



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

TATIANA DA SILVA SANTOS

**ESTUDANTES DE MÚSICA E O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS
MUSICAIS NA UFCA**

JOÃO PESSOA

2021

TATIANA DA SILVA SANTOS

ESTUDANTES DE MÚSICA E O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS
NA UFCA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Música.
Área de concentração: Educação Musical.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Henrique Gomes Ribeiro.

JOÃO PESSOA

2021

**Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

S237e Santos, Tatiana da Silva.

Estudantes de música e o ensino coletivo de
instrumentos musicais na UFCA / Tatiana da Silva
Santos. - João Pessoa, 2021.

101 f.

Orientação: Fábio Henrique Gomes Ribeiro.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Instrumentos musicais - Ensino. 2. Música - Prática
coletiva. 3. Música - Ensino e aprendizagem. I.
Ribeiro, Fábio Henrique Gomes. II. Título.

UFPB/BC

CDU 780.6:37(043)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Título da dissertação: “**Estudantes de Música e o Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na UFCA**”

Mestranda: Tatiana da Silva Santos

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Fábio Henrique Gomes Ribeiro
Orientador/PPGM-UFPB

Prof.ª Dra. Juciane Araldi Beltrame
Membro Interno/PPGM-UFPB

Prof. Dr. Marco Antônio Silva
Membro Externo ao Programa/UFCA

João Pessoa, 30 de agosto de 2021

Dedico esta pesquisa à minha família

AGRADECIMENTOS

A Deus, o magnífico criador do universo.

Aos meus pais, pelo apoio e pelo investimento que fizeram para me proporcionar uma educação de qualidade.

Às minhas irmãs, pelo incentivo e pelas vivências compartilhadas.

Ao meu esposo Luandesson, pelo companheirismo, amor e apoio de sempre.

Ao meu professor e orientador Dr. Fábio Henrique, pelos sábios conselhos compartilhados nessa trajetória do mestrado.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Aos colegas de mestrado, por todas as experiências e conhecimentos compartilhados nesse período desafiador.

A todos os alunos entrevistados, pela disponibilidade em participar da pesquisa e pela imensa contribuição.

À CAPES, pela bolsa concedida.

“Aventurar-se causa ansiedade, mas deixar de arriscar-se é perder a si mesmo. E aventurar- se no sentido mais elevado é tomar consciência de si próprio”.

Soren Kierkegaard

RESUMO

Este trabalho apresenta e discute os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender as percepções dos alunos do curso de música da UFCA sobre a prática coletiva de instrumentos musicais e como se mobilizavam para a aprendizagem musical neste contexto. Para tanto, foi necessário direcionar o estudo a partir de algumas questões norteadoras como: O que é o ensino coletivo de instrumentos musicais na concepção dos alunos? O que os alunos acharam sobre cursar a disciplina de prática instrumental no formato de grupo? De que maneira se identificavam com o material/repertório trabalhado em sala? Como é pensada a prática coletiva de instrumentos musicais no curso de música da UFCA? O estudo utilizou como aporte teórico algumas perspectivas gerais sobre o ensino de instrumentos musicais no intuito de apresentar aspectos que vêm sendo discutidos sobre o tema na atualidade. A fim de iluminar as reflexões empreendidas na pesquisa, utilizamos ainda os estudos sobre a teoria da relação com o saber de Bernard Charlot, o que nos possibilitou entender os significados que os alunos atribuem à prática coletiva de instrumentos musicais e como se mobilizavam nos seus processos de aprendizagem. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi conduzido um estudo de abordagem qualitativa, no qual utilizamos como instrumentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada com os alunos. Os principais resultados mostraram que os alunos consideraram a experiência de tocar em grupo bastante positiva e mencionaram, principalmente, o contato com os colegas como fator motivacional para a aprendizagem. Além das facilidades que o ambiente de grupo pode propiciar, como a cooperação e interação, os alunos também destacaram algumas dificuldades como, por exemplo, os desafios que o professor enfrenta neste ambiente para lidar com as expectativas e particularidades dos estudantes. Outro ponto importante diz respeito ao repertório trabalhado nas disciplinas de prática instrumental. Sobre essa questão, os estudantes apontaram a importância de se trabalhar com repertórios que façam parte das suas vivências e experiências, oportunizando um contato mais significativo com o conteúdo musical. Por fim, sobre a mobilização na aprendizagem, alguns alunos disseram ter um bom engajamento nas aulas, além de estudarem em casa. Outros apontaram certo desestímulo, principalmente por conta dos repertórios trabalhados nas disciplinas. A partir desse estudo, esperamos contribuir trazendo reflexões sobre o ensino de instrumentos musicais em geral e, especificamente, sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais. Acreditamos que, evidenciar a visão dos discentes sobre a prática coletiva pode contribuir para promover um ensino contextualizado com as experiências e vivências dos estudantes.

Palavras-Chave: Ensino de instrumentos musicais. Ensino coletivo de instrumentos musicais. Ensino superior em música.

ABSTRACT

This dissertation presents and discusses the research's results that aimed to understand the perceptions of students in the music course at UFCA about the collective practice of musical instruments and how they mobilized for musical learning in this context. Therefore, it was necessary to direct the study based on some guiding questions such as: What is the collective teaching of musical instruments in the students' conception? What did the students think about taking the discipline of instrumental practice in a group format? How did they identify with the material/repertoire worked in the classroom? How is the collective practice of musical instruments considered in the UFCA music course? Therefore, this study used as theoretical support some general perspectives on the teaching of musical instruments, in order to present aspects that have been discussed on the subject today. In order to illuminate the reflections undertaken in the research, we also used the study by Bernard Charlot on the theory of the relationship with knowledge, which allowed us to understand the meanings that students attribute to the collective practice of musical instruments and how they mobilize themselves in their processes of learning. For the development of the research, a study with a qualitative approach was conducted, in which we used bibliographic research, documental research, and semi-structured interviews with students as data collection instruments. The main results showed that students considered the experience of playing in a group very positive and mentioned, mainly, contact with colleagues as a motivational factor for learning. In addition to the facilities that the group environment can provide, such as cooperation and interaction, students also highlighted some difficulties, such as the challenges that the teacher faces in this environment to deal with the expectations and particularities of students. Another important point concerns the repertoire worked in the disciplines of instrumental practice. On this issue, the students pointed out the importance of working with repertoires that are part of their experiences, providing opportunities for more significant contact with the musical content. Finally, about the mobilization in learning, some students said they had a good engagement in classes, in addition to studying at home. Others pointed out a certain lack of encouragement, mainly due to the repertoires worked on in the subjects. From this study, we hope to contribute by bringing reflections on the teaching of musical instruments in general and, specifically, on the collective teaching of musical instruments. We believe that highlighting the students' view of collective practice can contribute to promoting a contextualized teaching with the students' experiences and experiences.

Keywords: Teaching musical instruments. Collective teaching of musical instruments. Higher education in music.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
ECIM	Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais
ENECIM	Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPG	Ensino de Piano em Grupo
ESCOL	Education, Socialisation et Collectivités Locales
EUA	Estados Unidos da América
COMUSA	Conservatório Musical de Santo Amaro
IES	Instituições de Ensino Superior
IRA	Índice de Rendimento Acadêmico
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	16
O ensino coletivo de instrumentos musicais: dimensões históricas e epistêmicas	16
1.1 Aspectos históricos	16
1.2 Definições e questões em torno do ensino coletivo de instrumentos musicais	20
1.3 O ensino coletivo de instrumentos musicais no campo da educação musical brasileira	28
CAPÍTULO II	33
Perspectivas conceituais e metodológicas	33
2.1 Algumas considerações sobre o ensino e aprendizagem de instrumentos musicais	33
2.2 O ensino coletivo e a relação com o saber: perspectivas teóricas	36
2.2.1 A teoria da relação com o saber	36
2.2.2 A questão da mobilização e sentido	39
2.3 O processo metodológico da pesquisa	42
2.3.1 Organização e análise dos dados	46
2.3.2 Aspectos éticos	47
CAPÍTULO III	48
O ensino coletivo de instrumentos musicais na UFCA	48
3.1 Breve histórico do curso	48
3.2 O projeto pedagógico do curso de música da UFCA	49
3.3 As disciplinas de prática instrumental coletiva na UFCA	51
3.3.1 Violino/viola	53
3.3.2 Violoncelo/Contrabaixo	54
3.3.3 Piano/Teclado	54
3.3.4 Violão	55
3.3.5 Saxofone	55
3.3.6 Trompete e metais graves	56
3.4 Reflexões gerais sobre a matriz curricular do curso e as perspectivas/convenções sobre o ensino coletivo na instituição	57
CAPÍTULO IV	60

Concepções dos alunos sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais na UFCA	60
4.1 Trajetórias e expectativas dos participantes	60
4.2 Experiências com a disciplina de prática instrumental coletiva	64
4.2.1 Concepções e impressões dos alunos sobre o ensino coletivo e sobre a disciplina de prática instrumental no formato de grupo	64
4.2.2 Processo de cooperação no contexto de aprendizagem em grupo	67
4.2.3 Dificuldades e facilidades na aprendizagem instrumental em grupo	70
4.2.4 Concepção dos alunos acerca do repertório/material trabalhado nas disciplinas de prática instrumental	75
4.3 Mobilização na aprendizagem	79
CONCLUSÃO	84
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE A - PUBLICAÇÕES ABEM, ANPPOM E PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA ENTRE OS ANOS DE 2014 A 2020	94
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS	101
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	102
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA	103

INTRODUÇÃO

O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM) tem sido tema de interesse pedagógico e investigativo no campo da educação musical, apontando sua importância em diversos níveis de formação. O ECIM vem sendo adotado em vários contextos educativos como escolas regulares, projetos sociais, escolas especializadas, universidades, entre outros espaços. O crescente interesse na utilização dessa prática de ensino se justifica pelos benefícios que pode proporcionar como, por exemplo, melhor aproveitamento do tempo e dos espaços, democratização do acesso ao ensino de música, entre outras vantagens.

O meu interesse inicial em estudar o ensino coletivo de instrumentos musicais se deu por conta da experiência pessoal que tive com aulas de instrumento em grupo no período em que cursei licenciatura em música na Universidade Federal do Cariri (UFCA). Nesse contexto, percebi a busca por estratégias para lidar com a heterogeneidade de perfis dos estudantes, que é acentuada pelo fato de o curso não exigir o teste de habilidade específica para ingresso. Sendo assim, ingressam tanto alunos que já têm experiência com a prática instrumental quanto alunos iniciantes. Além dessa particularidade de o curso não exigir o teste de habilidade, as aulas de prática instrumental obrigatórias são realizadas de modo coletivo. Sendo assim, dentro de um mesmo grupo há alunos com diferentes níveis de conhecimento.

Ao fazer parte de um curso universitário que não exige teste de habilidade e adota uma estrutura de ensino coletivo para as disciplinas obrigatórias de prática instrumental, pude reunir várias reflexões a respeito das dinâmicas e metodologias utilizadas em sala. Era necessário, dentre outros aspectos, que os estudantes estivessem comprometidos e motivados para um melhor desenvolvimento do grupo e para que a aquisição e compartilhamento de saberes pudesse acontecer.

No curso de música da UFCA, o aluno escolhe a prática instrumental que quer cursar a partir do segundo semestre. As disciplinas ofertadas são sete: Violino/viola; Violoncelo/contrabaixo; Piano/teclado; Violão; Saxofone; Trompete e Metais graves.

Relatando um pouco mais da minha experiência como aluna do curso, me recordo que, na disciplina de prática instrumental que escolhi cursar, ingressaram seis alunos. De forma geral, pode-se considerar que a nossa turma era composta por alunos iniciantes, pois tínhamos um conhecimento bastante básico sobre formação de acordes, improvisação, escalas, entre outros conteúdos que são comumente abordados no ensino do instrumento que escolhemos cursar. Outro ponto importante a ser destacado é que, na turma, nenhum aluno tinha

conhecimento dos códigos da partitura. Sendo assim, o professor da disciplina realizou um trabalho de letramento musical com os alunos, tendo em vista que esse conhecimento seria necessário para outras disciplinas como, por exemplo, percepção musical, harmonia, contraponto. O fato de estar começando a ler partitura e aperfeiçoar aspectos técnicos no instrumento me deixava bastante motivada pois, até então, não tinha quase nenhum conhecimento técnico, apenas uma experiência autodidata no instrumento, que me permitia tocar alguns acordes, improvisar e “tocar de ouvido”. Em relação às atividades e conteúdos desenvolvidos na disciplina, sempre me senti bastante motivada para me engajar nas atividades propostas e aprender os conteúdos.

Apesar da minha motivação crescente para continuar os estudos, alguns colegas de sala acabaram desistindo da prática instrumental por apresentarem dificuldades, seja por falta de estudo, ou mesmo de motivação; as questões são múltiplas. Alguns não se identificavam com o método/repertório trabalhado e outros se sentiam desmotivados por não conseguirem acompanhar os conteúdos trabalhados nas aulas.

Diversas pesquisas acerca da prática coletiva fazem afirmações generalistas sobre a mesma, indicando que, pelo fato de as aulas serem realizadas em grupo, promove a cooperação, interação na aprendizagem, motivação, senso de pertencimento, autoestima, dentre outras afirmações que são ditas sem avaliar o contexto e as diferentes variáveis que estão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Apesar de a prática em grupo ter a potencialidade de promover diversos benefícios que já foram relatados em diferentes pesquisas, acreditamos que é preciso, antes de trazer conclusões gerais sobre o tema, avaliar os diversos fatores que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem como, por exemplo, o comprometimento dos alunos com as aulas, os métodos e repertórios trabalhados, o papel do professor na promoção da interação entre o grupo, a maneira como as aulas são conduzidas e planejadas, o interesse dos alunos em aprender, entre outros fatores.

Considerando essas discussões, foi desenvolvida a pesquisa que embasa esta dissertação, com o objetivo geral de compreender as percepções dos alunos do curso de música da UFCA sobre a prática coletiva de instrumentos musicais e como se mobilizavam para a aprendizagem musical neste contexto. Em relação ao termo “mobilização”, este será explicado a partir da teoria da “relação com o saber”, que também serviu de base teórica para a pesquisa. O estudo foi realizado no Curso de Licenciatura em Música da UFCA, situado na cidade de Juazeiro do Norte - CE.

