jovens se confronta com tendências de abandono, secundariedade e negação nas fases iniciais de existência (relação com os pais biológicos, substitutos, familiares e outros), e com as de inadequação, marginalização e exclusão em idades avançadas, quando estariam em tempo de participar mais ativamente da sociedade (adolescência ou idade adulta). (KATER, 2004, p. 47)

Diante de tal contexto se faz necessário a criação de uma proposta equilibrada entre os objetivos propriamente musicais, nas quais o enfoque está no domínio da linguagem e do fazer artístico, junto com as finalidades de caráter social que priorizarão a formação global do indivíduo através do enfoque em aspectos psicológicos e sociais. Segundo Penna (2012), “as funções contextualistas – de caráter social ou voltado para a formação global - não se sustentam sem o desenvolvimento efetivo de habilidades e conteúdos musicais, sem atividades musicais pedagogicamente direcionadas” (PENNA, 2012, p.72).

Sendo assim, é necessário, uma vez mais, sair da esfera dos valores e tradições de um ensino de música baseado num modelo tradicional, conservatorial, de padrão de música erudita, para se buscar um modelo que esteja atento a todas vertentes e variantes na construção de uma aprendizagem significativa. Porém, sem cair na armadilha da diluição de conteúdos e atividades musicais em busca de “facilitar” o processo de produção de conhecimento. Como contribui Kater:

[...] temos constatado orientação de propostas recorrendo a atividades de interesse mais imediato, e assim consideradas mais acessíveis. O aparente “pequeno” equívoco que pode surgir aqui, no sentido de se valer de materiais e suportes assimiláveis em vista de uma suposta proximidade da realidade dos participantes, tem frequentemente levado à “mediocrização” e “uniformização” das atividades praticadas, comprometendo decisivamente o processo formador. (KATER, 2004, p. 48)

Portanto, é preciso, primeiramente, o estabelecimento de um vínculo afetivo que crie condições favoráveis para o aprendizado, e então, a flexibilização do processo didático

pedagógico em virtude da observação e avaliação do fazer criativo dos estudantes. Contudo é necessário manter os objetivos originais, não deixando de analisar e modificar as propostas ao nível de cada participante na busca de explorar e incentivar as potencialidades individuais em todas as atividades. Destaca-se ainda, que o educador deve atentar-se às frustrações pessoais delimitadas pela situação de cada aluno, incentivando, positivando ou sugerindo mudanças. Para Penna (2012),

[...] a própria formação (inicial ou continuada) do professor precisa considerar que, para que a educação musical possa contribuir para o desenvolvimento global do indivíduo e cumprir finalidades sociais, é importante equilibrar as funções contextualistas e essencialistas. Não é possível, portanto, prescindir da música, nem, em nome dela, deixar de lado objetivos de formação geral. (PENNA, 2012, p. 76)

O estabelecimento de dinâmicas, no sentido de atividades construtivas ao alcance de todos os alunos, e a escolha adequada de repertório, poderá contribuir para uma aprendizagem significativa. Porém, estas devem estar alinhadas e em coerência com o objetivo da atividade e sendo feita uma avaliação constante do processual do aluno e sua dinâmica em sala de aula.

Promovendo uma reflexão sobre a importância da avaliação, Cipriano Luckesi (2004) afirma que tendo em vista a obtenção dos melhores resultados possíveis frente aos objetivos que se tenha, se faz necessário um ato rigoroso de acompanhamento, diagnóstico e reorientação permanente da aprendizagem (LUCKESI, 2004, p. 4).

Uma das abordagens possíveis para o educador musical frente ao desafio de assumir um posicionamento crítico e reflexivo no sentido de intervenção social é a prática do ensino coletivo que será colocado em pauta a seguir.

1.1 ALGUNS ASPECTOS DO ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS

A abordagem coletiva de ensino instrumental não é recente e está em processo de ampliação em virtude de novas iniciativas que estão sendo desenvolvidas e seus resultados divulgados através de pesquisas e dissertações. Somente no Brasil há trabalhos como o de Joel Barbosa (1994), Abel Silva (1996), Cristina Tourinho (2002), Flávia Maria Cruvinel (2005), João Maurício Galindo (2000), entre outros.

Cruvinel (2005) estima que no Brasil o ensino coletivo já se inicia com as primeiras bandas de escravos no período colonial e, em seguida, com as bandas oficiais, fanfarras e grupos de choro e samba, porém sem uma proposta pedagógica sistematizada. E somente com o movimento do Canto Orfeônico é que é apresentada a primeira iniciativa de

sistematização do ensino coletivo no país. Em seguida, ao final da década de 1950, há a implantação de um programa de iniciação e aprendizado musical coletivo com instrumentos de cordas em Tatuí feito pelo professor José Coelho de Almeida no cargo de diretor do Conservatório Estadual Dr. Carlos de Campos.

Nos anos 1970, ocorre a criação do Projeto Espiral pelo INM – Instituto Nacional de Música, atualmente um departamento da Funarte chamado Centro de Música. Segundo Simone dos Santos (2015) o objetivo da criação deste projeto era trabalhar na formação de instrumentistas de cordas para suprir a falta destes músicos no mercado de trabalho, além de investir na formação de professores. As aulas deveriam ser em grupo para que se pudesse atingir uma grande quantidade de alunos. De acordo com a autora, o primeiro dos núcleos instalados do Espiral foi iniciado pelo professor Alberto Jaffé, na cidade de Fortaleza/CE, que já na época era conhecido pelo seu trabalho de ensino coletivo e que com esta parceria ganhou status nacional. A extensão dessa proposta gerou núcleos principalmente em Belém, Natal, João Pessoa, Recife, Brasília, Rio de Janeiro, Florianópolis e Porto Alegre (RS).

À mesma época era implantado na Venezuela um trabalho semelhante pelo maestro José de Abreu, sem que houvesse contato entre ele e Jaffé, denominado *El Sistema*. Fatores diversos acarretaram, cerca de dez anos depois, o fim do Projeto Espiral, enquanto o projeto venezuelano conseguiu manter-se e ampliar sua atuação. Além disso, este programa influenciou a criação de trabalhos análogos no Brasil e no mundo, como o NEOJIBA.

No *El Sistema*, o ensino coletivo e a prática orquestral são os pilares para a transformação da sociedade através do desenvolvimento artístico e musical (<http://fundamusical.org.ve/el-sistema/>). Para Jonathan Govías (2009) o *El Sistema* tem como foco a transformação social. Ele afirma que as atividades e o conhecimento devem ser aprendidos e compartilhados em sociedade, na qual cada integrante deve, além de construir seu conhecimento na busca da superação tanto na vida pessoal como em comunidade, contribuir para o desenvolvimento de seu entorno (GOVÍAS, 2009, p. 22).

Essas ações educativas visando à democratização do ensino musical aliados à pesquisa do meio acadêmico ressaltam a necessidade de aproximação entre discursos e práticas que favoreçam o desenvolvimento integral humano em vista das realidades contrastantes e diversas. Para Tourinho (2006) o ensino colaborativo favorece a divisão de responsabilidades e é eficaz no processo de desenvolvimento da autonomia, reflexão e da autoavaliação, além de coexistir com a forma tutorial aplicada em grupo. As discussões de problemas e procura de soluções em coletivo tornam o processo mais dinâmico, além de flexibilizar caminhos e definir metas. Sendo fundamental a experiência e formação do

professor como fio condutor das atividades dessa natureza (TOURINHO, 2006). Nisso reforça Cruvinel (2004) quando afirma:

Primeiramente, acredita-se que o educador musical deve assumir um posicionamento crítico e reflexivo no sentido de intervenção social. Ele deve ter consciência de qual papel desempenha na sociedade e que tipo de ser humano/cidadão pretende formar. Por outro lado, por meio da prática pedagógica aliada a estudos e pesquisas, poderá sistematizar metodologias eficientes para o ensino instrumental coletivo. Após esse passo, o educador musical deve ter o interesse em compartilhar suas experiências e conhecer outras, a partir de um maior intercâmbio com outros educadores. (CRUVINEL, 2004, p. 35)

Sendo assim, a reflexão e a troca de experiências entre educadores musicais acerca deste tema ampliam as possibilidades de introdução do ensino coletivo de instrumentos musicais em distintos campos de atuação, do formal ao não formal, como também, da educação básica à educação profissional. A possibilidade de inclusão e transformação social através do ensino coletivo é factual e fortalece a relação entre a sociedade e a educação musical, de forma temporal e contextualizada.