Para desdobrar e alcançar o objetivo geral da pesquisa, definimos os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar e compreender as características do grupo de alunos participantes; 2)

Compreender como é pensada a prática coletiva de instrumentos musicais no curso de Música da UFCA; 3) Investigar o significado que os alunos atribuem à prática de ensino coletivo de instrumentos musicais; 4) Identificar e compreender as mobilizações dos estudantes para a aprendizagem instrumental a partir das aulas coletivas.

No intuito de responder às questões gerais da pesquisa, procuramos conhecer o que é o ensino coletivo na concepção dos alunos, suas impressões sobre cursar a disciplina de prática instrumental no formato de grupo, de que maneira se identificavam com o material/repertório trabalhado em sala, como se mobilizavam para aprender, dentre outras questões. Inicialmente, procuramos conhecer um pouco das experiências musicais dos alunos anteriores ao ingresso no curso, para entender o que, para eles, é significativo na aprendizagem musical. Acredito que, evidenciar a visão dos discentes pode contribuir sobremaneira para ampliarmos as discussões sobre o ensino coletivo de uma forma geral, assim como para buscarmos formas de ensino que estejam contextualizadas social e culturalmente com as vivências e experiências dos alunos.

O trabalho aqui apresentado foi desenvolvido a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa, pois envolveu o estudo de fenômenos humanos e buscou compreender as percepções dos alunos sobre a prática coletiva de instrumentos musicais a partir de uma perspectiva interpretativa baseada em comportamentos e concepções dos sujeitos estudados. Sendo assim, as etapas do estudo foram realizadas a partir de três instrumentos de coleta: a pesquisa bibliográfica; a pesquisa documental, e as entrevistas semiestruturadas com os alunos.

Os resultados da pesquisa estão aqui apresentados em quatro capítulos. No capítulo I abordamos aspectos históricos sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais, trouxemos algumas definições em torno do tema, discutimos acerca da produção de conhecimento sobre o tema no campo da educação musical brasileira e apresentamos o processo metodológico da pesquisa. No capítulo II apresentamos, como aporte teórico, algumas perspectivas gerais sobre o ensino de instrumentos musicais, no intuito de definir aspectos que vêm sendo discutidos sobre o tema na atualidade. A fim de iluminar as reflexões empreendidas na pesquisa, utilizamos ainda os estudos de Bernard Charlot sobre a teoria da relação com o saber, o que nos possibilitou entender os significados que os alunos atribuem à prática coletiva de instrumentos musicais e como se mobilizam nos seus processos de aprendizagem. Em seguida, no capítulo III, discorremos sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais na UFCA, trazendo informações documentais e bases convencionadas sobre o ensino coletivo na instituição. Por fim, no capítulo IV, apresento as análises deste estudo.

CAPÍTULO I

O ensino coletivo de instrumentos musicais: dimensões históricas e epistêmicas

No Brasil, as práticas e estudos sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais têm sido crescentes. Entretanto, ainda há poucas definições práticas e conceituais em torno do tema. Assim, algumas questões têm sido presentes e recorrentes neste contexto, como: o que é ensino coletivo de instrumentos musicais e quais os fundamentos e objetivos dessa prática. Considerando essa realidade, é imprescindível que se busque uma definição e compreensão mais ampla, para termos clareza do que estamos tratando exatamente (SOUZA, 2014). Neste sentido, este capítulo apresenta e discute uma contextualização histórica e conceitual sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais. Tal contextualização é ainda ampliada na discussão sobre as dimensões metodológicas da pesquisa desenvolvida.

1.1 Aspectos históricos

O ensino coletivo de instrumentos musicais vem sendo difundido no Brasil há algumas décadas. Considera-se que a sistematização dessa prática de ensino tenha surgido na Europa sendo, posteriormente, difundida nos Estados Unidos da América (EUA), onde se teve notícia, nas primeiras décadas do século XIX, de aulas coletivas de diferentes instrumentos musicais (CRUVINEL, 2003).

Sem a tentativa de esgotar o tema, alguns autores brasileiros abordaram as possíveis origens do ensino coletivo. A partir dos trabalhos de Cruvinel (2003) e Santos (2016), por exemplo, observa-se que há vários acontecimentos históricos que comprovam diversas iniciativas sistemáticas e não sistemáticas da utilização da prática de ensino coletivo.

A respeito disso, Oliveira (1998 apud SANTOS, 2016) nos oferece um bom ponto de partida, quando cita o *The Musical Academy*, que teve seu sétimo volume editado em 1851 nos EUA, de Lewis A. Benjamin e o movimento inglês de ensino de música *The Maidstone Movement*, em 1908, que é tido como aquele que deu origem à ideia do ensino instrumental coletivo. Este movimento ganhou reconhecimento devido ao grande número de pessoas envolvidas, contabilizando 400.000 alunos provenientes de 5.000 escolas regulares britânicas.

Essa ideia foi levada para os Estados Unidos e acabou incentivando o inglês Albert Mitchel a implantar o ensino coletivo de instrumentos musicais nas escolas públicas americanas.

De acordo com Santos (2016), as datas de início da implantação do ensino coletivo nos EUA ou na Europa podem ser questionadas, afirmando que existiram atividades anteriores que merecem ser consideradas como, por exemplo, o trabalho dos irmãos James e Joseph Howell, entre 1849 e 1861, que se dedicaram a aulas de música e venda de instrumentos musicais; os trabalhos de Gottlieb Graupner, Francisco Mallet e Filippo Trajetta, em Boston nos EUA, que utilizaram o ensino de música em grupo, quase um século antes do movimento Maidstone; o trabalho do Sr. D. L. Elder, em 1839, na Academia Feminina de Knoxville, que ensinou vários instrumentos em grupo.

Outra iniciativa que merece destaque e é bastante citada na literatura é o trabalho do alemão Johann Bernhard Logier que, em 1815, criou um sistema de aulas de piano em sua academia em Dublin, tendo por objetivo fornecer um conhecimento teórico básico e desenvolver a execução no instrumento. De acordo com Fisher (2010), professores de piano da América, assim como de diversos países europeus, foram alunos de Logier e, ao voltarem para seus países de origem, tentaram introduzir o ensino de piano em grupo.

Machado (2016) afirma que, nesse mesmo período, que marcou a transição para o século XIX, o pedagogo inglês Joseph Lancaster (1778-1838), desenvolveu um método que foi capaz de educar, com um menor custo possível, um maior número de crianças carentes. Os alunos que tinham maior facilidade de absorver o conteúdo recebiam as novas instruções antes da aula e, através do comando do professor, ajudavam os outros colegas.

No Brasil, Cruvinel (2003) considera que a prática de ensino coletivo de instrumentos musicais teve início a partir das primeiras bandas de escravos, ainda no período colonial e, posteriormente com bandas oficiais, fanfarras, grupos de choro e samba, porém aprendia-se apenas através da prática, sem uma preocupação com a sistematização desse ensino. A autora considera que a primeira iniciativa sistemática de um método de ensino coletivo em música no Brasil se estabelece a partir do Canto orfeônico, na era Vargas, através do projeto pedagógico baseado no canto coletivo, desenvolvido pelo compositor e violoncelista brasileiro Heitor Villa-Lobos, que pensava no canto coletivo como o melhor meio de educação social.

Conforme destaca Santos (2016), diversos autores apontam para três focos principais da prática de ensino coletivo de instrumentos entre as décadas de 1960 e 1970 no Brasil: o ensino coletivo de instrumentos de sopro, com o professor José Coelho de Almeida; o ensino coletivo de cordas, implantado a partir de 1975 pelo professor Alberto Jaffé, na cidade de Fortaleza (CE) e o ensino coletivo de piano.

Em relação à prática de ensino coletivo de sopros, o professor José Coelho de Almeida enfrentou algumas dificuldades para formar a banda de música como, por exemplo, a falta de professores, de instrumentos disponíveis para os alunos, além das dificuldades econômicas para o andamento do projeto. Ainda assim, o professor esforçou-se para procurar materiais disponíveis para desenvolver seu trabalho com bandas de música, implementando esse projeto pioneiro na cidade de Tatuí (SP):

Procurei imediatamente toda a literatura disponível sobre o assunto existente nas livrarias e bibliotecas de São Paulo. Pouca coisa encontrei. Entre os livros, encontrei o de Edgar Willems, *Las bases psicológicas de la educación musical*, que a editora Editorial Universitaria de Buenos Aires acabara de publicar do original francês, em tradução de Eugenia Podcaminsky. Foi de grande ajuda para o meu trabalho. [...] Estudei vários livros de pedagogia musical, nacionais e estrangeiros. Livros de instrumentação de orquestra e de banda, de regência, de estética e acústica, de história da música e de história dos instrumentos musicais foram lidos com avidez. Os métodos de todos os instrumentos foram estudados profunda e detalhadamente. Aprendi, em poucos dias, todos os dedilhados dos instrumentos de madeira e de metal. Obtive valiosas informações técnicas de colegas instrumentistas de sopro sobre os seus respectivos instrumentos (ALMEIDA, 2004, p. 18).

Em 1970 destaca-se outro importante projeto de ensino coletivo, desenvolvido pelo violinista Alberto Jaffé e sua esposa Daisy de Lucca através da prática coletiva de instrumentos de cordas. O projeto ganhou expansão em todo o Brasil, iniciando na cidade de Fortaleza em 1975 e chegando a Brasília em 1978, com a denominação de projeto espiral.

Segundo relata Silva (2008), o professor Alberto Jaffé começou a aplicar o ensino coletivo ao observar que seus filhos tinham pouco rendimento quando praticavam suas lições de música sozinhos, se desenvolvendo mais rapidamente quando estudavam com os seus colegas. Ao perceber os resultados didáticos dessa prática, sua visão sobre o ensino coletivo alcançou proporções maiores. A partir disso, o professor Alberto Jaffé decidiu implementar o formato de ensino coletivo em suas aulas, tendo como objetivo o aproveitamento do trinômio professor-tempo-aluno:

Alberto Jaffé implantou um método que tem como objetivo a formação em massa de músicos de instrumentos de cordas. O autor acreditava que o ensino coletivo seria o meio pelo qual se poderia alcançar esse objetivo [...]. Jaffé preocupava-se com o fato de que pelo método tradicional a formação inicial de um aluno demandava muito tempo. A esse fato somava-se a necessidade de um grande número de professores para se ter também um grande número de alunos em treinamento. Entretanto, naquele momento, não havia tal disponibilidade de professores nem meios de consegui-los. Jaffé, portanto, procurava uma fórmula efetiva de aproveitamento do trinômio professor-

tempo-aluno. Essa busca cada vez mais o conduzia na direção da metodologia de ensino coletivo. Nessa fórmula, onde um professor treina vários alunos simultaneamente, Jaffé parece ter alcançado a razão da aplicação dessa metodologia (SILVA, 2008, p. 19).

Outra prática coletiva de instrumentos musicais, que ganhou força entre as décadas de 1960 e 1970 no Brasil e é relatada em diferentes pesquisas, é o ensino coletivo de piano. Sobre o contexto histórico dessa prática temos, por exemplo, a pesquisa de Machado (2016), publicada na revista *Orfeu*, que discute a presença do piano em grupo em instituições de ensino superior no Brasil e a dissertação de Montandon (1992), que nos oferece um panorama histórico da implementação dessa prática de ensino nos Estados Unidos até a sua aplicação em escolas públicas nesse país. Nessa perspectiva, Montandon (1992) traz três propostas pedagógicas para a aula de piano a partir da concepção de Robert Pace, Marion Verhaalen e Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves. Trazendo um panorama geral, descreve alguns aspectos importantes, tais como: histórico, fundamentação, objetivos, material e metodologias das propostas de cada um dos três autores.

Acerca da introdução da prática de Piano em Grupo no Brasil, Machado (2016) destaca que, Marion Verhaalen, em sua vinda ao Brasil em 1973, apresentou o “Método Dr. Robert Pace”. Em São Paulo, Abigail Silva, professora e diretora do Conservatório Musical de Santo Amaro (COMUSA), foi responsável por implementar esse método em seu conservatório de música. Os cursos oferecidos por ambas, destinavam-se à formação de professores para adotarem o método de Piano em Grupo de Robert Pace.

Machado (2016), ressalta que algo similar foi feito no Rio de Janeiro, através da contribuição da professora Maria de Lourdes Junqueira que, em suas pesquisas realizadas nos EUA, teve contato com diferentes profissionais, entre os quais incluem-se os trabalhos de Robert Pace. Em seu retorno ao Brasil, implementou o curso intitulado “Especialização em Ensino de Piano em Grupo”. O curso, com duração de dois anos, tinha como objetivo principal formar professores capacitados para o trabalho de implementação do piano em grupo no Brasil.

Ainda sobre os aspectos históricos relacionados ao ensino coletivo de instrumentos, temos o levantamento realizado por Cruvinel (2003), que destaca importantes projetos desenvolvidos no Brasil, tais como: o projeto Guri, em São Paulo; o projeto do Conservatório Dramático e Musical Carlos de Campos Tatuí; os trabalhos de ensino coletivo do Maestro Alípio e Marcus Rocha e o projeto cordas Oscar Dourado, na Bahia. Ainda, através da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tivemos e ainda temos importantes trabalhos de educadores musicais como, por exemplo, Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves,

Alda de Oliveira e Diana Santiago (Piano); Joel Barbosa (Sopros); Ana Cristina Tourinho (Violão). Em Brasília, temos os trabalhos de Maria Isabel Montandon e Maria Inês Diniz (piano), entre outros importantes trabalhos.

Conforme observamos, por meio dos relatos apresentados até então, o ensino coletivo de instrumentos musicais é uma prática utilizada há anos e que vem construindo seu espaço em diferentes contextos. De acordo com os relatos produzidos, notamos que é difícil documentar quando essa prática de ensino teve início. O que sabemos é de diversas iniciativas que surgiram nesse sentido, sendo a maioria delas de forma empírica e com diferentes objetivos. Algumas dessas iniciativas tiveram o intuito de democratizar o ensino de música, por conta da possibilidade de atender a um número maior de alunos; outras surgiram por questões de lucratividade, também pela possibilidade de atender a mais alunos. Apesar de a maioria das práticas coletivas terem acontecido de forma empírica, aos poucos tiveram início diversas ações sistemáticas a partir da elaboração de métodos para se trabalhar com grupos de alunos.

Considerando o crescimento de iniciativas nesse sentido, é importante atentarmos para a construção de discussões teóricas em torno do tema. Sendo assim, nos próximos tópicos, nos propomos a trazer um panorama geral sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais, apresentando uma visão mais abrangente sobre o tema, que ajudará a identificar em que avançamos e em quais aspectos ainda precisamos avançar.

1.2 Definições e questões em torno do ensino coletivo de instrumentos musicais

Dentre as discussões que têm gerado reflexões no campo da educação musical, as seguintes questões podem ser apresentadas: O que é ensino coletivo de instrumentos musicais? De onde veio essa terminologia? O ensino coletivo é uma metodologia de ensino/ um formato de aula/ uma modalidade de ensino? Como chamá-lo? Quais são os objetivos do ensino coletivo? Para qual público alvo é direcionado? (Para alunos iniciantes? Para alunos já experientes no instrumento musical?) Existe uma polarização/antagonismo entre ensino individual x ensino coletivo? Que conhecimentos têm sido produzidos sobre o tema? Aonde queremos chegar com as nossas pesquisas? O ensino coletivo dialoga com quais áreas de conhecimento?

Algumas dessas questões serão discutidas ao longo desta discussão, no intuito de contribuir com os estudos relacionados a essa temática e para ampliarmos as nossas reflexões em torno do tema.

Sobre a terminologia “ensino coletivo”, também denominado “ensino em grupo”, Montandon (2014) traz algumas observações discutidas no VI Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM):

Considero pertinente fazer um estudo sobre a origem dessa terminologia e ao que ela se refere, ou seja, o que queremos dizer quando nos referimos a “ensino em grupo” ou “ensino coletivo”? Porque usamos “coletivo” ou “em grupo”? De onde vêm estas terminologias? [...]. Sobre essa questão, minha hipótese é a de que fomos “pegando” termos de outros, dependendo de onde vem nossa influência. A minha, por exemplo, vem da terminologia anglo-saxônica, especialmente da literatura sobre ensino de piano nos Estados Unidos, que usa “class” ou “group”, com algumas outras variações. Já a professora Flávia Cruvinal, os professores João Maurício Galindo e Enaldo Oliveira, da área de cordas, usam “ensino coletivo”. Porém, encontramos outros professores das áreas de cordas que usam “em grupo” como é o caso do professor Abel Moraes (MONTANDON, 2014, p. 47-48).

Em sua pesquisa de mestrado, Matias (2016) também ressalta essa questão da terminologia, destacando que, nos trabalhos internacionais, o termo “group” tem sido uma das palavras mais utilizadas, seguida de “teaching” ou de “instruction” (*group teaching, group instruction*), em português, ensino em grupo ou instrução em grupo. Algumas pesquisas também têm sido identificadas pelo termo “class” como, por exemplo, “*piano class teaching*”, em português, turmas de ensino de piano. Entretanto, mesmo considerando que na literatura internacional o termo mais utilizado é “grupo”, nesta pesquisa, optamos por utilizar o termo ensino coletivo por ser mais recorrente na literatura nacional.

Sobre o conceito do que vem a ser ensino coletivo, Montandon (2004) traz a seguinte concepção:

A aula de instrumento que coloca vários alunos juntos (muitas vezes para economizar tempo), com um tocando determinado repertório padrão enquanto os outros escutam não é “ensino em grupo” ou “aprendizagem em grupo” mas aulas individuais dadas em grupo. Por que? Cito dois critérios que considero “básicos”, dentre outros: na aula em grupo, todos devem estar envolvidos e ativos todo o tempo, mesmo que com atividades diferentes. Segundo, tocar bem é o resultado de uma musicalização bem desenvolvida e isso não se faz com aulas que se limitam a ensinar a encontrar no instrumento as notas escritas na pauta e tocá-las com o ritmo certo. Esse modelo de aula não demonstra uma compreensão pedagógica e musical da função e potencial do ensino em grupo (MONTANDON, 2004, p. 47).

A partir dessa argumentação, nota-se que é importante, além de conceituar essa prática de ensino, incluir também nas discussões o que não pode ser considerado ensino coletivo, evitando que qualquer atividade na qual esteja presente mais de um aluno, seja classificada

como tal. Nessa mesma perspectiva, Santos (2014) diz que, na prática coletiva, é importante a participação concomitante de todos os estudantes durante 100% do tempo da aula sendo que, neste ambiente, todos os alunos podem aprender uns com os outros e com o professor.

Ao definir o ensino coletivo, é comum associá-lo a uma prática que envolve interações entre os alunos. Nessa perspectiva, Moraes (1997, p. 71, apud SANTOS, 2014, p. 101) aponta que é “uma forma de aprendizado que ocorre através da interação social entre elementos de um grupo, que se motivam, se orientam, se instruem, se verificam e se avaliam, mutuamente”. Nesse ambiente é comum que os alunos se observem e façam comparações entre si. Sobre isso, Swanwick (1994), ao mencionar alguns benefícios que o ensino coletivo pode trazer, cita a tendência que os integrantes do grupo têm de observar uns aos outros, incluindo o julgamento crítico da execução dos colegas.

Nascimento (2006) traz uma concepção abrangente, considerando o ensino coletivo como um meio para promover uma aprendizagem multidisciplinar. Nesse sentido, cita tanto a modalidade de ensino coletivo homogênea quanto heterogênea. A primeira é quando um mesmo instrumento é lecionado em grupo, e a última, é quando vários instrumentos diferentes são trabalhados em um mesmo grupo. Levando em conta a definição do autor, acreditamos que não somente as aulas de prática instrumental, mas todas as práticas musicais devam ser interdisciplinares:

A metodologia do ensino coletivo de instrumentos musicais consiste em ministrar aulas ao mesmo tempo para vários alunos. Essas aulas podem ser de forma homogênea ou heterogênea e são efetuadas de maneira multidisciplinar, ou seja, além da prática instrumental podem ser ministrados outros saberes musicais intitulados academicamente como: teoria musical, percepção musical, história da música, improvisação e composição (NASCIMENTO, 2006, p. 96).

Mesmo considerando as definições já apresentadas sobre o tema, observa-se a necessidade de ampliação dos fundamentos teórico-pedagógicos do ensino coletivo para a construção de discussões conceituais mais aprofundadas. Sobre o assunto, Tourinho (2007, apud SOUZA, 2014) contribui conceitualmente apontando seis princípios que, em sua visão, caracterizam essa prática, dentre os quais citamos quatro que consideramos relevantes: Todos podem aprender a tocar um instrumento; Todos podem aprender com todos; A aula inteira é planejada para o grupo; O planejamento é feito para o grupo, levando-se em consideração as habilidades individuais de cada um.

Ainda sobre definições conceituais, Montandon (2004) acredita que o ensino coletivo de instrumentos pode ter variados objetivos, como a democratização do ensino de música, formação de virtuosos, musicalização geral do indivíduo, entre outros. Com isso, reforça a ideia de que é necessário utilizar metodologias coerentes com o que se quer formar, sendo importante ter objetivos claros do que se quer atingir com as aulas em grupo:

Bons modelos de aula em grupo poderão ser construídos e desenvolvidos por professores de instrumento, a partir de uma sólida reflexão e compreensão sobre o papel, a função e os objetivos do ensino de instrumento em grupo. O que dar e como dar passa a ser consequência e não determinante, evitando que se caia na mera repetição de métodos descontextualizados, pedagogicamente mal compreendidos, e cultural e socialmente sem sentido (MONTANDON, 2004, p. 46).

Partindo dos argumentos apresentados, pode-se construir a ideia de que a essência do ensino coletivo é manter todos os alunos envolvidos durante todo o tempo da aula, atendendo a diversidade do grupo e tendo certo cuidado para não transformar as aulas em atendimentos individuais fragmentados. Também é importante criar um ambiente no qual os alunos possam interagir, compartilhando conhecimentos, ajudando uns aos outros, observando, participando e discutindo entre si sobre as atividades realizadas. Além disso, é fundamental ter objetivos claros do que se quer alcançar a partir das aulas coletivas, para que o trabalho seja direcionado e tenha resultado eficaz.

Outra discussão que tem relação com os pressupostos do ensino coletivo é a ideia de que este é idealmente voltado para alunos iniciantes. Sobre o assunto, há divergências de opinião. Como exemplo, destacamos a concepção de Cruvinel (2005, p. 77), quando traz a indicação do ensino coletivo somente no período da iniciação com o instrumento musical: “o tempo aproximado da iniciação instrumental é de três a quatro semestres. Depois desse período, o aluno deve prosseguir com aulas individuais”. Tourinho (2007, p. 261, apud SOUZA, 2014, p. 338), ao traçar o perfil das turmas coletivas, diz que: “[...] na grande maioria dos casos, destina-se a pessoas sem aprendizado formal anterior, que prosseguem os estudos por 3 ou 4 semestres, antes de decidirem ou não por continuar seus estudos”.

Apesar dessas convicções, Souza (2014) e Almeida (2014), argumentam que o ensino coletivo pode também ser eficaz com alunos já iniciados ou já experientes no instrumento musical.

Souza (2014) acredita que a ideia do ensino coletivo voltado para a fase de iniciação instrumental tenha surgido principalmente porque a maioria das iniciativas nesse sentido tenha

acontecido, de fato, com iniciantes, possibilitando um campo empírico limitado a esse perfil de alunos. Acrescenta ainda que as iniciativas de aulas coletivas com alunos de nível intermediário/avançado ainda são bastante limitadas e isso se deve, muitas vezes, à descrença ou falta de experiência de docentes com relação a essa prática. O autor argumenta que muitos professores ainda alimentam a crença no modelo conservatorial de ensino como a única forma de conseguir um resultado de aprendizagem efetiva no instrumento musical e que, apesar da descrença que existe com relação ao aprendizado de alunos já avançados através de aulas coletivas, estão surgindo, aos poucos, trabalhos que evidenciam o interesse dos professores por esta prática.

Outro exemplo de pesquisa que discute essa possibilidade do ensino coletivo para alunos já iniciados no instrumento musical é a tese de Almeida (2014), que descreve ações realizadas na prática instrumental de sopros/madeiras do curso de licenciatura em música da UFCA:

A prática coletiva voltada somente para a iniciação musical não se coaduna com a prática musical que se desenrola na UFC/UFCA, tampouco nas disciplinas de Prática Instrumental, uma vez que, há nestes cursos alunos que ingressam com ampla experiência musical e aqueles que ali iniciam seu percurso formativo na música (ALMEIDA, 2014, p. 128).

Por meio dessas reflexões apresentadas, nota-se uma ampliação de possibilidades para se trabalhar com aulas coletivas de instrumentos, que podem acontecer em diferentes contextos e com alunos de diferentes níveis de conhecimento, o que contribui na desmistificação de certos conceitos que limitam essa prática a alunos iniciantes.

Além da possibilidade de se trabalhar com diferentes perfis de estudantes nas aulas coletivas, diversos autores destacam a importância da preparação de professores para atuar com grupos de alunos (MONTANDON, 1992; TOURINHO, 2003; TOURINHO, 2004; MONTANDON, 2004; SANTOS, 2014; SOUZA, 2014). Sobre essa temática, Tourinho (2003) aponta alguns desafios que devem ser superados para formar o professor que seja capaz de lidar com grupos de alunos:

O desafio, a partir dessa percepção, foi preparar docentes que pudessem desmistificar paradigmas e lidar com o cotidiano musical dos alunos, impulsionando-os a utilizar a sua potencialidade dentro do grupo, aprendendo a aprender com os colegas. Afinal, o ensino não deve ser a repetição de velhas ações que muitas vezes não funcionam em novos espaços e tempos, mas nem sempre o professor desenvolve técnicas e possibilidades de fazer diferente. Na verdade, não é possível “conservar” a música como algo estático e imutável, mas foi dessa forma que muitos foram ensinados, a preservar as tradições de pedagogia, usar os mesmos procedimentos metodológicos, um repertório no

qual se sentisse “seguro” e confortável. Fazer diferente é um risco e um desafio, muitas vezes sem condições físicas e materiais mínimas proporcionadas nas próprias escolas de música (TOURINHO, 2003, p. 53).

A partir dessa reflexão, argumenta-se a importância de desmistificar paradigmas pois, muitas vezes, o professor apenas reproduz em sua prática de ensino a forma como aprendeu, podendo se mostrar resistente a adotar novos conceitos e a fazer diferente. Nesse sentido, é importante capacitar professores para coordenar a atividade de cada aluno dentro da prática em grupo, impulsionando-os a interagir e aprender uns com os outros. Além disso, é fundamental contemplar as experiências musicais dos alunos e estimulá-los a descobrirem as suas potencialidades.

De acordo com Montandon (2004), considerando que a maior parte dos professores recebeu formação individual na aprendizagem do instrumento musical, ensinar em grupo pode representar um desafio para esses profissionais. Em relação à essa questão, relata sobre a sua experiência inicial com essa prática:

Minha própria experiência com o ensino em grupo foi, em um primeiro momento, de ceticismo. Acostumada a ter e a dar aulas individuais, não conseguia entender como era possível ensinar a tocar piano em grupo ou para que ensinar em grupo servia. Minha impressão era a de que essa era uma “aula mal dada”. Por falta de referenciais, eu não conseguia perceber ainda que “aquel aula” dada individualmente realmente não funcionaria no formato em grupo. Anos mais tarde, deparei-me com alguns materiais para piano, que argumentavam que seus objetivos não eram apenas “ensinar a tocar piano” mas “ensinar música no piano” (MONTANDON, 2004, p. 45).

Ao conhecer determinados materiais e métodos para o ensino de piano em grupo, a autora destaca que aprofundou seus estudos através da sua pesquisa de mestrado, na qual procurou descrever o movimento de implantação da modalidade de ensino de piano em grupo nos Estados Unidos e no Brasil. A partir daí, passou a enxergar que as possibilidades dessa prática de ensino são variadas e amplas e que, o perfil do professor para o ensino em grupo é bem diferente do ensino individual. Atuar com grupos exige do professor um planejamento criterioso para que as necessidades de cada aluno sejam consideradas no todo. Para tanto, acrescenta que nas aulas coletivas, o aluno também deve ter atenção individualizada, “só que não todo o tempo e não da forma como é feita na aula individual” (MONTANDON, 2006, p. 263). Sendo assim, é natural que, de início, o professor busque algumas “receitas” de como fazer a aula em grupo acontecer até que adquira autonomia na elaboração de materiais e no planejamento das aulas.