Também se faz necessário clarificar a concepção da aula coletiva que vai diferir bastante do formato individual, especialmente, pelo fato de que na aula em grupo todos devem estar envolvidos e ativos ao mesmo tempo, inclusive em atividades distintas. Logo, o formato *masterclass*, com vários alunos reunidos e apenas um tocando por vez, difere da proposta e se enquadra como uma aula individual dada em grupo. Contudo, independente do modelo adotado, é importante que o “fazer musical” venha antes do “saber musical” de forma que a prática não deve se limitar em saber as notas escritas da pauta no instrumento e tocá-las com o ritmo certo, e sim aflorar o “valor da música”, como postula Swanwick (2003, p. 32). Neste ponto acrescenta Tourinho (2004) sobre os desafios dessa jornada:

Exigir acuidade auditiva para sons não amplificados é pedir uma outra escuta. Fazer soarem as notas como melodias, pérolas no fio de um colar, com graça e movimento, apoio, fraseado, sonoridade, limpeza, não é nada fácil. Quando se conseguem condições razoáveis para as aulas de instrumento, imagine sons multiplicados, estudantes que se movem todo o tempo e que não resistem à vontade de tocar enquanto acontecem outros eventos na sala! A aula de música precisa ser dinâmica, viva, não pode haver espaços “em branco”, o professor precisa ser assíduo, pontual, exigente, flexível... um super-professor! Precisa ser competente para conferir autonomia e possibilidade de participação ao estudante, e ainda assim manter o controle da classe. (TOURINHO, 2004, p. 41)

Esse perfil de educador musical é reflexo de uma postura sensível aos anseios dos educandos, através de diálogos e interações dentro e fora da classe, tendo em vista a complexidade de aspectos socioculturais presentes em cada estudante, e atuante no sentido de ser um investigador reflexivo diante dos processos de ensino-aprendizagem. É claro que tal

profissional não é só desejável dentro da modalidade do ensino coletivo, mas há de ser válido em todos os contextos em que houver a prática docente.

1.2 ESTRUTURA, DIFERENCIAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO NEOJIBA

O NEOJIBA, Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia, é um programa prioritário do Governo do Estado da Bahia inspirado no aclamado *El Sistema*, Programa venezuelano criado em 1975, tendo como missão “promover na Bahia o desenvolvimento e integração social principalmente de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade por meio do ensino e prática musical coletivos” (NEOJIBA, 2019, p.11). O NEOJIBA foi criado em 2007, pelo maestro e pianista Ricardo Castro, e hoje beneficia 1970 integrantes diretos entre crianças, adolescentes e jovens em seus 14 núcleos em todo o estado da Bahia, e 4.500 indiretos em ações de apoio a iniciativas musicais parceiras.

As atividades oferecidas pelo NEOJIBA abrangem vários aspectos da educação musical, tais como: prática orquestral e de canto coral, música de câmara, aula teórica, aula de performance e técnica instrumental, aula de regência, capacitações para monitoria pedagógica, bem como, treinamento em áreas técnicas como produção, luteria, documentação e memória em programas específicos de capacitações (NEOJIBA, 2019, p.14). Tais atividades são oferecidas aos integrantes do Núcleo Central do NEOJIBA (NCN), Núcleos de Prática Musical (NPM) e Núcleos Territoriais do NEOJIBA (NTN). Para o ingresso dos iniciantes não há audições, porém são feitas audições públicas para acesso às orquestras e coros mais avançados do Programa, sediados no NCN.

As principais ferramentas usadas pelo programa NEOJIBA no intuito de desenvolver e aprimorar valores como cooperação, respeito, solidariedade e disciplina são a prática e o ensino coletivo de música. Estes são realizados de forma gratuita e regular, em ambiente de boas condições e com a presença de instrutores em um processo contínuo de treinamento. Acerca da prática instrumental, no Plano Político Pedagógico consta:

No Programa NEOJIBA a prática instrumental pode acontecer em formações de música de câmara e, prioritariamente, em conjuntos orquestrais de diversos tipos. Se por um lado a prática em grupos menores de música de câmara ajuda a fortalecer o senso de iniciativa e responsabilidade pessoal, por outro lado a participação em conjuntos orquestrais maiores desenvolve a disciplina em relação a hierarquias, o sentido de integração e o apoio mútuo.

Em orquestras, as atividades se dividem em ensaios de naipes, de famílias de naipe (cordas, madeiras, metais e percussão) e orquestrais, com proporção de frequência variando conforme o estágio preparatório do repertório e datas de apresentações em

ações de difusão. Os diversos tipos de orquestra são exemplos de comunidades que se constituem com o objetivo essencial de estarem em acordo consigo mesmas e, portanto, quem delas participa tem a vivência do entendimento em equipe que se reconhece como interdependente. Uma outra característica de uma orquestra é a sua organização interna, com funções e responsabilidades bem claras. Assim, a palavra final sobre questões musicais cabe ao maestro, a manutenção da disciplina do ensaio e afinação prévia cabe ao spalla e os líderes de cada naipe são responsáveis pela coesão interna de seus liderados. Desta forma, nesta prática diária do entendimento visando a beleza, com regras e responsabilidades claras, o integrante do Programa NEOJIBA vai se capacitando tanto na parte técnico-musical, quanto no exercício da vida social. (NEOJIBA, 2019, p.14)

Sua metodologia está baseada no provérbio latino *docendo discimus* - “Aprende quem ensina” - estabelecido pelo fundador do Programa NEOJIBA, Ricardo Castro, que é entendido como a prática de compartilhar o conhecimento desde o mais cedo possível. Desta forma, este lema orientador é verificado dentro dos processos de ensino e aprendizagem de música através da partilha dos conhecimentos dos membros mais experientes, informalmente na base e depois formalmente com o sistema de monitoria, aos menos experientes (NEOJIBA, 2019, p. 7).

Outro fator importante que está diretamente ligado à metodologia e lema do NEOJIBA é a noção de que diante da falta de oportunidades, desigualdade social, racismo, homofobia, misoginia, entre outros desafios cotidianos e estruturais, a educação musical pode ser um dos caminhos para a transformação e integração social. O estímulo à formação de lideranças é de suma importância para que princípios, valores e metas se concretizem, pois estes assumem o papel de guia frente a situações de ensino aprendizagem em busca de novas possibilidades e soluções, sendo assim agentes de transformação não somente dentro do NEOJIBA, como em suas comunidades. Este processo de aprendizagem colaborativa, além de estimular a criação de novas lideranças, direciona e define os valores do Programa, bem como permeia suas atividades pedagógicas e o desenvolvimento de todos os programas e capacitações coletivos de ensino de música criados pela instituição. Para José Henrique Campos, André Gomes Felipe, Amanda Muller de Castro e Alexandre Guimarães (2020),

A possibilidade de atuar como monitor nos Núcleos do programa permite ao músico uma experiência diferente daquela vivida na orquestra, transferir seus conhecimentos e, como parte de um programa de desenvolvimento social, devolver à sociedade o conhecimento recebido. Mais do que a oportunidade de aprender a ensinar - uma habilidade extremamente necessária no contexto dos músicos hoje em dia - ele tem a possibilidade de conhecer uma realidade que ele ou ela pode ter experimentado, mas agora como responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, e não como um estudante. E porque essa realidade é tão próxima do que eles estão vivendo - ele, um integrante, ensinando outro integrante - é o que lhe permite refletir diretamente sobre sua prática. (CAMPOS ET AL, 2020, p.8)

Alinhados à sua missão institucional e buscando atender as demandas de ensino, atualmente existem os seguintes programas específicos para a formação de multiplicadores e líderes: Programa de Ensino Coletivo de Excelência em Música e Treinamento Prático com Monitoramento Supervisionado (PROMS), Projeto Músicos Multiplicadores (PROMULTI), Programa de Ensino e Treinamento Coletivo de Música - Jovens Líderes, Programa de Capacitação em Ensino Coletivo - PROCEC e Multiplicador Territorial (NEOJIBA, 2019, p.29).

O PROMS visa à capacitação de músicos multiplicadores por meio de oficinas pedagógicas, além de atividades de monitorias feitas com o apoio e a supervisão da equipe pedagógica do NEOJIBA. O público-alvo são os integrantes das principais formações musicais, Orquestra 2 de Julho, Orquestra Castro Alves e Coro Juvenil da Bahia, que concluíram o ensino médio e com idade máxima de 27 anos.

O PROMULTI tem como objetivo incentivar ações de solidariedade e empreendedorismo entre jovens músicos por meio do planejamento e implementação de ações formativas envolvendo práticas artísticas coletivas em instituições, escolas ou associações culturais do entorno do músico multiplicador. Este projeto é destinado aos integrantes das principais formações musicais que não integram o PROMS.

Há também dois projetos similares, Jovens Líderes e os Multiplicadores Territoriais, que são programas de treinamento para adolescentes e jovens adultos membros dos Núcleos de Prática Musical e dos Núcleos Territoriais do NEOJIBA que passam por um processo seletivo interno. Ambos os projetos possuem a duração de dez meses e oferecem treinamento contínuo por meio de atividades de monitoramento com supervisão da coordenação do Núcleo de Prática Musical ou Núcleo Territorial e seus instrutores. A diferença entre os projetos é que os Multiplicadores Territoriais, além de contribuir com as atividades musicais do seu núcleo, também apoiam ações pedagógicas em projetos parceiros.

O PROCEC, Programa de Capacitação em Ensino Musical Coletivo, é destinado a jovens músicos multiplicadores, integrantes de outros projetos musicais, no interior da Bahia. Os candidatos passam por um processo seletivo para o recebimento de bolsa-auxílio e participação de capacitações contínuas e acompanhamento com a equipe pedagógica do NEOJIBA durante 10 meses. Os encontros formativos obrigatórios ocorrem mensalmente à distância, e quando acontecem de forma presencial, estes são custeados pelo NEOJIBA. No encerramento das atividades o bolsista deve apresentar um produto, previamente acordado, mostrando os resultados alcançados em suas atividades práticas. Desta forma, este Programa busca o desenvolvimento social de crianças e jovens, através da promoção do ensino e a

prática coletiva da música ao público atendido por outras iniciativas musicais que comungam dos mesmos objetivos que o Programa NEOJIBA.

2 O QUE QUEREMOS AFINAL? CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO INSTRUMENTAL

O objetivo geral do ensino de um instrumento musical deve estar focado na formação e no desenvolvimento equilibrado de todas as potencialidades do aluno, tanto musicais como sociais. Então, é preciso pensar que o fazer musical é feito em sociedade e tem uma finalidade. O instrumentista é um elo entre o compositor e o público e, sendo assim, é preciso que este tenha idéias próprias acerca do que pretende transmitir e, estas estejam, também, fundamentadas nos elementos históricos da obra, na proposta expressa na partitura, nos aspectos estilísticos, dentre outros, de forma que o aluno reflita e interprete para além do técnico, mas transbordando a arte para a vida e vice-versa. Logo, o resultante será uma síntese de suas concepções iniciais ressignificadas a partir de seu percurso formativo que poderá estar sempre em processo de transformação.

Neste contexto David McGill, afirma que

as formas artísticas se apresentam em duas principais categorias: binária e ternária. Formas artísticas binárias, como a pintura e a escultura, envolvem o criador e quem as vê. A música, sendo uma forma artística ternária, envolve ao menos três participantes – compositor, *performer* e ouvinte. Devido a isso, é possível fazer música de infindáveis maneiras porque “a parte intermediária” – o *performer* – pode sempre modificá-la diversas vezes. Ao contrário da pintura, uma composição musical pode adquirir diversos matizes a cada interpretação. Sem a indispensável mediação do *performer*, a música permaneceria inerte – inserida no papel da partitura. (SILVA apud MCGILL, 2019, p.29)

Se houver o entendimento da construção do fazer musical como elaboração intelectual, o indivíduo poderá não somente reproduzir uma peça de repertório como também modificar o seu entorno social. Isto se dá pelo entendimento das funções, deveres e direitos em todo o processo musical, transfigurado em ação social.

Paralelamente, é possível traçar uma relação de dependência e necessidade entre os fatores musicais e sociais que podem ser transfigurados em termos simples para o que queremos e o que é preciso fazer para tal. O interesse e a vontade de tocar em um grupo musical, e que este funcione bem, podem impulsionar o desenvolver das habilidades que ultrapassarão o âmbito da execução musical para o convívio, o respeito às diferenças e a ajuda mútua.

É possível exemplificar tal afirmação a partir da observação de que a maioria dos iniciantes simplesmente quer tocar melodias. Poucos são os que pensam em aprender a técnica do instrumento. É imprescindível buscar uma metodologia adequada para se estimular o domínio de habilidades técnicas necessárias para tal. Uma das possibilidades é o

estabelecimento de “contratos de conduta”, no qual o aluno deve tomar consciência do caminho a ser trilhado para se alcançar um objetivo. Ou seja, é demonstrar ao aluno que ‘para você tocar isto, você precisa aprender isto’, e partindo daí, firmar acordos com os estudantes nos quais estes estarão cientes do processo e, possivelmente, favorecer a criação de hábitos de estudo. Então, para o professor é fácil definir o ponto de chegada junto ao aluno, mas seu desafio está em fazer desse percurso o mais prazeroso possível para afastar a ideia de que, por vezes, o estudo técnico instrumental é chato, e torná-lo natural e eficiente.

Dito isso, é preciso instigar o gosto do aluno por uma constante evolução e atualização de conhecimentos. Partindo desse princípio, rotinas de estudo desenvolverão os conteúdos musicais e técnicos de execução musical como: qualidade sonora, musicalidade, interpretação, memorização, concentração, entre outros pontos. Em sintonia com isso, é importante atentar para a sua integração no âmbito de um conjunto musical, procurando desenvolver responsabilidades, socialização e gosto por apresentações públicas. Isso tudo deve se dar pela promoção de vivências musicais, nas suas mais diversas formas, resultando na compreensão sensorial, cognitiva e social do estudante.

Tão logo alinhados o objetivo geral com a reflexão acerca de alguns aspectos metodológicos, se faz necessário estabelecer as especificidades dentro de etapas de construção do conhecimento. Elas estão divididas entre: Iniciação, que corresponde à aquisição de noções gerais do instrumento, bem como a aquisição da leitura musical se for preciso, e o Básico, que é referente ao desenvolvimento e aprimoramento das noções já adquiridas no percurso.

2.1 ETAPA DE INICIAÇÃO AO FAGOTE

Devido a seu peso e tamanho, é preciso atentar para fatores como idade e fisiologia no momento de iniciação no fagote, já que o aluno deverá ter estatura que lhe permita sustentá-lo e mãos suficientemente grandes para que seus dedos alcancem as posições e chaves no instrumento. É claro que são apenas fatores limitadores, mas que não impedem a iniciação uma vez que há fagotes projetados para serem mais leves e com mecanismo adaptado para mãos pequenas. Além disso, ter uma coordenação motora desenvolvida é essencial, dada a complexidade da técnica necessária para a execução do instrumento. Os dedilhados, envolvendo forquilhas, utilização de meio orifício, assim como a utilização da palheta dupla e sua complexa estrutura que infere uma sensibilidade maior, são alguns exemplos dessa complexidade.