Ainda sobre a formação de docentes para atuar com grupos de alunos, Montandon (1992) traz que, em alguns estudos realizados sobre o ensino de piano em grupo nos Estados Unidos, foram detectados problemas quanto à atuação do professor, que deveria ter uma formação abrangendo áreas de pedagogia, domínio da linguagem musical e execução no instrumento musical. Para tanto, relata que foram demandados cursos de pedagogia do piano, incluindo teorias de aprendizagem e estágios supervisionados nos currículos dos cursos para a formação de professores:

Baseado nesse perfil do professor que irá promover a aprendizagem musical e as habilidades de execução na aula de piano, há um consenso de que esse profissional necessita de uma preparação adequada para aumentar suas chances de sucesso no ensino. Atividades como exame das teorias de ensino e aprendizagem, estudo de estratégias de ensino, observação de ensino, experiências de ensino supervisionado em grupo e individual, estudo de literatura sobre o ensino em geral e de piano, supervisão e crítica de aulas ministradas por colegas, além de estudo e experiência na área de performance têm sido considerados conteúdos pertinentes a um programa de pedagogia (MONTANDON, 1992, p. 64-65).

Sobre as habilidades que o professor pode desenvolver, Tourinho (2004) aponta algumas competências, que compreendem, por exemplo, se manter atualizado com o que acontece na sua área, pensar de forma criativa para resolver problemas que possam surgir, além de ser um profissional flexível para conferir autonomia e participação do estudante. De modo semelhante, Montandon (1992) destaca a importância de o professor ser flexível, selecionando o material e conduzindo o ensino de uma forma adequada a cada aluno. Além disso, também cita a importância de se ter princípios e objetivos claros, pois estes irão direcioná-lo na preparação e organização dos conteúdos e materiais a serem utilizados.

Para finalizar o tópico, consideramos pertinente destacar a importância de o professor observar a sua prática pedagógica. Sobre o assunto, Montandon (2004) argumenta que:

[...] se acreditamos na educação para a autonomia, e que o professor deva ir além da execução de decisões alheias, devemos ter em mente que, embora ter acesso a material e aprender alguns procedimentos didáticos possam ajudar em um primeiro momento, as transformações da prática só realmente se efetivam quando o professor aprende a ter consciência sobre sua própria prática, bem como a do contexto em que trabalha (MONTANDON, 2004, p. 46).

A partir dessas observações, refletimos sobre a necessidade de o professor se distanciar da sua prática pedagógica para observá-la. Segundo Freire (1996), ter consciência sobre a própria prática envolve um movimento dinâmico, dialético e autocrítico entre o fazer e o pensar

sobre o fazer. Dessa forma, o docente poderá ser capaz de perceber as razões que o levam a agir de determinada maneira e ser o sujeito da sua própria mudança.

Com essas discussões trazidas nas páginas iniciais desta seção, tivemos o objetivo de ampliar as reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais. Nesse sentido, abordamos algumas questões gerais que trouxemos no início deste tópico, tais como: O que é ensino coletivo? Para qual público alvo é direcionado? (alunos iniciantes; alunos já iniciados no instrumento)? Além desses pontos, apresentamos argumentos de alguns autores sobre a importância da formação e capacitação de professores para se trabalhar com grupos de alunos. Dentre essas questões já apresentadas, discutiremos, ainda, sobre a polarização/antagonismo que foi se construindo entre Ensino individual x Ensino coletivo, tendo em vista que alguns estudos, valorizando os benefícios que a prática coletiva pode trazer, acabam por tentar “demonstrar” que essa modalidade de ensino traz mais benefícios se comparada ao ensino individual. Na verdade, pensamos em ambas como complementares, podendo ser utilizadas a depender do contexto e dos objetivos que se pretendem alcançar.

Montandon (2014) abordou, no IX ENECIM, a necessidade de ampliarmos as problematizações sobre o tema. Dentre algumas questões discutidas neste encontro, citou a importância da desconstrução do antagonismo entre ensino coletivo e individual. Na sua concepção, não deve existir uma oposição entre ambos. Nesse sentido, a autora desmistifica alguns argumentos em torno do tema, discutindo que o ensino coletivo, de forma geral, não é melhor que o individual e vice-versa, ambos têm a sua funcionalidade.

Podemos destacar aqui a observação de Montandon (1992) sobre as contribuições que, tanto a modalidade de ensino individual quanto a coletiva podem trazer. Sobre o ensino coletivo, a autora acredita que este pode ser estimulante por conta da presença dos colegas, que podem contribuir e servir de modelo no processo de aprendizagem de cada aluno. Já na modalidade individual, o aluno poderia ter uma assistência pontual no que diz respeito às suas dificuldades, podendo receber mais assistência principalmente em relação à repertório e técnica. Para tanto, acrescenta que “os educadores acreditam que a combinação de aulas individuais e em grupo atenderia melhor o aluno” (p. 58).

Stervinou (2014), em seu estudo comparativo sobre o ensino individual e coletivo, enxerga ambos como complementares, acreditando que podem ser utilizados para desenvolver e enriquecer a formação dos estudantes. Nesse sentido, a autora acredita que o ensino coletivo pode ser considerado um meio para que os alunos aprendam a colaborar entre si, comprometer-se com o grupo, escutar o outro, explorar técnicas de observação e imitação, entre outros aspectos. Acrescenta ainda que o ensino individual pode ser adotado para atender alunos que

estejam precisando de um estudo personalizado para, por exemplo, sanar dúvidas em relação à execução, interpretação, digitação, entre outras dúvidas pontuais. Também traz que o ensino individual pode ser utilizado como uma forma de atender aos alunos que desejam se especializar no estudo instrumental, respondendo de maneira particular às necessidades do músico e auxiliando-o a alcançar os seus objetivos.

Talvez essa ainda seja uma visão um pouco limitada, tendo em vista que pode existir a possibilidade de o aluno se especializar no instrumento também através da prática coletiva. Além disso, algumas metodologias comumente utilizadas em grupo como, por exemplo, a improvisação, o desenvolvimento da escuta ativa, a imitação, a utilização de arranjos, podem também ser empregadas no contexto individual, onde há uma interação entre aluno e professor.

1.3 O ensino coletivo de instrumentos musicais no campo da educação musical brasileira

Conforme aponta Souza (2014), os primeiros estudos ligados ao ensino coletivo de instrumentos musicais são relativamente recentes, tendo surgido na segunda metade do século XX. Apesar de os trabalhos acadêmicos sobre o assunto ainda serem bastante reduzidos em nosso país e termos poucas discussões teóricas mais aprofundadas, Santos (2016) afirma que, nos últimos anos, houve um aumento de pesquisas relacionadas ao tema. Ao dirigir a busca para artigos e comunicações, o autor destaca que foram publicados 63 trabalhos acadêmicos entre os períodos de 1990 a 2006. Já no segundo período estudado, entre 2007 a 2013, a quantidade de pesquisas teve um aumento significativo, sendo publicados 142 trabalhos em torno do tema. Esse crescimento, na visão do autor, se deve ao aumento das políticas de difusão e incentivo à produção acadêmica assim como ao interesse de pesquisadores em aplicar o ensino coletivo como ferramenta em projetos de educação musical, que incluem projetos sociais e demais atividades de formação musical.

Fazendo uma análise da literatura entre os anos de 2014 a 2020, selecionamos trabalhos publicados nos Encontros Regionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), por serem duas associações importantes na área de educação musical. Também ampliamos a busca para Programas de Pós-Graduação em Música, analisando as teses e dissertações publicadas nesse período. Posteriormente, fizemos uma breve análise nos periódicos científicos da ABEM e da OPUS.

Na ABEM, foram analisadas as publicações dos seguintes Encontros Regionais: Encontro Regional Nordeste e Encontro Regional Sul. Os encontros das demais regiões não

foram analisados, pois as pesquisas não estavam disponíveis para consulta. Na ANPPOM, analisamos os trabalhos publicados entre o XXIV e XXX congresso, que compreendem os anos de 2014 a 2020. Nos apêndices, apresento a lista dos trabalhos com a identificação de seus respectivos autores e o ano de publicação. Foram considerados os artigos que continham em seu título, resumo e/ou palavras-chave os termos “ensino coletivo”, “ensino em grupo” e “ensino coletivo de instrumentos musicais”.

Ampliamos a busca da literatura analisando artigos publicados no ENECIM, no intuito de elencar os temas mais recorrentes que são tratados nas pesquisas. O ENECIM é um evento bianual que vem sendo realizado desde o ano de 2004 e teve a sua última edição no ano de 2020, em conjunto com o IV Encontro do Fórum Permanente de Ensino de Instrumentos e Escolas Especializadas de Música da ABEM, reunindo educadores, músicos, pesquisadores e a comunidade em geral para socializar experiências de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais de forma coletiva.

No VII ENECIM, realizado em 2016, foram discutidos alguns pontos importantes relacionados a fundamentos teórico-pedagógicos do ensino em grupo e a construção de pesquisas sobre o tema. Nesse sentido, foi abordada, entre outras questões, a necessidade de desenvolver estudos que sejam fundamentados em teorias, enfatizando a importância de percebermos qual conhecimento estamos produzindo a partir dos dados coletados, para que esse conhecimento não fique circunscrito apenas a um contexto específico. Nessa perspectiva, destaco o discurso do professor Marcus Vinicius Medeiros, atual presidente da ABEM, que argumentou sobre a importância de pensarmos em questões, tais como: Que perguntas têm sido apresentadas para o ensino coletivo/em grupo de instrumentos? Essas perguntas têm variado ou ainda são as mesmas? Que estruturas teóricas foram construídas? Nós temos trabalhado dentro de teorias ou temos trabalhado com uma série de hipóteses pontuais? Queremos resolver problemas imediatos de ação pedagógica ou queremos desenvolver e propor teorias de educação musical? Também foi colocado em pauta que o desconhecimento das questões teórico-metodológicas que envolvem a prática de ensino coletivo tem levado muitos pesquisadores a adotarem modismos em seus referenciais, repetindo informações, argumentações e conclusões em torno do tema, sem fazer um aprofundamento crítico sobre esses estudos.

Conforme destaca Alves-Mazzotti (2001), ao tratar da relevância e aplicabilidade das pesquisas na área de educação, é necessário situar as questões de pesquisa no contexto mais amplo da discussão acadêmica sobre o tema, comparando os resultados obtidos com aqueles originados de outros estudos ou com implicações de alguma teoria. Dessa forma, a autora aponta cinco deficiências que podem ser observadas nos estudos produzidos na área de

educação no Brasil. Dentre os cinco pontos, citamos três principais que, predominantemente, foram encontrados nas pesquisas relacionadas ao ensino coletivo de instrumentos musicais, tais como: pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou exploratórios, adoção acrítica na seleção de quadros teórico-metodológicos e preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados.

Montandon (2014) também traz observações que se alinham à essas questões, ressaltando que há uma abundância de relatos de experiência em detrimento de discussões teóricas nas pesquisas sobre ensino coletivo, e que essa realidade passa a ser um problema se quisermos ampliar as questões epistemológicas sobre o tema. Sabe-se que os relatos de experiência podem contribuir de forma relevante para uma área de estudo, trazendo considerações dos autores sobre determinado assunto, indicando ideias, metodologias, dificuldades vivenciadas e proposição de novos caminhos. Entretanto, é importante contextualizarmos o problema de nossas pesquisas por meio de um diálogo comparativo e crítico com estudos anteriores, ampliando a produção de conhecimento sobre a temática.

Fazendo uma análise da literatura publicada sobre o tema, identificamos que os estudos relacionados ao ensino coletivo de instrumentos têm transitado por diferentes questões, sendo mais frequentes as pesquisas relacionadas a temas como: propostas e abordagens metodológicas; relatos de experiência sobre a prática coletiva; temas relacionados à planejamento e repertório; pesquisas que trazem a aprendizagem cooperativa/colaborativa como ferramenta para se trabalhar com grupos de alunos; além disso, são recorrentes estudos preocupados com a formação de professores; são predominantes ainda estudos de viés sociológico, preocupados com a democratização do ensino de música e que veem o ensino coletivo como um instrumento para promover essa democratização.

Considerando que esta pesquisa estuda a percepção dos alunos sobre a prática coletiva de instrumentos musicais em um contexto de ensino superior, trouxemos alguns estudos que foram publicados entre o período de 2014 a 2020, que abordam práticas coletivas desenvolvidas nesses ambientes. A partir disso, identificamos que o ensino coletivo no contexto das universidades ainda se encontra de maneira bastante tímida, acontecendo, predominantemente, por meio de projetos de extensão universitária ou mesmo através de disciplinas que se configuram como componentes curriculares.

Conforme discute Battisti (2020), o ensino superior ainda sustenta um paradigma tradicional em suas práticas, o que dificulta a inserção do ensino coletivo nesse contexto. Apesar dessa realidade, a autora aponta que o número de pesquisas desenvolvidas nas instituições superiores tem crescido na última década, o que revela um importante campo a ser estudado e

explorado. Na busca que realizamos da literatura, encontramos algumas pesquisas, das quais podemos citar (KRUGER, 2014; ROCHA, 2015; SOUZA, 2015; YING e QUEIROZ, 2016; SILVA, 2016; GARBOSA, 2016; TORRES, 2016; GARRIDO, 2018).

A partir dos trabalhos analisados identificamos que, de forma predominante, as aulas coletivas de instrumentos acontecem nas universidades por meio de projetos de extensão. Como exemplo, podemos citar a pesquisa de Ying e Queiroz (2016), na qual as autoras descrevem como aconteceu a implantação do ensino coletivo de cordas friccionadas no curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Ceará (UFC). A partir dessa experiência, revelam que, como estratégia para atrair mais alunos, abriram turmas para extensão, unindo os alunos da extensão com os da graduação. Como resultados, apontam que essa experiência se mostrou bastante positiva e teve grande repercussão entre a comunidade acadêmica.

Outro relato de experiência da prática coletiva por meio de projetos de extensão é a pesquisa de Silva (2016), no qual o autor descreve algumas atividades desenvolvidas no projeto “ensino coletivo de instrumentos de cordas”, aberto à comunidade acadêmica e comunidade local do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Feira de Santana/BA. A partir desta pesquisa, Silva (2016) relata um pouco do que foi vivenciado no curso de extensão, no qual foram trabalhados, dentre outros materiais, repertórios que contemplassem o universo musical dos alunos.

A partir dos relatos de experiência citados, pode-se observar que o ensino coletivo, por meio de projetos de extensão universitária, mostra-se como uma estratégia positiva, atendendo a um número maior de alunos e oferecendo oportunidades de estudo da música para a comunidade local em geral, inclusive para alunos de outros cursos de graduação.