Um fator impeditivo a ser destacado é o alto preço do instrumento e, por conta disso, uma parte dos alunos iniciam seus estudos com fagotes de instituições, tais como igrejas, projetos sociais, universidades, conservatórios de música, entre outros, e permanecem com ele até a sua profissionalização.

No tocante aos objetivos específicos de formação dos fundamentos da técnica básica do fagote, é preciso garantir que o aluno compreenda e desenvolva os aspectos relacionados à postura global, embocadura, articulação, dedilhado (posição dos dedos nas chaves e furos) e respiração de forma sólida e consistente. É importante frisar que estes elementos não são independentes. Ao contrário, são interdependentes e estabelecem uma correlação de forma que um viabiliza o outro. No entanto, é necessário um enfoque e fundamentação específica para alcançar uma maior compreensão de todos. Como reforça William Waterhouse (2003) para dominar os fundamentos da técnica básica do fagote é necessário não somente entender intelectualmente a habilidade que estamos tentando desenvolver, mas vivenciar a sensação ao fazê-lo¹ (WATERHOUSE, 2003, p.57). Ele ainda acrescenta: “O ‘produto acabado’ exigirá que várias habilidades diferentes sejam incorporadas de uma só vez; de forma isolada, podemos então criar rotinas de prática para cada uma especificamente. Elas podem ser trabalhadas em várias combinações”² (WATERHOUSE, 2003, p.57,58).

Conhecer as diferentes partes do instrumento, os encaixes e a sua correta montagem/desmontagem e limpeza irão garantir a manutenção e vitalidade do fagote. A princípio este processo deve ser sempre supervisionado pelo professor.

Um fator básico é a aquisição e o entendimento de uma postura corporal que permita o suporte correto do instrumento e que favoreça uma respiração natural. O aluno deverá ser capaz de posicionar adequadamente os braços, mãos e dedos de forma relaxada ao tocar o fagote. Dessa forma, as tensões desnecessárias são evitadas e, conseqüentemente, o aparecimento de dores e lesões. Waterhouse afirma: “Se o componente mais importante ao tocar fagote é a respiração e como a controlamos, então o escopo e a eficiência da nossa respiração dependem em grande parte da ‘boa postura’³” (WATERHOUSE, 2003, p. 61).

¹ To master a new skill, we need not only to understand intellectually what we are trying to achieve, but to experience for ourselves the sensation of doing it. (tradução livre do autor)

² The ‘finished product’ will require several different skills to be deployed all at once; have isolated them, we may then devise practice routines that target each of these specifically. They may be exercised in various combinations. (tradução livre do autor)

³ If the most important single component in bassoon-playing is breath and how we manage it, then the scope and efficiency of our breathing is largely dependent on ‘good posture’. (tradução livre do autor)

O controle respiratório é de suma importância para a emissão sonora, pois a coluna de ar a ser produzida deve ser constante, gerando um bom fluxo de ar. Logo, é importante o entendimento acerca do funcionamento dos músculos de suporte à inspiração e expiração e seu fortalecimento mediante exercícios respiratórios específicos. Neste sentido, Pascal Gallois (2009) reforça que o professor deve ensinar ao aluno como ganhar consciência da pressão do ar, explicando ao estudante que a variação da pressão do ar é o principal princípio por trás de tocar um instrumento de sopro (GALLOIS, 2009).

Para a execução dos instrumentos de sopro é necessário desenvolver a habilidade de inspirar pela boca ou boca e nariz, uma vez que as respirações realizadas dessa forma possibilitam uma maior capacidade volumétrica dos pulmões e um intervalo de tempo maior até uma nova respiração. Quando a inspiração ocorre pelo nariz a quantidade de ar inspirado é menor e seu trajeto até os pulmões é maior, o que pode comprometer a interpretação.

A emissão do som no fagote é feita a partir da relação de três elementos: embocadura, língua e ar. O desenvolvimento da embocadura, formato e posicionamento dos músculos faciais para a emissão do som, deve ser o ponto crucial nesta etapa. É importante que a sua forma permita que a palheta vibre de forma constante e estável, evitando-se pressões ou tensões desnecessárias nos lábios na realização das frases e da articulação, produzida a partir da passagem de ar pela palheta.

A embocadura deve apoiar e envolver a palheta, sem estrangulá-la ou aplicar muita tensão. Albrecht Mayer, 1º oboísta da Orquestra Filarmônica de Berlim, definiu o que seria para ele uma correta embocadura, durante masterclass realizada no Salão Leopoldo Miguez da Escola de Música da UFRJ em 2014 afirmando que: “a correta embocadura pode ser comparada ao segurar um bebê de colo – se apertarmos muito, o machucaremos, se soltarmos ele cairá” (FAGERLANDE, 2021). Sendo o fagote um instrumento de palheta dupla como o oboé, a analogia é pertinente. Mesmo quando se faz necessário maior pressão labial para a execução das notas mais agudas ou menor pressão para as mais graves, é essencial que esta não seja demasiadamente tensa ou frouxa, mas sim, com o ideal de pressão que favoreça a execução.

Partindo destes princípios, existem inúmeras possibilidades e moldes de embocadura que se constituirão de acordo com a fisiologia do fagotista e a palheta que se utilize. O aspecto mais importante da embocadura é que sua forma seja arredondada, ou seja, o formato da boca na palheta no momento do sopro deve ser similar a imagem dela quando se está usando um canudo ou dando um pequeno beijo. Sobre esta questão Waterhouse afirma

que “devemos ter a imagem de nossa embocadura funcionando como o cordão de um fecho de bolsa, com apoio labial em 360°, ao invés de um aperto de mandíbula de cima e de baixo como se fosse um torno de bancada” ⁴ (WATERHOUSE, 2003, p.110).

O professor deve estar sempre atento para não provocar a fadiga em tais músculos nos seus alunos, principalmente nesta etapa inicial onde eles não desenvolveram nenhuma resistência para o ato de tocar. E logo que for detectado algum indicativo de cansaço, é recomendável que haja uma pausa imediata.

Geralmente os alunos iniciantes tendem a apertar muito a palheta para facilitar a emissão sonora, pois desta forma a abertura da lâmina diminui e, conseqüentemente, a quantidade de ar necessária para produzir o som torna-se menor. Resultado disso é uma sonoridade pobre em harmônicos e com o eixo de afinação alto. O inverso também acontece. Quanto menor a pressão dos lábios maior será a quantidade de ar que poderá ser utilizada. Se a entrada de ar for insuficiente, as notas apresentarão eixo de afinação baixo. Portanto, torna-se essencial perceber a relação entre o controle de pressão da embocadura versus o controle do fluxo de ar (volume de ar / tempo que passa pela palheta) que influenciam diretamente na quantidade de vibração da palheta. Para Waterhouse (2003):

[...] a dependência excessiva da embocadura pode ser considerada como um sintoma de habilidades respiratórias insuficientes... Uma embocadura rígida - consequência quase inevitável do suporte abdominal insuficiente - tenderá a manter as mandíbulas comparativamente fechadas e a garganta apertada, resultando em uma qualidade de tom empobrecida. Aumentar o suporte abdominal permitirá que a embocadura se torne mais relaxada, permitirá que a mandíbula se abra, maximize a cavidade oral e a ressonância tonal. ⁵(WATERHOUSE, 2003, p. 86-87, 110)

Fragmentando o processo de emissão do som, temos o posicionamento da embocadura que precede ao ataque da língua, também chamado golpe de língua, na palheta e, imediatamente, o sopro. Se houver alguma ineficiência nesta relação entre ataque e o ar, o resultado se traduzirá em falhas na produção do som. É importante frisar que alguns problemas de emissão, como falhas nas notas mais graves ou dificuldades de articulação, podem estar relacionados à resistência da palheta em vibrar. Problema este que pode ser

⁴ We should have the image of our embouchure functioning like the drawstring of a purse, with equalized 360° lip support, rather than a jaw-grip clamping from above and below like a carpenter's vice. (tradução livre do autor)

⁵ [...] over-dependence on the embouchure may be considered as being symptomatic of insufficient breath-leading skills... A tight embouchure—the almost inevitable consequence of insufficient abdominal support—will tend to keep the jaws comparatively closed and throat tight, resulting in an impoverished tone quality. Building up the abdominal support will enable the embouchure to become more relaxed, allow the jaw to open, maximize the oral cavity and the tonal resonance. (tradução livre do autor)

solucionado ajustando a embocadura, a pressão do fluxo de ar e a quantidade de força empregada no ataque de língua.