Continuando as discussões sobre o ECIM no ambiente das universidades, é importante destacar que encontramos uma predominância de pesquisas que abordam o Ensino de Piano em Grupo (EPG) nesses contextos. Da mesma maneira, Battisti (2020) observou essa questão quando destacou que, no levantamento de teses e dissertações, encontrou 74 trabalhos sobre ECIM, dos quais 20 abordavam o ECIM no ensino superior e, destes, 12 referiam-se ao ensino de piano em grupo.

Sobre o EPG podemos citar os trabalhos de (ROCHA, 2015; TORRES, 2016; GARRIDO, 2018). Conforme aponta Rocha (2015), o ensino de piano em grupo é oferecido em diversas universidades como disciplinas complementares nos cursos de bacharelado e licenciatura, com diferentes peculiaridades em cada proposta curricular. De maneira geral, os três autores citaram que o EPG se configura como uma metodologia de ensino que tem como objetivo oferecer uma formação complementar/suplementar aos discentes para que possam

utilizar o piano como ferramenta de trabalho para atividades de educação musical em geral, oferecendo habilidades funcionais como leitura simultânea de claves, harmonização, transposição, improvisação, entre outras habilidades.

Para complementar a discussão deste tópico, trouxemos duas pesquisas que descrevem práticas de ensino coletivo realizadas de forma obrigatória em cursos de graduação em música. Nesse contexto, descrevemos o estudo de Garbosa (2016) que relata processos de ensino e aprendizagem vivenciados no grupo de clarinetas do curso de música da Universidade Federal de Santa Maria. Uma realidade particular do curso, conforme determina a matriz curricular do bacharelado, é que o aluno deve cursar uma aula individual e uma aula coletiva por semana referente ao instrumento. Na aula individual, o foco está no desenvolvimento musical e técnico do aluno e nas aulas coletivas há um trabalho com repertórios envolvendo duos a quintetos.

Também observamos o ECIM como prática obrigatória a partir dos relatos de pesquisa de Gerling e Santos (2015), na qual descrevem a aplicação de uma proposta de ensino coletivo com alunos ingressantes do bacharelado em violino da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Nesse contexto, destacam que, em decorrência da flexibilização de critérios de avaliação para ingresso no curso, o setor de cordas aceitou alunos que demonstravam certo potencial, mas que não tinham uma formação técnica à altura das exigências do curso de bacharelado em instrumentos. Nesse sentido, a pesquisa apresenta os planos de ensino adotados e a perspectiva de avaliação da aprendizagem a partir da visão dos alunos.

A partir dessas pesquisas apresentadas, observamos que o ensino coletivo começa a se inserir, mesmo que de forma gradual, nos ambientes das universidades. Sendo assim, é importante refletir sobre como essa prática pode contribuir para promover uma aprendizagem eficaz e significativa. Conforme destaca Souza (2015), em sua pesquisa de dissertação, por meio da política de ampliação das vagas nas universidades federais brasileiras, este cenário se mostra propício para a implantação de metodologias de ensino que sejam capazes de atender a um número maior de alunos, como acontece na prática de ensino coletivo de instrumentos musicais, que já é uma realidade em diferentes contextos de ensino de música.

CAPÍTULO II

Perspectivas conceituais e metodológicas

Este capítulo apresenta e discute alguns aspectos conceituais em torno do ensino e aprendizagem de instrumentos musicais e os diferentes papéis requeridos aos professores de instrumento partindo de uma visão contemporânea do ensino de música. Ainda, a partir de tais delineamentos, relacionamos o tema ensino coletivo de instrumentos com o referencial teórico que foi adotado nesta pesquisa. Por último, são discutidos os processos metodológicos da pesquisa desenvolvida.

2.1 Algumas considerações sobre o ensino e aprendizagem de instrumentos musicais

A prática de ensino de instrumentos musicais foi e ainda é marcada pelo modelo de ensino conservatorial europeu. Esse modelo traz a figura do músico como um ser especial dotado de talentos e habilidades inatas. Sob essa ótica, somente as pessoas que recebiam esse “dom divino” eram consideradas aptas a tocar algum instrumento musical (CRUVINEL, 2004). Seguindo o modelo conservatorial do século XIX, Instituições de Ensino Superior (IES) em música ainda vêm reproduzindo práticas conservoriais, o que contribui para limitar o acesso ao estudo da música, revelando uma trajetória de exclusões que marcaram a institucionalização do conhecimento musical no cenário nacional (QUEIROZ, 2017). A valorização do músico *virtuose* e a dissociação entre teoria e prática são exemplos de um ensino de música fragmentado, que supervaloriza a técnica e a performance em detrimento da compreensão de aspectos mais amplos que envolvem a prática musical.

Transpondo para o campo educacional, esse modelo de ensino precisa ser reavaliado, tendo em vista que a sociedade vem mudando de forma contínua. A partir desse pensamento, entendemos que a área de música precisa se adaptar às mudanças que ocorrem no mundo para continuar construindo seu lugar e importância na sociedade. O mundo está em constante transformação e, muitas vezes, questões elaboradas no passado não se encaixam na realidade do presente e questões elaboradas no presente podem não se encaixar nas demandas sociais, culturais e políticas que surgirão no futuro. Perceber isto é estar consciente das transformações que acontecem na vida social.

A partir da segunda metade do século XX, as práticas musicais alicerçadas em um modelo tradicionalista, na qual o professor é o detentor de conhecimentos e o aluno assume o

papel de mero aprendiz, têm sido questionadas. A globalização das sociedades e a fácil disseminação da informação, fruto das tecnologias no final do século XX, tem sido um fator preponderante para a construção de novos conceitos pedagógicos na educação contemporânea (LOPES, 2011). Considerando que o acesso à informação tem se tornado cada vez mais disponível, os professores precisam assumir posturas diferentes, compreendendo a importância de se construir modelos de ensino que estimulem a criatividade, autonomia e motivação dos alunos.

Conforme aponta Moore (2017), os profissionais de música precisam estar alinhados com a realidade que os cerca. Essa realidade implica, por exemplo, estudar o elo entre tecnologia e música, conhecer outras culturas e outras formas de fazer música, criar um modelo curricular mais flexível e menos fragmentado, que atenda aos interesses dos alunos e que promova formas de ensino e aprendizagem mais colaborativas.

As necessidades de mudança nas práticas pedagógicas devem ser constantemente apresentadas e refletidas, tendo em vista que, mesmo com tantas transformações ocorrendo na sociedade, o ensino de instrumentos musicais ainda permanece bastante marcado pelos modelos tradicionais, que ressaltam a relação mestre-aprendiz e que reduzem as práticas musicais a aspectos técnicos e teóricos da música do século XIX. Levando em conta essa realidade, destaca-se a importância de discutir sobre as formas de apropriação e transmissão da música que, segundo Kraemer (2000), têm sido o centro das reflexões na pedagogia musical.

Tomando por base o ensino de instrumentos musicais, Harder (2008) tece discussões acerca de algumas habilidades que o professor deve ter para promover um ensino efetivo e de qualidade, refletindo sobre os diferentes papéis que são requisitados aos professores de instrumento. Para tanto, traz a definição de Hallam (1998), quando argumenta que o ensino de instrumentos musicais é ao mesmo tempo transmissão de conhecimentos e facilitação da aprendizagem, trazendo o papel do professor não como o detentor de conhecimentos, mas como facilitador no processo de aprendizagem dos alunos.

Diversos autores elaboraram estudos no intuito de caracterizar como seria uma aula ideal de instrumentos musicais, formulando métodos e trazendo discussões a respeito. De acordo com Sloboda (2000), é fundamental que a prática instrumental conte com não só habilidades técnicas e motoras, mas, sobretudo, competências interpretativas, sendo necessário que os professores trabalhem com aspectos expressivos da música. Essa observação é importante tendo em vista que a prática pedagógica do professor de instrumentos tem se resumido a abordar principalmente aspectos técnicos, o que precisa ser reavaliado.

De forma complementar, Schon (2000) discute o ensino de instrumentos apresentando a sua visão sobre o papel do professor, que deve realizar algumas tarefas, tais como: lidar com os problemas da execução do aluno, considerando características da música a ser estudada e trabalhando com especificidades do instrumento; adaptar seus conhecimentos às particularidades dos alunos, observando as suas necessidades e decidindo o momento ótimo para a aprendizagem, que envolve o que e quando ministrar determinadas instruções, além de levar em consideração as questões de relacionamento pessoal entre ele e o aluno.

Outra questão bastante discutida em relação à prática pedagógica do professor é sobre a importância de se construir um modelo de aula que seja centrado no aluno. Sobre o assunto, Hallam (1998) destaca algumas atitudes importantes que o professor de instrumentos deve ter como, por exemplo, estabelecer uma comunicação com o aluno a respeito dos conteúdos que estão sendo aprendidos, procurar conhecer as dificuldades dos alunos, estar atento às considerações dos estudantes, procurando não tomar decisões de forma individual, mas em parceria com os alunos. Neste estudo, a autora faz observações importantes, destacando algumas atitudes dos professores que acabam por prejudicar o desenvolvimento dos alunos. Sobre isso, observou que os professores corrigem os alunos com quatro vezes mais frequência do que oferecem demonstrações e que falam durante aproximadamente 30% a 50% do tempo da aula, o que dificulta a participação dos alunos nesse processo.

Em outro estudo, Hallam (2006) continua a discutir sobre a prática pedagógica do professor, destacando a importância de os docentes estimularem a criatividade dos alunos, incentivando-os a refletir a respeito do que estão aprendendo. Destaca ainda que, em vez de fazer críticas negativas ao trabalho do aluno, é fundamental que o professor ofereça críticas construtivas em relação ao progresso dos mesmos. Ainda nesse estudo, a autora aponta que a maior parte das aulas de instrumento é dirigida pelo professor, que seleciona o repertório e determina o programa a ser seguido e a maneira como deve ser executado. Segundo a autora, essa realidade oferece poucas opções para que os alunos possam expressar suas ideias, preferências e particularidades, o que pode torná-los dependentes dos seus professores (HARDER, 2008).

Conforme aponta Hallam (1998), a maior parte dos professores tende a ensinar conforme aprendeu, o que resulta na conservação de práticas de ensino que, muitas vezes, não se encaixam na realidade atual dos alunos. A partir dessa observação, e considerando as questões discutidas anteriormente, Harder (2008) aponta que a grande maioria dos professores de instrumento se veem obrigados a construir suas técnicas de ensino a partir da intuição e da própria experiência. Dessa forma, vão construindo e reconstruindo a sua prática pedagógica.

Tendo trazido reflexões gerais sobre o ensino de instrumentos e o papel do professor nesse processo, reconhecemos que, na literatura nacional, o número de pesquisas sobre o tema ainda é bastante escasso, o que dificultou uma abordagem mais aprofundada relacionada a esta temática. Conforme destaca Harder (2008), apesar de várias iniciativas existentes, ainda há poucas pesquisas e um campo vasto a ser explorado sobre o ensino e aprendizagem de instrumentos musicais.

2.2 O ensino coletivo e a relação com saber: perspectivas teóricas

A realização de uma pesquisa implica situar a sua problemática em relação à literatura científica correspondente, ou seja, apresentar as razões que justifiquem a referida pesquisa e confirmam certa relevância científica. No processo de análise da literatura, percebi que são raros os estudos que trazem a perspectiva dos alunos acerca da prática de ensino coletivo de instrumentos musicais. Sendo assim, para responder à nossa questão de pesquisa, utilizaremos como aporte teórico a concepção de Bernard Charlot sobre a teoria da relação com o saber. Essa teoria busca compreender como o sujeito dá sentido à sua experiência; à sua aprendizagem; especialmente à sua experiência escolar.

2.2.1 A teoria da relação com o saber

Conforme aponta Cavalcanti (2015), em sua tese dedicada à pesquisa bibliográfica sobre a teoria da relação com o saber, a origem desse termo ainda é pouco clara. A partir da bibliografia trazida em seu estudo, nota-se que há diversas concepções sobre do surgimento do termo, sendo essa origem permeada por ambiguidades. Cita ainda que, dentre as pesquisas que tratam da origem da utilização do termo “relação com o saber”, a bibliografia mais citada nas referências é o estudo de Beillerot (1989), que é considerado o principal estudo sobre a evolução histórica da noção de relação com o saber.

Na literatura científica francesa, o termo “*rapport au savoir*”, em português relação com o saber, surge a partir da segunda metade do século XX. Segundo estudo realizado por Beillerot (1989 apud CAVALCANTI, 2015), a expressão foi utilizada inicialmente pelo psicanalista francês Jacques Lacan, em 1960. Em outra pesquisa publicada, Cavalcanti e Lima (2018) apontam que a origem do termo pode ser dividida em cinco fases. A primeira fase compreende o surgimento da expressão “*rapport au savoir*” na literatura. Em um segundo momento, houve um movimento de propagação dessa expressão nos contextos da psicanálise e da sociologia. A

partir desse ponto, desdobra-se a terceira fase, que compreende a institucionalização da relação com o saber como expressão teórica. Esse processo ocorre no final da década de 1980 e, principalmente, na década de 1990, e considera as diferentes abordagens teóricas que são desenvolvidas em torno do termo. A quarta fase compreende o movimento de difusão da noção de relação com o saber no cenário da França, sendo reconhecida como uma das principais noções-chave para o desenvolvimento de pesquisas no campo da educação e formação e no campo das didáticas. Considerando a difusão do termo para além do cenário da França, o movimento de universalização da relação com o saber pode ser considerado a quinta fase. No Brasil, por exemplo, essa noção é bastante utilizada nos contextos da área de educação.

Conforme observa-se na literatura histórica do termo, diferentes abordagens foram construídas em torno da noção de relação com o saber. Conforme aponta Charlot (2005), a questão da relação com o saber é antiga, podendo considerar-se que ela atravessa a história da filosofia clássica:

Foi apresentada por Sócrates quando este disse “Conhece-te a ti mesmo”; é a questão do debate entre Platão e os sofistas; está no âmago da “dúvida metódica” de Descartes e do cogito que vem em seguida [...] é central na obra epistemológica e histórica de Bachelard. Mesmo que ele não utilize a expressão “relação com o saber científico”, é exatamente a isso que se refere quando escreve, desde 1938, em *A Formação do Espírito Científico*: “O espírito científico deve-se formar contra a natureza [...], contra o fato colorido e diverso. O espírito científico deve-se formar reformando-se” (CHARLOT, 2005, p. 35-36).

O autor acrescenta que, assim como a ideia da relação com o saber não é nova, a utilização dessa expressão também não é, sendo usada entre os anos de 1960 e 1970. No âmbito da área educacional, na década de 1980, Bernard Charlot introduziu o termo, quando em 1987 passou a realizar estudos através do grupo de pesquisa *Education, Socialisation et Collectivités Locales* (ESCOL) na Universidade de Paris VIII em Saint-Denis na França (SILVA, 2015).