Não havendo deficiência nos princípios básicos de emissão do som (embocadura, língua e ar) o instrumento pode apresentar problemas de vedação oriundo das sapatilhas ou posicionamento dos dedos.

Em seguida, outro ponto a ser desenvolvido é a articulação do som, na qual a separação entre as notas deve ser feita sempre com a língua sem que haja a interrupção do fluxo de ar. Objetiva-se produzir a separação das notas buscando a pronúncia de sílabas, geralmente iniciadas com as consoantes “T” ou “D”, para se estabelecer a posição da língua na palheta no momento da articulação, o ataque de língua. É preciso evitar que esta seja feita com movimentos de garganta (uso da consoante “H”) ou, tampouco, pela falta de ar provenientes da tentativa em emitir fluxos de ar para cada nota separadamente.

Nesta etapa é importante desenvolver a percepção auditiva da afinação incentivando os alunos a buscarem igualar a sua sonoridade com a de seu professor.

Ainda em termos de qualidade sonora, se faz necessário desenvolver nos alunos a habilidade de controlar a intensidade sonora, buscando manter a afinação, na diferenciação de dinâmicas básicas, *piano* e *forte*.

A tessitura indicada para esta etapa está compreendida entre o Fá2 e o Fá3, conforme figura abaixo. Por questão de uma maior comodidade, inicia-se a execução com as notas formadas pela mão esquerda (Dó3 ao Fá3) e se estende às mais graves com o acréscimo da mão direita. Uma vez estabelecida a relação entre som e afinação nesta região, posteriormente, a construção destes mesmos elementos (sonoridade e afinação) nas demais regiões do fagote será mais fácil. Além disso, o grau de complexidade do dedilhado após o Fá3 aumenta consideravelmente. Focar na fundamentação técnica restringindo a essa determinada extensão pode vir a ser de grande valia, possibilitando uma melhor compreensão.

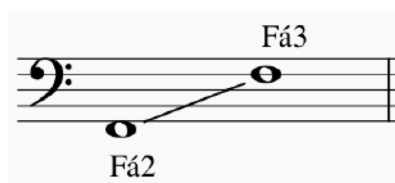


Figura 1: Região da tessitura indicada: Fá2 ao Fá3. Fonte: o autor

Na concepção do ensino coletivo de fagote é possível abordar tais aspectos descritos até aqui através da imitação com jogos rítmicos e improvisações sobre as notas de

fácil emissão. O foco principal desta etapa deve ser a emissão e controle dos primeiros sons e trabalhos perceptivos, sem exigência de leitura de partituras nas primeiras aulas, tocando “de ouvido” pequenas melodias folclóricas, bordões e cânones. A leitura pode ser introduzida gradativamente, atentando-se para dificuldades e velocidades individuais.

2.2 ETAPA BÁSICA AO FAGOTE

Essa etapa se relaciona com o aprimoramento dos conceitos e metas atingidas na iniciação, a partir de um maior nível de aprofundamento e exigência, e do enfoque dado a cada conteúdo. Isto é, promover o domínio consciente de cada elemento técnico-interpretativo que possibilitem ao fagotista em formação expressar-se de maneira mais fluida e livre.

Quanto aos conteúdos técnicos, se faz necessário aprimorar e ampliar a qualidade sonora, tanto em termos de afinação e projeção quanto clareza de articulações. Ajustes sutis na embocadura, toque de língua e o controle do fluxo de ar na palheta serão mudanças físicas necessárias para o aperfeiçoamento técnico.

Como já dito e trabalhado na etapa anterior, o aluno precisa encontrar um constante equilíbrio na relação entre os elementos utilizados na emissão sonora no intuito de desenvolver diferentes articulações no instrumento. Nesta etapa o fagotista deve tomar consciência de diferentes tipos de ataque de língua, tempo de propagação das notas e o fluxo necessário de ar, quando na execução de *staccato*, *portato* e outros acentos.

As articulações diversas têm um elemento em comum que é o começo da nota, sua forma de produção. A corrente de ar é preparada com o suporte dos músculos abdominais e intercostais enquanto a língua é colocada na palheta e depois retirada para permitir que o ar pressurizado e pronto flua através desta, produzindo a vibração necessária. O tipo de finalização da nota, seja com a interrupção do som com a língua ou a respiração, é que vai determinar o tempo de ressonância da mesma e categorizará a articulação. Waterhouse (2003) explica que:

Ao interromper uma nota, há ocasiões em que desejamos finalizá-la com precisão - cortando-a de maneira limpa, como se fosse uma fatia de salame. Outras vezes, será necessário um efeito mais artístico - permitindo que o som desapareça como a cauda de um cometa. Para o primeiro, usamos a língua, para o último, a respiração.⁶ (WATERHOUSE, 2003, p.112)

⁶ When stopping a note, there are occasions when we wish to terminate it precisely—chopping it off cleanly as if it were a slice of salami. At other times a more artistic effect will be called for—allowing the sound to die away like the tail of a comet. For the former we may use the tongue, for the latter the breath. (tradução livre do autor)

Ainda em relação à articulação, o estudo do *legato* desempenha um importante papel na construção do som do fagotista. A partir dele é possível perceber algumas peculiaridades de cada região do instrumento, bem como certificar-se da mudança correta entre os dedilhados. É de se esperar que o estudante identifique e realize com êxito as devidas compensações de ar, pressão e sonoridade para que não haja diminuição de dinâmica ou da projeção do som em quaisquer articulações nas diferentes regiões do instrumento.

A conscientização, de que na respiração para a performance musical, o processo de expiração é tão importante quanto a inspiração, possibilitará um maior controle e aumento da capacidade pulmonar. Não havendo uma expiração do ar não utilizado durante a execução, o processo de entrada e renovação do ar tem seu potencial reduzido, pois diminui-se consideravelmente o volume de ar inspirado podendo comprometer a interpretação. Gallois (2009) ainda complementa:

é importante ensinar ao aluno a expirar antes de inspirar. Há duas razões para isso: a primeira delas, a fim de evitar a inspiração de muito ar e para renovar o ar nos pulmões regularmente; em segundo lugar, o estudante pode tirar proveito de um movimento reflexo corporal muito flexível que comanda a respiração.⁷ (GALLOIS, 2009, p. 57)

Sobre afinação, a região mais aguda do fagote apresenta, frequentemente, afinação mais baixa em relação ao registro médio, enquanto que o registro mais grave tende a soar com afinação mais alta. Como a produção do som é resultante da associação da embocadura com o fluxo do ar, é preciso encontrar a pressão ideal nos lábios conferindo liberdade à palheta para que esta responda de acordo com cada registro, conforme figura abaixo.