De acordo com Charlot (2000), a teoria da relação com o saber é uma teoria em construção. Em seus estudos anteriores, o autor apresenta várias definições que convergem para ideias inter-relacionadas, sendo uma delas a seguinte: “A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito diante da necessidade de aprender” (p. 80). Esse conceito integra algo amplo, pois remete à questão antropológica em que todos se confrontam ao nascer: a necessidade de aprender em um mundo pré-existente. O ser humano nasce incompleto em um mundo já estruturado. Nessa perspectiva, o sujeito se vê diante da necessidade de aprender para construir-se, para se tornar humano (processo de hominização),

para se tornar único dentro da espécie humana (processo de singularização) e para tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela (processo de socialização).

No processo de tornar-se humano, social e singular, Charlot (2000) diz que o homem não é, deve tornar-se o que deve ser. Sobre a incompletude do ser humano, traz um argumento formulado por Kant, no fim do século XVIII:

O homem é a única criatura que precisa ser educada [...] por ser dotado de instinto, um animal, ao nascer, já é tudo o que pode ser; uma razão alheia já cuidou de tudo para ele. O homem, porém, deve servir-se de sua própria razão. Não tem instinto e deve determinar ele próprio o plano de sua conduta. Ora, por não ter de imediato capacidade para fazê-lo, mas, ao contrário, entrar no mundo, por assim dizer, em estado bruto, é preciso que outros o façam para ele" (CHARLOT, 2000, p. 51).

Portanto, é nesse movimento complexo e nunca completamente acabado, que o ser humano se constrói e é construído pelo outro. Nessa perspectiva Charlot (2000, p. 54) acrescenta que “A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda; é o processo através do qual a criança, que nasce inacabada, se constrói enquanto ser humano, social e singular”. Assim, ao mesmo tempo em que ocupa uma posição social, produz sentidos e significados sobre si e sobre o mundo, construindo a sua singularidade. Portanto, na concepção de sujeito expressa por Charlot (2005; 2013), a dimensão social não é tomada separadamente da dimensão individual; o sujeito é sempre simultaneamente social e singular:

Todo ser humano é indissociavelmente social e singular e não há nenhum sentido em se perguntar qual a parte do social e a parte do singular. Eu sou 100% social (senão, não seria mais um ser humano) e 100% singular (porque não há dois seres humanos semelhantes) e o total ainda é 100% e não 200%. Em termos mais científicos, as relações entre social e singular são multiplicativas, e não aditivas. O que é preciso compreender é a forma social de ser singular e a forma singular de ser social (CHARLOT, 2005, p. 51).

A partir dessas definições, o autor amplia o conceito de relação com o saber, afirmando que a relação com o saber é toda relação que temos com aquilo que nos rodeia e que, não existe, em um processo de ensino e aprendizagem, uma única forma de se relacionar com aquilo que está sendo aprendido. Portanto, a relação com o saber é individual e múltipla e nós, indivíduos, a todo momento que estamos no mundo, para nos tornarmos humanos, para sermos únicos e para sermos socializados, estabelecemos, tecemos e criamos relações com os saberes:

[...] a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação [...] é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 80-81).

A relação com o saber é um processo ao mesmo tempo profundamente particular, de um indivíduo para com tudo o que o rodeia, assim como é um processo que conecta o sujeito com todas as coisas à sua volta. E é essa relação particular que torna singular o processo de aprendizagem de cada um. Para compreender essa definição apresentada, é importante analisar alguns conceitos. Quando o autor diz que a relação com o saber é também a relação estabelecida com um conteúdo de um pensamento, podemos refletir sobre a seguinte situação: quando uma ideia nova nos é apresentada, passamos a mobilizar o que já sabemos, o que gostamos, o que não gostamos, nossos valores e nossas crenças em relação àquela ideia. A partir daí, podemos chegar à conclusão de que essa ideia tem ou não um significado; um valor para nós. É nesse sentido que o autor estabelece a ideia de que a relação com o saber é particular de cada sujeito e ao mesmo tempo é construída socialmente.

2.2.2 A questão da mobilização e sentido

Na perspectiva de Charlot (2000), a questão da relação com o saber implica alguns conceitos, sendo um deles o de “sentido”. Para tanto, acrescenta que o sujeito precisa imbuir sentido aos saberes para que possa aprender algo:

Tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significante (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significante (ou, por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros (CHARLOT, 2000, p. 56).

Conforme observa-se nesta definição, o conceito de sentido é amplo. O sentido pode estar relacionado a algo que o indivíduo já conhece; algo que para ele tem significado; aquilo que tem ligação com a história do sujeito e com suas referências. Incorporando o conceito, Charlot introduz outra dimensão do sentido, agora ligado à desejabilidade; valor. Nessa dimensão, dizer que algo tem sentido para o sujeito não é somente afirmar que ele comprehende

o que se passa, mas dizer que o sujeito dá importância a isso; atribui valor. Nesse caso, dizer que algo tem sentido para o sujeito, é dizer que pode provocar um desejo: "pode-se dizer que fazem sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevam nesse nó de desejos que o sujeito é" (CHARLOT, 2000, p. 57).

Conforme já refletido anteriormente, o homem está condicionado a aprender. Aprender significa inserir-se em um mundo que já existe e que traz consigo uma série de saberes a serem adquiridos. É a partir desse movimento complexo de construir-se através da relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, que surge o desejo de saber ou desejo de aprender. É esse desejo que impulsiona o indivíduo ao ato de aprender; que o coloca na direção do que o atrai (FEITOSA, 2012).

A partir desse conceito, é importante destacar que, considerando as nuances das relações que o ser humano estabelece no seu processo de construção, "algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seus confrontos com os outros e com o mundo" (CHARLOT, 2000, p. 57).

Para Charlot (2005), dizer que um objeto, uma atividade ou um lugar têm sentido, é dizer também que ele pode provocar uma mobilização; pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor. Interligado a esse conceito, desenvolve a ideia de mobilização. Para tanto, conceitua esse termo como uma dinâmica interna que leva o indivíduo a agir e reunir forças para fazer uso de si próprio como recurso. Mobilizar-se implica movimento: "[...] ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si" (p. 76). Trazendo para o contexto educacional, da atividade do aluno na escola, Charlot traz que:

Para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele (CHARLOT, 2005, p. 54).

O autor defende que o aluno só se mobiliza se aquele conteúdo ou aquela situação tiver sentido para ele; se tiver um significado. A aprendizagem será significativa a depender das relações que o aluno conseguir estabelecer com o seu cotidiano, com as suas experiências anteriores, com a sua própria organização do conhecimento.

Charlot (2000) prefere utilizar o termo mobilização em vez de motivação pelo fato de mobilização implicar uma ideia de movimento; é o aluno que se mobiliza; é preciso que o aluno se engaje no processo de aprendizagem:

Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se (CHARLOT, 2000, p. 54).

Para complementar a ideia de mobilização, o autor remete a outros dois conceitos: móbil e recursos. Mobilizar-se é fazer uso de si próprio como recurso; é também engajar-se em uma atividade originada por móbiles (razões para agir) porque existem “boas razões para agir”. Interessará, portanto, os motivos para agir, ou seja, o que produz a movimentação; a entrada em atividade. Esses conceitos trazem consigo, a noção de envolvimento de um sujeito mobilizado por algo que faz “sentido”, isto é, que possui um significado e também um valor (subjetivo e social) produzidos nas relações que estabelece com o outro e com o mundo.

A elaboração de questionamentos sobre esse tema nos ajudou a avaliar, entre outros pontos, os motivos pelos quais os alunos têm impulso para aprender, considerando que o investimento do tempo e energia nesse processo de mobilização está bastante ligado ao sentido que se encontra na aprendizagem.

Relacionando os pressupostos dessa teoria com a questão geral da pesquisa, encontramos nas discussões de Bernard Charlot um referencial teórico que nos parece apropriado para compreender alguns aspectos envolvidos nas vivências educacionais dos estudantes. Com isso, procuramos trazer à tona as experiências dos alunos, as suas expectativas, conhecer o que têm significado para eles na aprendizagem e como se mobilizam para aprender. Trazendo essas questões para o contexto do ensino coletivo, sabemos que este só poderá ser promissor se todos os alunos estiverem verdadeiramente engajados. Sendo assim, a atividade individual de cada aluno é importante para que o trabalho em grupo seja efetivo e para que promova os benefícios comumente citados nas pesquisas como, interação, cooperação, autoconfiança, socialização, entre outros aspectos.

Outra questão importante de ser citada ao relacionar os pressupostos dessa teoria com o tema da pesquisa é que, na concepção de sujeito expressa por Charlot (2005; 2013), a dimensão social, bastante reforçada na literatura em torno do ensino coletivo de instrumentos musicais, não é tomada separadamente da dimensão individual, pois o sujeito é sempre simultaneamente social e singular. Nesse sentido, com base em Charlot (2000; 2005; 2013), entendemos que a relação com o saber presente em processos de ensino coletivo de instrumentos musicais, pode ser compreendida como um processo ao mesmo tempo profundamente particular, de um

indivíduo para com tudo o que o rodeia, assim como é um processo que conecta o sujeito com todas as coisas à sua volta.

Reforçamos, com base em Charlot (2005), a necessidade de promover o engajamento dos sujeitos envolvidos nas práticas em reflexões sobre elas, buscando compreendê-las, alterá-las e ressignificá-las. Nota-se nessa perspectiva que a noção construtivista de atividade no trabalho pedagógico tem uma função fundamental na relação com o saber. Com base em Charlot (2005; 2013) entendemos aqui que a atividade/experiência vivida pedagogicamente deve ser construída e não pode ser uma situação dada. Assim, no contexto do ECIM, a atividade/experiência pedagógica pode ser compreendida como uma conquista produzida nas relações interativas entre os diversos sujeitos, interações estas que também envolvem conflitos e negociações diversas.

Na aprendizagem em grupo, não são raras as situações em que o professor percebe que o conteúdo ministrado não foi assimilado pela totalidade dos alunos e que nem todos os integrantes do grupo se engajam e se motivam no processo de aprendizagem. Situações como essa revelam a necessidade de se compreender algumas questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, com base nas ideias de Charlot (2000; 2005; 2013), nos propomos a conhecer o significado que o ensino em grupo tem para os alunos, as suas relações com os conteúdos que foram trabalhados na disciplina de prática instrumental e como se mobilizavam no processo de aprendizagem.

2.3 O processo metodológico da pesquisa

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa, pois procurou “[...] entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Ainda, nossa abordagem de pesquisa tomou como pressuposto a perspectiva destacada por Martins (1997) sobre os métodos de pesquisa qualitativa, ao apontar que são “aqueles que não restringem a fundamentação de seus achados científicos a dados estatísticos, mas priorizam a interpretação do evento ou fato pesquisado, considerando, inclusive, as percepções subjetivas do(s) pesquisador(es) e pesquisado(s)” (p. 62). Sob essa ótica, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação em questão e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados. Assim, é fundamental destacar aqui a natureza interpretativa deste trabalho, tomando como base a constante interação entre as informações do campo e da literatura tomada como referência empírica e teórica.

Conforme aponta Deslandes (1994), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, ações e relações humanas, se preocupando com um nível de análise mais profunda dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Complementar a essa ideia, Godoy (1995, p. 21) destaca que “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais”. Acrescenta ainda que, no intuito de melhor compreender um determinado fenômeno, o pesquisador vai em busca de conhecer as perspectivas das pessoas envolvidas na situação estudada. No caso desse estudo, buscamos compreender as percepções dos alunos sobre a prática coletiva de instrumentos musicais no contexto do curso de música da UFCA.

Acerca da coleta de dados, Gil afirma que “obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos” (2002, p. 140). Sendo assim, utilizamos três instrumentos de coleta: 1) A pesquisa bibliográfica, na qual realizamos consulta na literatura nacional em teses, dissertações, periódicos e artigos; a 2) A pesquisa documental, por meio de um levantamento de documentos referentes à construção curricular do Curso de Licenciatura em Música da UFCA e demais documentos que possibilitassem a compreensão das disciplinas de prática instrumental coletiva nesta instituição e 3) A entrevista semiestruturada, com sete discentes das práticas instrumentais coletivas do curso de música da UFCA.

O curso de Licenciatura em Música da UFCA oferece sete disciplinas de prática instrumental, são elas: Violino/viola, Violoncelo/Contrabaixo, Piano/teclado, Violão, Saxofone, Trompete e Metais graves. Sendo assim, aplicamos a entrevista semiestruturada com um aluno de cada prática instrumental. Para tanto, entramos em contato com os professores das referidas disciplinas, através de e-mails e mensagens em redes sociais, e solicitamos que nos enviassem a lista de alunos que já haviam concluído as disciplinas de prática instrumental e que ainda estavam ativos no curso.

Ao obter a lista, entramos em contato com um aluno de cada prática instrumental também por meio de mensagem nas redes sociais, como *instagram* e *whatsapp*. Alguns alunos não responderam à nossa solicitação, sendo assim tentávamos com o próximo da lista, até que obtivéssemos um aluno disponível de cada prática instrumental. Após essa etapa, ao conseguirmos os sete alunos disponíveis, estes se mostraram bastante solícitos e entusiasmados em contribuir na construção da pesquisa. Inclusive, alguns comentaram que se sentiram contemplados em participar pelo fato de enxergarem uma possibilidade de externalizar seus

anseios e visões acerca do contexto do curso de música na UFCA e especificamente das experiências que vivenciaram em suas práticas musicais.

A partir desse contato inicial, marcamos a entrevista semiestruturada, que aconteceu de forma online através da plataforma digital *Google meet*, que é um serviço de comunicação desenvolvido pelo Google para a realização de reuniões de vídeo. As entrevistas foram gravadas no próprio aplicativo e, posteriormente, transcritas.

A partir da concepção de Triviños (1987), as entrevistas semiestruturadas configuram-se como um dos principais meios que o pesquisador tem para realizar a coleta de dados, valorizando a presença do investigador e possibilitando uma maior liberdade e espontaneidade aos informantes. O autor acrescenta que essa modalidade de entrevista oferece um amplo campo de interrogativas que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes. Dessa maneira, os informantes acabam participando ativamente na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Nessa mesma perspectiva, Manzini (1990, p. 154) traz que a entrevista semiestruturada evidencia um assunto no qual é elaborado um roteiro com questões principais, que são complementadas por outras questões que acabam surgindo no momento da entrevista. Segundo o autor, nesse tipo de entrevista, as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas, fazendo emergir informações de forma mais livre. O roteiro das entrevistas é elaborado com o intuito de planejar a coleta de informações para que os objetivos da pesquisa sejam atendidos.