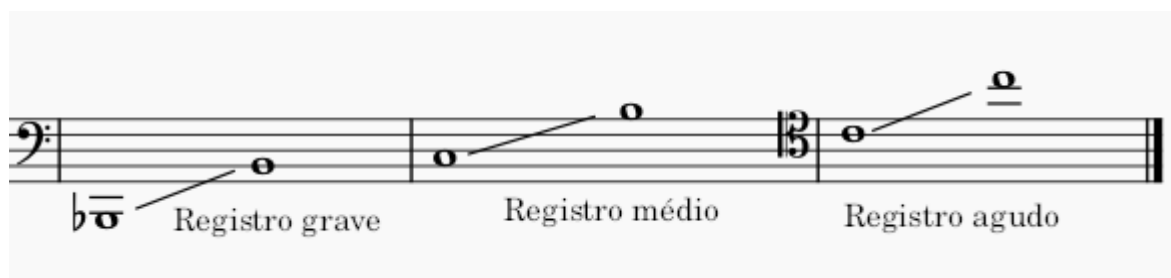


Figura 2: Registro grave, médio e agudo do fagote. Fonte: o autor

⁷ It is important to teach the student to breathe out before breathing in. There are two reasons for this: first of all, in order to avoid inhaling too much air and to renew the air in the lungs regularly; secondly, the student can take advantage of a very supple bodily reflex movement that commands inhaling. Proper inhaling, in fact, closely resembles yawning. (tradução livre do autor)

Enquanto na região grave usa-se menor pressão labial com um fluxo de ar moderado, à medida que o registro vai ficando mais agudo maior deverá ser a pressão na palheta e o fluxo de ar.

Ressalta-se que o domínio dos elementos da respiração (inspiração, expiração, controle de fluxo e pressão de ar) propiciará ao aluno as devidas compensações que seriam realizadas pela maior pressão nos lábios, principalmente nas oitavas mais agudas. Este tipo de compensação utilizando a coluna de ar no lugar de tensão labial acarreta maior resistência na embocadura por evitar demasiada tensão muscular. Em paralelo, este equilíbrio entre embocadura e controle de fluxo de ar evita tensões desnecessárias também nos dedos, principalmente, na região dos agudíssimos na qual o dedilhado é mais complexo, e onde geralmente os alunos empregam uma força exagerada.

Uma vez incorporadas tais habilidades de controle (movimentos respiratórios, fluxo de ar e embocadura) o aluno desenvolverá diferentes formas de controlar a afinação, sonoridade, dinâmica e articulação. Da mesma forma, McGill (2007) afirma que “todas as inflexões musicais são controladas pelos músculos abdominais, que manipulam aquele ar de suporte crucial na parte inferior dos pulmões”⁸ (MCGILL, 2007, p. 165). Waterhouse (2003), sobre o papel fundamental da corrente de ar, reforça que:

Isso, para o instrumentista de sopro, é o que o arco é para o instrumentista de cordas. Os elementos básicos como produção de tom, controle de nuances, fraseado (especialmente em tempos lentos), qualidade de tom, afinação, projeção, todos dependem da qualidade de nossa respiração e de como a usamos.⁹ (WATERHOUSE, 2003, p.69)

Vale lembrar que existem ainda outras variáveis que interferem na sonoridade nos quesitos de intensidade e timbre, tais como a manipulação de palhetas, dedilhados, referências musicais, atuação em grupos, entre outros.

E por fim, o aluno deve controlar a emissão sonora, no mínimo, na extensão compreendida entre Sib1 e Mi5, conforme a figura abaixo, com uma atenção especial para o uso do dedo indicador e polegar esquerdo nas notas da região média e aguda.

⁸ all musical inflections are controlled by the abdominal muscles, which manipulate that crucial supporting air in the bottom of the lungs. (tradução livre do autor)

⁹ This, to the wind player, is what bowing is to the string player. Such basic elements as tone production, control of nuance, phrasing (especially in slow tempi), tone quality, intonation, projection all depend on the quality of our breath and how we use it. (tradução livre do autor)

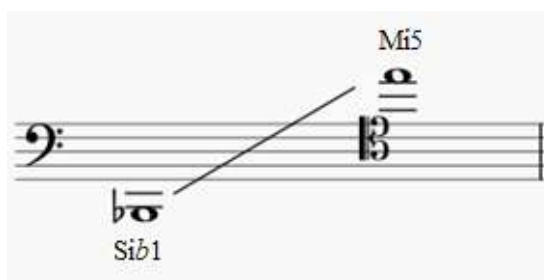


Figura 3: Região da tessitura indicada: Sib1 ao Mi5. Fonte: o autor

O conhecimento, estudo e experimentação de posições alternativas de dedilhado auxiliam o fagotista a modificar e igualar sonoridade ou ainda verificar quais posições de dedos se adequam melhor de acordo com o instrumento que se faz uso. Dedilhado ideal é o que soa melhor. Em situações de dificuldade específica, um dedilhado que soa pior pode ser empregado. Ressalto que os dedilhados auxiliares só devem ser utilizados quando o fagotista já tem uma coluna de ar minimamente desenvolvida, caso contrário ele poderá compensar a falta de apoio usando um dedilhado que resolva momentaneamente um problema.

É bastante comum que problemas provenientes da própria construção do instrumento, dificuldades técnicas de excertos específicos e equilíbrio timbrístico, exijam diferentes posições na digitação a fim de se obter melhores resultados sonoros e facilidade de execução. Havendo um conhecimento sobre possibilidades técnicas relacionadas ao dedilhado no fagote, o fagotista potencializa sua performance conferindo maior comodidade e tranquilidade no intuito de evitar problemas de afinação, timbre, projeção ou técnica.

3 ELABORAÇÃO DO GUIA PEDAGÓGICO

O ponto de partida de elaboração deste trabalho se deu a partir de uma planilha com um passo a passo para o ensino do fagote que estruturei anteriormente em decorrência de demandas levantadas e estratégias adotadas pela equipe pedagógica do NEOJIBA, sob a gestão do atual diretor pedagógico José Henrique Campos. Esta planilha contém as instruções para aulas sequenciais de fagote que servem de material de referência aos monitores. Porém, penso que sua apresentação e organização de certa forma podem engessar um pouco a atuação pedagógica, além de ser um formato não atrativo e de difícil visualização.

Surge então a ideia de confecção de um guia pedagógico para o ensino de fagote, em formato e-book, partindo da necessidade de promover um entendimento detalhado dos fundamentos da técnica básica instrumental. Em seguida, pesquisei ferramentas de edição que me possibilitassem produzi-lo e em meio a testes e pesquisas, escolhi utilizar o *Canva*¹⁰. Por meio deste editor, pude incluir e formatar imagens que se relacionam ao tema apresentado para ilustrar estratégias e estabelecer referências conferindo um apelo visual ao material.

É por meio do desenvolvimento dos quesitos técnicos que se realiza o pretendido em uma performance. A técnica envolve a relação entre a pessoa e o seu instrumento com a finalidade de expressar a própria musicalidade de forma plena e livre. Torna-se importante reconhecer o processo de preparação e a finalidade a que deverá servir. A técnica pela técnica não faz sentido.

Não é preciso que o aluno esteja inteiramente consciente da técnica para se chegar ao objetivo musical. Muitas vezes existe um processo subliminar, que ocorre de forma inconsciente. No entanto, é importante que todos os aspectos e objetivos do processo de preparação (internalização da técnica) estejam claros para o monitor/professor, com a sua finalidade de servir à interpretação musical.

Partindo deste princípio, resolvi organizar os seguintes conteúdos relacionados à aprendizagem do fagote a seguinte ordem: Organologia, Cuidados básicos (Encaixe), Alongamento, Postura, Respiração, Embocadura, Emissão Sonora (Soar), Afinação e Dinâmica. Em seguida, para cada conteúdo, estabeleci um padrão de apresentação que contém sempre os conceitos de “#habilidades, #estratégias e #materiais”.¹¹

¹⁰ *Canva* é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível online e em dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações. (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Canva> acesso em 25/11/2021)

¹¹ Conceitos são apresentados dessa forma em todo o guia pedagógico.

As “#habilidades” fazem referência às aptidões que os alunos devem desenvolver a partir daquele conteúdo. Em “#estratégias” estão elencadas sugestões de atividades e processos pedagógicos que visam ao desenvolvimento das habilidades listadas. E por último, em “#materiais” busquei relacionar referências externas que servissem como material de consulta e possibilitassem um aprofundamento ainda maior no assunto.