Uma outra questão importante a ser destacada acerca das entrevistas semiestruturadas é o processo de transcrição das mesmas. Gibbs (2009, p. 28) destaca que “a maior parte dos pesquisadores qualitativos transcrevem suas gravações, observações e notas de campo para produzir uma cópia digitada clara”. No processo da pesquisa, ao obtermos as gravações dos depoimentos dos alunos, iniciamos o processo de transcrição utilizando como auxílio o site *web captioner*, que é um transcritor automático e gratuito. Concluído o processo de transcrição, ouvimos o áudio da gravação novamente ao mesmo tempo em que íamos relendo e corrigindo alguns erros ortográficos dos depoimentos transcritos dos alunos.

De acordo com Manzini (2008) um procedimento importante é realizar o processo da transcrição logo após a entrevista, pois as informações podem estar mais vivas e claras na mente do pesquisador, o que poderá contribuir no processo de análise mais acurada dos dados obtidos. Sendo assim, logo que terminamos a entrevista, realizamos o procedimento de transcrição e, posteriormente, fizemos um momento de pré-análise do material produzido. Sobre esse processo, o autor acrescenta ainda que, “o pesquisador, no momento da transcrição, vai

distanciar-se de um fato vivido - que foi o processo de coleta - ao mesmo tempo em que revive esse fato em outro momento e com outro enfoque intencional" (p. 2).

Relatando um pouco mais sobre o processo de realização das entrevistas, as conversas com os alunos foram um tanto dinâmicas, tendo uma duração máxima de 50 minutos. Alguns estudantes foram bastante objetivos em suas falas, enquanto outros falaram de maneira mais fluente, o que nos possibilitou colher informações além do que esperávamos ao elaborarmos o roteiro das entrevistas. No início da conversa, relatei um pouco da minha experiência como aluna do curso de música da UFCA, expliquei novamente os objetivos da pesquisa e justifiquei a escolha em estudar o tema ensino coletivo de instrumentos musicais na referida instituição. Foi realizado esse momento de apresentação no intuito de nos aproximarmos dos entrevistados e também deixá-los à vontade para dialogar ao longo da entrevista semiestruturada. Logo depois, pedimos que contassem um pouco de suas experiências musicais e expectativas antes de ingressarem no curso.

No intuito de trazer mais características dos alunos e das entrevistas realizadas, elaboramos um quadro no qual apresentamos informações relativas à data e tempo de duração das entrevistas trazendo também questões referentes ao nível de conhecimento dos alunos no instrumento musical que escolheram cursar e outras informações sobre as turmas de prática instrumental.

Em relação ao nível de conhecimento dos alunos, alguns afirmaram serem iniciantes na prática do instrumento, outros afirmaram ter um conhecimento intermediário/avançado. Nesse sentido, não estabelecemos parâmetros para medir esse nível de experiência, apenas questionamos aos alunos, que acabaram trazendo suas percepções acerca do seu grau de conhecimento, conforme observamos no quadro abaixo:

Quadro 1 - A realização das entrevistas. Juazeiro do Norte, 2021.

Aluno(a)	Data da entrevista	Duração da entrevista	Nível de conhecimento no instrumento musical escolhido	Outras informações sobre as turmas de prática instrumental
A	05/02/2021	46 min 08 s	Intermediário/avançado	A turma era composta de apenas dois alunos que já tinham experiência no instrumento musical

B	10/02/2021	39 min 26 s	Iniciante	A turma era composta de cinco alunos, sendo quatro iniciantes
C	30/01/2021	49 min 45 s	Iniciante/intermediário	A turma era composta de oito alunos, sendo quatro iniciantes
D	30/01/2021	43 min 13 s	Iniciante	A turma era composta de sete alunos, sendo seis iniciantes
E	04/02/2021	47 min 51 s	Intermediário/avançado	A turma era composta de cinco alunos, sendo quatro iniciantes
F	03/02/2021	23 min 51 s	Iniciante	Os alunos da turma já tinham certa experiência no instrumento musical escolhido e o aluno entrevistado era iniciante
G	04/02/2021	17 min 45 s	Iniciante	-----

2.3.1 Organização e análise de dados

Nesta etapa, foi utilizada a análise temática de acordo com Deslandes (1994), na qual realizamos uma leitura aprofundada do material, a fim de apreender o conteúdo e explorar o material seguindo três etapas: 1) Organização dos dados: em que foi realizada a transcrição do conteúdo das entrevistas gravadas, seguida da leitura do material transscrito, quantas vezes fossem necessárias, a fim de visualizar o conjunto e captar particularidades; 2) Classificação dos dados, que consistiu na organização das informações a partir dos significados apreendidos em núcleos de sentidos, que permitiu o estabelecimento de categorias a serem analisadas e

interpretadas; 3) Análise final: a partir da reflexão do material produzido pela fase anterior, iniciamos a análise das categorias definidas, utilizando os discursos, bem como a contribuição dos autores na temática e a experiência da própria pesquisadora advinda da sua proximidade por meio das entrevistas, revelando sobre o objetivo inicial traçado para o estudo.

2.3.2 Aspectos éticos

Segundo a Resolução CNE n. 196/96 (BRASIL, 1996), as pesquisas envolvendo seres humanos devem atender às exigências éticas e científicas fundamentais de: 1) consentimento livre e informado, protegendo contra riscos e vulnerabilidade; 2) ponderação entre os riscos e benefícios, garantindo contra prejuízos previsíveis; e 3) relevância social da pesquisa, garantindo, sempre que possível, o retorno às comunidades e às pessoas.

Nesse sentido, a pesquisa apresentou caráter voluntário e os participantes receberam esclarecimento acerca de todos os aspectos da pesquisa, que foram detalhados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em uma pesquisa no campo das ciências humanas, como é o caso desse estudo, deve-se considerar a existência dos riscos que, conforme aponta Stake (2011, p. 225), não são físicos, mas mentais (exposição e constrangimento, por exemplo), mesmo garantindo-se o anonimato dos participantes. Nesse sentido, a análise crítica dos riscos e benefícios é fundamental, sendo a potencialização dos benefícios o caminho ideal para as pesquisas que envolvem seres humanos.

A socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa é algo importante e amplia a sua relevância social por meio do retorno à comunidade. O compartilhamento dos resultados da pesquisa pode ser realizado de diferentes formas. Segundo Kramer (2002, p. 57) “a devolução pode se restringir a dar, aos entrevistados, cópias de relatórios, artigos ou a apresentar, socializar resultados e se expor à crítica”. Nesse sentido, tem sido e será garantido aos participantes e à comunidade em geral o acesso ao material de pesquisa e suas contribuições.

CAPÍTULO III

O ensino coletivo de instrumentos musicais na UFCA

Neste capítulo serão apresentadas algumas informações documentais referentes à construção curricular do Curso de Licenciatura em Música da UFCA, possibilitando a compreensão de aspectos teóricos que envolvem as disciplinas de prática instrumental coletiva. Nesse sentido, também consideramos importante apresentar um breve histórico do curso, para entender como foram construídos os objetivos e metodologias adotados nas disciplinas de prática instrumental na referida instituição.

3.1 Breve histórico do curso

A Universidade Federal do Cariri (UFCA), sediada na cidade de Juazeiro do Norte – CE, foi criada em junho de 2013, através da Lei n.º 12.826. Antes da sua lei de criação, a UFCA integrava a Universidade Federal do Ceará (UFC), sediada Fortaleza, a qual foi vinculada entre os anos de 2001 a 2013. Considerando essa conjuntura anterior, o curso de licenciatura em música foi implementado em março de 2009, e a sua criação foi pautada no objetivo de investir na formação docente para a área de educação musical (UFCA, 2014).

No ano de 2010, o curso de música deu início às suas atividades, oferecendo quarenta vagas para o vestibular. Nesse período, ainda não possuía salas próprias, tendo que compartilhar salas de aula com outros cursos e em outros espaços que se apresentavam disponíveis. Na época de sua criação, o quadro de professores era bastante enxuto, contando apenas com cinco professores recém-contratados, a professora aposentada e voluntária Maria Izaíra Silvino Moraes e um professor do curso de filosofia. Assim, foi com esse pequeno quadro docente e com a pouca disponibilidade de espaço, que o curso de música deu início às suas atividades.

Na época em que a UFCA ainda fazia parte da UFC, a professora Izaíra Silvino, *in memoriam*, trabalhou ativamente para a implementação do curso de música na UFCA, desde a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso, em 2009, até a recepção da primeira turma de estudantes e dos primeiros docentes. A docente foi a primeira coordenadora do curso, tendo atuado no cargo até maio de 2010.

Desde o ano de sua criação, o curso de música da UFCA vem buscando aprimorar a cada dia a sua infraestrutura física, ampliando consideravelmente os espaços físicos e melhorando a qualidade e quantidade dos equipamentos necessários às demandas do curso.

Considerando essa conjuntura, o curso vem investindo na aquisição de novas salas e laboratórios, além de ter ampliado o número de docentes.

Conforme destaca o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a criação do curso de música se justifica pela necessidade de promover um ensino de forma democrática, gratuita e de qualidade, tendo como um dos princípios norteadores a promoção de uma educação musical ampla, que contemple a música brasileira e local, a música canônica ocidental e músicas de outras culturas não europeias. Além disso, o PPC destaca a importância da criação do curso no intuito de suprir as necessidades na formação de professores para atuarem na Educação Básica.

O curso é realizado na modalidade presencial, tendo uma duração de (08) oito semestres, com aulas realizadas no turno diurno, oferecendo atualmente um total de (50) cinquenta vagas. Após a sua implementação, vem passando por algumas mudanças em um processo de reavaliação e reestruturação do seu PPC, que tem como um dos objetivos aprimorar o currículo e as metodologias, levando em conta a necessidade de refletir sobre as suas práticas e ações sistemáticas.

3.2 O projeto pedagógico do Curso de Música da UFCA

Reconhecendo a necessidade de formação de professores, o curso de Licenciatura em Música da UFCA busca contemplar saberes essenciais para a formação docente, pautando-se em alguns princípios éticos como justiça, respeito à diversidade e responsabilidade social. A organização desses saberes, tidos como essenciais, leva em consideração alguns aspectos, como a compreensão de que o saber musical não é restrito a determinadas pessoas, sendo um conhecimento capaz de desenvolver uma formação humana ampla.

Nessa perspectiva, o objetivo norteador do curso é formar profissionais capazes de interagir de maneira crítica e reflexiva no meio em que atuam, capacitando-os para o ensino da linguagem musical e ensino de instrumentos musicais, por meio do conhecimento e prática das pedagogias relacionadas ao ensino de música. Nesse sentido, espera-se que o egresso seja capaz de ter certas habilidades e competências, tais como:

Ser consciente da cultura musical global e regional; ser capaz de realizar uma leitura de mundo coerente com as demandas da sociedade contemporânea; ser comprometido com o fazer musical da realidade na qual está inserido; estar apto a desenvolver pesquisas no âmbito acadêmico; ser incentivador e multiplicador de uma postura inclusiva, democrática, solidária, crítica, participativa e criativa, de maneira que a música possa ser compreendida como

uma atividade fundamental para o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões (UFCA, 2014, p. 11).

Conforme preconizado pelo PPC, a preparação do músico educador no curso de música da UFCA busca distanciar-se dos paradigmas de formação conservatorial e da música erudita, embora esta também faça parte dos conteúdos curriculares do curso. Esse distanciamento justifica-se pela necessidade de incluir, nas práticas musicais, repertórios que façam parte da cultura brasileira e local, além de abrir espaço para contemplar diferentes culturas. Sobre essa questão, consideramos importante destacar o seguinte trecho presente no PPC (2014) “O Curso de Música da UFCA propõe outras formas de ensinar música, explicitadas ao longo do texto deste PPC, a partir do desenvolvimento da criatividade, do senso crítico e que valoriza as manifestações sonoras locais e da atualidade” (p. 13).

É importante destacar que o projeto de implementação do curso de Música da UFCA apresenta algumas características que o particularizam, se comparado a outras universidades de música do Brasil. Dentre elas, podemos citar a não exigência do teste de habilidade específica para ingresso. Além disso, o projeto do curso estabelece que as aulas de prática instrumental obrigatórias devem ser realizadas em grupo. Sendo assim, ingressam alunos com uma certa experiência como executantes/intérpretes, assim como alunos que ali iniciam seu percurso com o instrumento musical.

O ingresso no curso se dá por meio da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que é hoje a principal forma de ingresso no ensino superior brasileiro. Com relação à opção do curso pela não aplicação do teste de habilidade, Almeida (2014) traz a seguinte reflexão:

A proposta dos Cursos de Música da UFC e UFCA vai de encontro ao cenário tradicional do ensino de música que há muito tempo é praticado no país, onde se esbanjam características eurocêntricas, ressaltando o mito excludente do talento e a desvalorização do músico-professor-artista. Tal proposta traz à tona a discussão sobre a formação docente e metodologias de ensino, bem como provoca uma discussão sobre a prática coletiva na aprendizagem musical. A ausência do teste de habilidade específica, diferente da grande maioria dos cursos superiores de música do Brasil, é algo que torna diferenciada a proposta das licenciaturas em Música gestadas na UFC. Tal fato amplia uma heterogênea efervescência de saberes advindos dos discentes (ALMEIDA, 2014, p. 75).

Considerando que a construção do Projeto Pedagógico do Curso de música da UFCA foi inicialmente pautada em princípios semelhantes aos que constituem as bases curriculares do curso de Educação Musical da UFC, por conta do vínculo anteriormente estabelecido entre

ambas as universidades, trouxemos um trecho do projeto pedagógico elaborado pelo curso de Educação musical da UFC que relata acerca da não exigência do teste de habilidade específica e a justificativa para tal decisão:

A opção desse PPC por manter a não realização de um Teste de Habilidade Específica – THE, como já ocorria na primeira proposta curricular do curso, datada de 2005, como requisito de ingresso, constitui-se não apenas em uma forma de democratizar o acesso ao ensino de Música, em nível superior, em uma cidade como Fortaleza que não possui escola pública e gratuita de Música de nível básico. Trata-se também de uma estratégia pedagógica, a partir da qual a heterogeneidade de níveis de conhecimento dos estudantes em uma mesma turma servirá de laboratório para discussões, desde os primeiros dias de aula, acerca de possíveis abordagens didáticas para a Educação Musical, valorizando a colaboração e a aprendizagem musical compartilhada nas diversas disciplinas (UFC, 2015, p. 22).