Antes de começar a listagem dos conteúdos técnicos em si, preparei textos introdutórios sobre o guia, com considerações gerais para os primeiros contatos com o instrumento, buscando estabelecer uma visão lúdica acerca da metodologia a ser adotada.

Em seguida, já relacionado à organização dos conteúdos, priorizei uma sequência que favorece a contextualização geral do instrumento, para em seguida ir aprofundando e expandindo e até mesmo inter-relacionando os diversos aspectos que formam a base técnica fundamental.

Início pelo termo “Organologia”, pelo qual opto por incluir a definição que consta no dicionário e passo a utilizar esse padrão na apresentação de cada conteúdo. Neste tópico, agrego as questões relacionadas à história, funcionamento e, também, fatos curiosos para estimular a ludicidade dentro do tema. Ainda na questão prévia ao ato de tocar, busco contextualizar o instrumento com o tópico sobre o “Encaixe”. Todas as relações sobre os cuidados de manutenção básica, limpeza, montagem e desmontagem do instrumento são levantadas neste momento, elementos que são essenciais para a longevidade do fagote.

Depois apresento questões sobre o corpo do fagotista, primeiramente abordando o aquecimento e relaxamento no tópico “Alongamento”, muitas vezes desprezado ou feito sem a atenção e cuidado necessários, para depois tratar do tema “Postura”. É importante frisar que a postura não diz respeito somente à posição de mãos e dedos ao instrumento, mas sim toda a relação corporal envolvida. Ou seja, busca-se chamar a atenção para um melhor posicionamento do corpo em sua totalidade e sua relação com o instrumento.

Outro aspecto corporal diretamente ligado ao tocar um instrumento de sopro é tratado em “Respiração”. Os movimentos respiratórios de inspiração e expiração, bem como os músculos envolvidos no processo, são tratados sob uma perspectiva de conscientização e de controle do fluxo do ar a ser desenvolvido para a emissão sonora.

O próximo passo estabelece outra importante relação corporal com o fagote: a “Embocadura”. O termo faz referência ao posicionamento dos lábios e seu formato ideal em contato com a palheta, de forma que permita a vibração desejada no momento da emissão do som através do sopro.

Para o detalhamento sobre a emissão sonora e formas de articulação, escolhi o termo “Soar” que em seu significado consegue englobar diferentes terminologias relativas à produção do som.

A questão “Dedilhado” aparece em dois momentos distintos: no primeiro, estabeleço uma visão global do conteúdo, especificando noções posturais e objetivos gerais. No segundo momento, nos tópicos intitulados “Passo a Passo”, presentes na parte “Caminhando pelas Notas” busco o detalhamento de especificidades para a execução das notas a partir dos dedilhados propostos. O sequenciamento sugerido se deu a partir de uma gradação da complexidade das posições, no intuito de possibilitar ao aluno uma maior fluidez e liberdade ao tocar.

Já nos conteúdos “Afinação” e “Dinâmica”, destaco elementos que conferem qualidade à sonoridade, buscando estabelecer as relações existentes com os demais aspectos técnicos já apresentados. É importante frisar que, para se desenvolver um processo de ajuste de afinação é necessário desenvolver a percepção auditiva. Somente partindo do reconhecimento dos batimentos resultantes das frequências entre as notas tocadas simultaneamente, é que se torna possível o ajuste da afinação de forma consciente. É mais fácil abordar as mudanças de intensidades de dinâmica sem alteração da afinação quando esta percepção está desenvolvida.

No princípio da segunda parte, apresento o “Ciclo do Planejamento” seguido de “Preparando uma aula”, como aspectos norteadores de uma prática pedagógica que articula questionamentos sobre a escolha de conteúdos, atividades e materiais que serão abordados durante as aulas. A construção de um planejamento didático é um elemento fundamental em todo processo educativo e deve estar em constante avaliação.

No detalhamento da seção “Passo a Passo”, o subtítulo delimita o tema, apontando a região da tessitura do instrumento a ser abordada. Começamos pelas “Primeiras notas” a serem ensinadas ao fagote, pensadas de forma a serem usadas como base para fortalecimento e internalização das primeiras habilidades básicas da listagem de cada conteúdo.

Antes de prosseguir com o sequenciamento das notas, surge a necessidade de contextualizar os intervalos entre as notas e acidentes musicais, aspectos importantes para os próximos passos. O termo utilizado para englobar todos esses elementos é o “Semitom”.

Retornando à sistematização, em “Acrescentando notas” busco incluir novos elementos que possibilitem exercitar a primeira escala e arpejo a serem estudados: Fá maior. Com isso, explano acerca de estratégias usuais ao estudo das tonalidades em “Agora vamos de escalas e arpejos” e passo a indicar uma sequência de tons a serem estudados.

“Novas notas e Tonalidades” é estruturado visando ao reforço para o domínio técnico, porém utilizando um recorte cromático maior em relação a tessitura do instrumento que possibilita exercitar novas tonalidades, e facilitar ao aluno cumprir as demandas nos grupos musicais que façam parte.

Em seguida, aumentamos as possibilidades de performance com “Ampliando registros”, no qual é possível expandir dentro da tessitura, tanto em direção à região aguda como grave. Neste ponto, procurei estabelecer uma ordenação de tonalidades respeitando a nova nota a ser ensinada e, por conta dos passos anteriores, reforço a necessidade de exercitar as escalas relativas à nota musical introduzida. Nesta etapa já é possível exercitar todas as tonalidades.

Por último, abordei a “região aguda” recordando questões técnicas específicas à sua emissão, bem como as compensações necessárias e cuidados a serem tomados. Ao fim, com propósitos metodológicos, seccionei a região em três partes para indicar a literatura que pode ser utilizada para exercitar o recorte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho se provou muito maior do que eu imaginava. Propor uma sistematização do ensino resulta em discorrer, analisar, debater, desafiar e até mesmo negar toda uma metodologia já existente. Este percurso provocou tantos questionamentos que surgiram novas formulações, alguns aprofundamentos, outras tantas simplificações, e a certeza de que ainda há muito a ser pesquisado e atualizado.

Cabe ressaltar que durante o percurso de desenvolvimento deste trabalho, notei que mesmo com o aumento das pesquisas sobre fagote nos últimos anos, ainda há uma escassez de bibliografia trazendo uma abordagem mais profunda sobre os elementos técnicos interpretativos, sobretudo em português. Esse fato torna-se mais evidente se comparamos com outros instrumentos.

Em certo ponto, o desafio se transfigura em adaptar a cultura conservatorial de ensino de instrumentos clássicos já existente às demandas geradas pelo contexto no qual a prática musical está inserida. Não se trata de impor uma nova metodologia, mas sim fundamentar os objetivos para cada conteúdo técnico e descrever formas já testadas de como atingi-los, no intuito de estabelecer uma concepção diferenciada de ensino e aprendizagem.

No guia pedagógico em si, busquei indicar estratégias que estivessem em consonância com a filosofia de ensino praticada dentro do NEOJIBA. Mesmo sendo um programa versado em ensino coletivo, envolvendo os mais variados instrumentos, muitas questões são particulares ao fagote e devem ser tratadas sempre que possível em âmbito mais restrito a ele. O que não impede de se buscar um olhar atento, mesmo em atividades envolvendo outros instrumentos da orquestra ou grupo musical no qual o aluno possa estar inserido.

Um aspecto positivo do ensino coletivo é notar que muitas dúvidas são resolvidas na interação com os colegas, através de conversas e indicações informais. Problemas de tensão excessiva na digitação, diferenças de afinação, manutenção de pulso e andamento, ajustes de postura, são exemplos disso. As descobertas individuais são partilhadas e comentadas com todos e, à medida em que ocorre o domínio e sustentação dos sons por parte do instrumentista, é possível incluir adaptações para duas ou mais vozes. Dependendo do número e desenvolvimento da turma, pode-se realizar acompanhamentos de melodias em acordes e independência na leitura e execução musical.

Em todos os núcleos do Programa Neojiba onde essa proposta foi aplicada, foram verificados consideráveis resultados positivos a partir deste processo formativo. A partir do

período de pandemia no início de 2020, o uso de ferramentas tecnológicas modificou o processo de aprendizagem, configurando-se um instrumento de grande valia para desenvolvimento de novas competências. Além disso, é possível notar que os vínculos de amizade estabelecidos pelos estudantes entre si e com o tutor são fatores que motivam e incentivam a prática coletiva do instrumento, bem como a construção dos conhecimentos musicais e habilidades sociais.

O último ponto a ser destacado é a importância da sintonia entre o professor, a coordenação e a equipe do determinado ambiente de trabalho para a elaboração do conteúdo programático. Seja ela de um grupo musical maior no qual os alunos estejam inseridos, no contexto escolar ou dentro de uma organização mantenedora. Através dessa sintonia é possível o alinhamento estratégico dos objetivos e programas, como também, a busca de soluções em comum quando na ocorrência de entraves, através de uma ampla avaliação que possa abranger todo o processo de ensino e aprendizagem.

O ensino de instrumento pode ter várias funções igualmente válidas, desde a democratização do ensino musical até a formação de instrumentistas virtuosos, uma vez que o objetivo esteja bem definido e que as metodologias usadas sejam coerentes com o que se pretende formar. Nesse aspecto, é fundamental a competência profissional do educador, que além de alinhar os procedimentos, materiais e conteúdo em consonância com o planejamento para cada aluno, deve ter a consciência sobre sua própria prática dentro do determinado contexto. Dessa forma, ele poderá ir além de uma mera repetição de métodos que talvez sejam descontextualizados, pedagogicamente mal compreendidos, e ainda, cultural e socialmente sem sentido. É reafirmar que o professor, partindo de uma ampla reflexão e compreensão do papel, função e objetivo do ensino do instrumento, poderá desenvolver ou ampliar sua prática docente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Joel L. S. **An adaptation of American band instruction methods to Brazilian music education using Brazilian melodies.** Tese (Doutorado em Artes Musicais) - University of Washington, Seattle. 1994.

CAMPOS, José Henrique; FELIPE, André Gomes; CASTRO, Amanda Muller de; GUIMARÃES, Alexandre. **Desenvolvimento de liderança em integrantes de um programa de música na Bahia.** XV Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical: A Educação Musical Brasileira e a construção de um outro mundo: proposições e ações a partir dos 30 anos de lutas, conquistas e problematizações da ABEM. Revista da ABEM, 2020.

CRUVINEL, Flávia Maria. **ENECIM-Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso.** Anais do II ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Goiânia: 2004, p. 29-36.

_____. **Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas.** Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005, 256p.

GALINDO, João Maurício. **Instrumentos de arco e ensino coletivo: A construção de um método.** Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000.

GALLOIS, Pascal. **The Techniques of bassoon Playing.** Bärenreiter-Verlag Karl Vötterle GmbH & Co. KG, Kassel. Editora Britta Schilling-Wang, 2009.

GLASER, Scheilla; FONTEERRADA, Marisa. **Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 15, 91-99, set.2006.

GOVÍAS, Jonathan. **Five Fundamentals Of El Sistema.** 2009. Disponível em: <https://elsistemausa.files.wordpress.com/2011/09/govias-five-fundamentals-of-el-sistema.pdf> Acesso em 29 de setembro de 2021.

KATER, Carlos. **O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, 43-51, mar. 2004.

LUCKESI, Cipriano. **Entrevista concedida à Aprender a Fazer,** publicada em IP – Impressão Pedagógica, publicação da Editora Gráfica Expoente, Curitiba, PR, nº 36, 2004, p. 4-6.

MCGILL, David. **Sound in Motion: A Performer's Guide to Greater Musical Expression.** Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 2007.

NEOJIBA. **Relatório Final Rede de Orquestras.** Salvador: NEOJIBA, 2019.

NEOJIBA. **Plano Político Pedagógico.** Salvador: NEOJIBA, 2019.

PENNA, Maura. **Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 13, 35-43, mar. 2006.

_____. **Educação com função social: qualquer prática vale?** Revista da ABEM, Londrina, V. 20, 65-78, jan.jun. 2012.

SANTOS, Simone dos. **Anais do 14º Colóquio de Pesquisa do PPGM/UFRJ – Vol. 1 – Educação Musical e Musicologia – p. 62, 2015.** Disponível em: <https://ppgm.musica.ufrj.br/projeto-espiral-1976-1979-uma-experiencia-de-ensino-coletivo-de-instrumentos-de-cordas/> acesso em 01/12/2021.

SILVA, Abel. *"Instrumental Group Teaching: a study of the technical aspects of the cello teaching in group context"*. Postgraduate Dissertation – MMUS Program: London College of Music at Thames Valley University, Londres, 1996.

SILVA, Rômulo José Barbosa da. **TRÊS NOVAS OBRAS BRASILEIRAS PARA QUINTETO DE SOPROS: Construção da Performance.** Dissertação (Mestrado Profissional em Música). UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

TOURINHO, Cristina. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno.** Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música Universidade Federal da Bahia. Salvador: Ictus – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, nº 4, 2002.

_____. **Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola.** In: Anais do I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Goiânia: 2004, pg 37-43.

_____. **Ensino coletivo de violão e princípios da aprendizagem colaborativa.** In: Anais do II ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. Goiânia: 2006, p. 89-96.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente.** Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo, Moderna, 2003.

WATERHOUSE, William. **The Bassoon.** London: Kahn & Averill, 2003.

REFERÊNCIAS DO PRODUTO PEDAGÓGICO

DAHL, Ole Kristian. **.drills.** Edição de Kaitlyn G. Cameron. Ole Kristian Dahl, 2013.

GUASTEVI, Laura. **Albúm del petit fagotista**. Laura Guastevi, 2019.

MORAIS, Fernando Jacinto de. **Pequenos Estudos Brasileiros para instrumentos de sopro em clave de Fá**. MusiMed. 2012.

MORGAN, Chris. **The Boosey Woodwind Method**, bassoon book 1. Boosey & Hawkes. London. 2006.

MILDE, Ludwig. **25 Studies and Chords for Bassoon, Op. 24**. Edited by Simon Kovar. International Music Company, New York City, 1950.

HARYCHWEIZER.COM.BR. Disponível em: <https://www.haryschweizer.com.br/>. Acesso em: 03 mar. 2022. Portal do Fagote, o site de Hary Schweizer.

SEBBA, Jane - **Abracadabra Bassoon**, The way to learn through songs and tunes. A & C Black. London. 2001.

SEMFROTEIRAS.NEOJIBA.ORG. Disponível em: <https://semfronteiras.neojiba.org/>. Acesso em: 03 mar, 2022. Fagote Módulo 1, Fagote Módulo 2.

SINOS.ARTE.BR. Disponível em: <https://sinos.art.br/cursos/Projeto-Espiral/Fagote-com-Aloysio-Fagerlande-Fabio-Cury-Francisco-Formiga-e-Mauro-Avila>. Acesso em: 03 mar. 2022. *Projeto Espiral*. Fagote com Aloysio Fagerlande, Fábio Cury, Francisco Formiga e Mauro Avila.

SKORNICKA, Joseph. **Rubank Elementary Method**, Bassoon. Rubank Publications. 1989.

WATERHOUSE, William. **The Bassoon**. London: Kahn & Averill, 2003.

WATTS, Sarah. **Razzamajazz Bassoon**. Kevin Mayhew.

WEISSENBORN, Julius. **Method for Bassoon** (1887). Edição de Carl Fischer e revisão de Fred Bettoney. New Enlarged Edition, 1930.