A partir desta declaração e considerando os pressupostos presentes no PPC de música da UFCA, entendemos que a opção do curso de música da UFCA pela não realização do teste se justifica como uma tentativa de democratizar o ensino de música, tendo em vista que, no contexto onde o curso está inserido, também são poucas as escolas de música que oferecem um ensino gratuito e de qualidade, além do fato de que há uma formação musical bastante deficitária nas escolas de ensino básico. Considerando que a realização do teste pressupõe a existência de habilidades e conhecimentos específicos em música, esta iniciativa permite que, mesmo aqueles que anteriormente não tiveram acesso ao ensino de música, tenham a possibilidade de ingressar no curso.

Apesar de o curso de música da UFCA ter tomado como base alguns princípios formativos elaborados no projeto pedagógico do curso de música da UFC, atualmente observa-se que a UFCA tem adquirido certa independência quanto à construção das bases curriculares que norteiam o curso, tendo emergido uma nova universidade com características próprias.

3.3 As disciplinas de prática instrumental coletiva na UFCA

A prática coletiva de instrumentos musicais apresenta-se como uma das principais abordagens metodológicas adotadas no curso de Música da UFCA, devendo estar presente durante todo o período acadêmico do curso. De acordo com o PPC (UFCA, 2014, p. 26), as aulas de prática instrumental, assim como as demais disciplinas, devem “incentivar a colaboração, a cooperação, a interação e o compartilhamento de saberes na aprendizagem”. Nessa perspectiva, a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos, ampliada pela ausência do teste de habilidade específica, mostra-se como uma estratégia pedagógica promissora na

preparação do discente para a sua atuação futura como professor de música nos mais variados contextos.

Em relação às práticas instrumentais, no primeiro semestre é oferecida uma disciplina intitulada “Introdução ao curso de prática instrumental”, para que o aluno possa conhecer, entre outros aspectos, o cotidiano da universidade, o Projeto Pedagógico do Curso e as disciplinas de instrumentos que são ofertadas, a fim de que tenha maturidade para escolher o instrumento que lhe acompanhará durante todo o período acadêmico. Essa disciplina, ministrada pelo coordenador do curso, é compartilhada com os professores das disciplinas de prática instrumental que terão, cada um, uma carga horária de 04 horas para mostrar os instrumentos aos alunos e descrever possibilidades de atuação profissional assim como as propostas metodológicas que serão utilizadas nas aulas.

Oferecer ao aluno o contato com a referida disciplina, logo no início do curso, tem como objetivo evitar a evasão discente, causada pela falta de conhecimento do funcionamento, dos objetivos e metodologias do curso de música.

Ao todo são oferecidas sete disciplinas para a escolha do aluno: Violino/viola; Violoncelo/contrabaixo; Piano/teclado; Violão; Saxofone; Trompete e Metais graves. Do segundo ao quinto semestre, o aluno irá cursar a prática instrumental que escolheu. Considerando que cada disciplina tem um número de vagas limitado, caso muitos alunos optem por determinada prática Instrumental que ofereça menos vagas do que a procura de alunos, faz-se uma seleção pelo Índice de Rendimento Acadêmico (IRA). Entretanto, para evitar a competitividade por meio de processos seletivos, busca-se dialogar com os estudantes para que se sintam confortáveis na escolha do instrumento. Tendo iniciado os estudos do instrumento musical escolhido, caso o aluno decida trocar de prática instrumental, deverá iniciar da primeira disciplina referente ao novo instrumento intencionado.

Todas as disciplinas de prática instrumental têm carga horária de 64 horas, sendo de natureza obrigatória, com quatro horas/aulas semanais. Conforme aponta o PPC, as aulas de prática instrumental deverão ser contínuas durante todo o curso, iniciando com a disciplina “Introdução ao Curso e à Prática Instrumental”, no primeiro semestre, continuando com a prática coletiva do segundo ao quinto semestre e dando seguimento através da prática de conjunto, no sexto e sétimo semestre, nos quais os alunos poderão vivenciar a experiência de tocar grupos camerísticos em variadas formações instrumentais. Nesse sentido, os professores devem estimular a formação desses grupos, tendo como objetivo estimular a aprendizagem musical compartilhada iniciada nas disciplinas de prática instrumental.

Por fim, no último semestre do curso, o aluno apresentará o resultado prático de sua experiência e aprendizagem musical no instrumento escolhido, através do componente curricular obrigatório denominado Recital. Essa atividade pode ser realizada de modo individual ou coletivo, sendo necessário que o aluno ou grupo de alunos convide um professor no intuito de orientar a preparação do recital.

No intuito de compreender as características gerais das disciplinas de prática instrumental, listamos os conteúdos pedagógicos de cada disciplina, descritos na ementa do curso, a partir da consulta que realizamos no PPC. Como não foi possível realizar a observação das aulas, por motivos já citados nos procedimentos metodológicos desta pesquisa, apresentamos a ementa apenas para trazer uma visão geral de como foram pensados os conteúdos de cada prática instrumental, no momento da elaboração do projeto pedagógico do curso.

3.3.1 Violino/viola

A prática instrumental violino/viola apresenta em sua ementa a seguinte descrição: Desenvolvimento da prática instrumental I em nível crescente de complexidade; O desenvolvimento da técnica de mão direita (dataché, stacatto, legatto, spicatto e martelato) e estudo da terceira e da quarta posição da mão esquerda; Estudo coletivo, ordenado e progressivo de exercícios e obras para instrumentos de cordas friccionadas, nos períodos referentes ao segundo e terceiro semestre. No quarto e quinto semestre do curso, há um foco no desenvolvimento da prática instrumental II e III em nível crescente de complexidade; Aprimoramento da técnica de mão direita e estudo da quinta, sexta e sétima posição da mão esquerda. Trabalha-se também a execução com base na improvisação, estudos de agilidade na execução de escalas e arpejos, assim como dimensões técnicas e didáticas para a formação de grupos camerísticos, estudos de obras contemporâneas e prática musical em conjunto.

É utilizado, entre outros, o método Suzuki, que se fundamenta no princípio de que todos podem desenvolver as suas habilidades musicais. Conforme apontam Monte et al., (2012), em uma pesquisa realizada na disciplina de violino/viola da UFCA, este método permite a formação de vários instrumentistas de forma simultânea e mostrou-se como uma alternativa adequada ao contexto do curso, que não exige teste de habilidade específica para ingresso. Descrevem ainda resultados positivos com o uso dessa metodologia, que vem contribuindo na democratização do ensino de violino por meio da prática coletiva.

3.3.2 Violoncelo/Contrabaixo

Os conteúdos programáticos do segundo ao quinto semestre são: Apresentação dos instrumentos de cordas friccionadas (violoncelo e contrabaixo) e abordagem dos aspectos históricos de cada instrumento; Postura e elementos da técnica básica (arco e digitação); Tonalidades maiores (C, G, D); Prática de repertório em grupo em nível básico; Afinação e sonoridade; Linguagem idiomática do instrumento; Golpes de arco e braço do instrumento; Tonalidades maiores (F, Bb, E, A); Elementos da técnica básica e intermediária (arco e digitação); Prática de repertório em grupo em nível básico e intermediário; Tonalidades maiores e menores; Partes de orquestra em nível básico; Técnicas de música popular; Interpretação e solo em nível básico; Audição de obras e trechos musicais selecionados; Interpretação e solo em nível intermediário.

Um dos métodos utilizados nessa disciplina é o método Suzuki, desenvolvido pelo violinista e pedagogo Shinichi Suzuki. Esta metodologia foi inicialmente pensada para o violino, disseminando-se também para outros instrumentos de cordas friccionadas, como a viola e o violoncelo. De acordo com Massa (2017), este método se estrutura a partir dos processos de escuta e repetição de músicas simples do folclore europeu, o que ajuda no processo imitativo.

3.3.3 Piano/teclado

No segundo e terceiro semestre são abordadas considerações gerais sobre o instrumento; posicionamento corporal ao tocar; os principais valores das notas; sinais de dinâmica; nomenclatura das teclas brancas; pausas; tonalidades de C e G; pautas; claves de G e F; fórmulas de compasso; ligaduras; os toques legato, staccato e acentuado; intervalos; anacrusa; sustenidos, bemóis e bequadros; pentacordes maiores; tom e semi-tom; uso do pedal de prolongamento; escala cromática e cifragem. No quarto semestre são apresentados conteúdos como: escalas; acordes e arpejos nas tonalidades de C maior, A menor harmônica, F maior, D menor harmônica, G maior, E menor harmônica e D maior; compasso composto; tríades e inversões; baixo de Alberti; tríades aumentadas, diminutas e tercinas. No quinto semestre são trabalhadas semi-colcheias; colcheias pontuadas; acordes com sétima; inversão dos acordes com sétima; síncope; escala, arpejo e principais acordes de Bb maior e G menor e música de câmara.

Na condução das disciplinas são utilizados, dentre outros materiais, o *Método Alfred group piano for adults*. O referido método foi desenvolvido para ser usado com um instrutor de

piano para alunos iniciantes. Neste, são abordados aspectos relacionados à leitura musical abordando o dó central, os cinco primeiros graus das escalas maiores e a relação intervalar; é dada ênfase na utilização de mínimas e semínimas, introdução de articulação em legato e staccato, sinais de dinâmica (*piano, mezzo forte e forte*), alternância entre as mãos, síncopes, expressão da fraseologia e transposição de tonalidade.

Em relação à harmonização, o método traz acompanhamentos com baixos de tônica e dominante em melodias simples, compostas de mínimas e semínimas dispostas em graus conjuntos; o acompanhamento harmônico é feito em acordes de tríades, utilizando a cifragem popular como elemento facilitador de leitura e conscientização do campo harmônico.

Outro material indicado na bibliografia da disciplina é o método *Rítmica e levadas brasileiras para o piano: novos conceitos para a rítmica pianística*, que contribui no desenvolvimento da coordenação rítmico-motora, independência e polirritmia, além de aprofundar repertórios de padrões rítmicos brasileiros aplicados às teclas.

3.3.4 Violão

Ao longo de todos os semestres, são abordadas técnicas de execução violonística, leitura de partitura e cifras para violão, construção de repertório progressivo com obras para o instrumento; Prática de acompanhamento ao violão; Estudo da pedagogia do instrumento através das escolas históricas. No quarto e quinto semestre, incluem-se prática de improvisação ao violão. Também são abordados assuntos que envolvem o violão como ferramenta didática, são desenvolvidos grupos de câmara e construção de arranjos para violão.

A partir dos métodos trazidos na bibliografia, observamos que estes apresentam conteúdos condizentes com o planejamento descrito na ementa, abordando o inter-relacionamento entre acordes, arpejos e escalas, com suas digitações e aplicações no ensino do instrumento. Dentro os métodos utilizados, destacamos o de “*Iniciação ao violão*”, de Henrique Pinto, que discorre sobre a sistemática do ensino do violão, que deve levar em consideração fatores psicológicos, musicais e técnicos. O livro começa com exercícios práticos, auxiliando na iniciação à leitura de partituras e trazendo uma coletânea de peças progressivas, com nível de dificuldade crescente.

3.3.5 Saxofone

As aulas de saxofone, abordam, do segundo ao quinto semestres, princípios básicos das técnicas de execução; Estudo de escalas maiores e menores com ornamentações e articulações; Dimensões técnicas e didáticas para a formação de grupos camerísticos; Prática musical em conjunto e estímulo à aprendizagem musical compartilhada. No último semestre, são enfatizadas práticas musicais que contemplem a improvisação; Estudo de escalas de blues e pentatônica voltadas para improvisação.

Conforme aponta Almeida (2014), em sua pesquisa sobre a prática coletiva de instrumentos de sopros do curso de música da UFCA, nesta disciplina os alunos aperfeiçoam a técnica do instrumento abordando aspectos relativos à execução musical, como a respiração, digitação, embocadura e repertórios voltados para o fazer coletivo e individual. Também são estimuladas práticas cooperativas, na qual os alunos mais experientes ajudam os que estão iniciando, no intuito de promover práticas docentes e a aprendizagem compartilhada.

Na condução da disciplina, são utilizados, dentre outros materiais, os métodos *Da capo*: *Método Elementar para o Ensino Individual e/ou Coletivo de Instrumentos de Banda* e o *Da capo: criatividade*, ambos de Joel Barbosa (BARBOSA 2014, 2010), dos quais são trabalhadas músicas com arranjos diversos para grupos de câmara, noções de teoria musical e atividades de improvisação e criação.

3.3.6 Trompete e metais graves

A ementa trouxe os conteúdos programáticos de trompete e metais graves juntos, tendo em vista que as disciplinas eram ministradas de maneira conjunta na época em que o PPC foi elaborado. Atualmente, segundo relato dos alunos do curso, essas disciplinas são ministradas de forma separada. Nesse sentido, a ementa apresenta os seguintes conteúdos: Iniciação ao estudo da pedagogia, literatura, técnica instrumental e dos processos de interpretação musical através da prática instrumental coletiva envolvendo os vários instrumentos musicais da família dos metais; Execução de pequenas peças do repertório brasileiro e ocidental; Improvisação.

Dentre os métodos abordados na disciplina, utiliza-se o *Da Capo. Método Elementar Para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda*, de Joel Barbosa. Conforme destaca Moreira (2009), a partir deste método, o aprendiz tem contato com o instrumento desde a primeira aula. Uma outra característica principal do método é que este oferece a possibilidade de formar conjuntos menores como, duos, trios e quartetos, além da banda. Nos repertórios e exercícios destacam-se também as músicas folclóricas, com células rítmicas simples, utilizando teoria e prática do instrumento de forma simultânea.

3.4 Reflexões gerais sobre a matriz curricular do curso e as perspectivas/convenções sobre o ensino coletivo na instituição

No intuito de trazer características gerais do projeto pedagógico, para que se possa ter ciência acerca das práticas curriculares adotadas, descreveremos nessa seção, além das práticas instrumentais coletivas, os conteúdos abordados nas disciplinas do curso de forma geral.

Considerando que não é adotado o teste de habilidade específica para ingresso, o PPC determina que seja feito um trabalho de letramento musical com os alunos. Sendo assim, nas disciplinas de Percepção e Solfejo, que ocorrerão durante quatro períodos, do primeiro ao quarto semestre, os alunos adquirem conhecimentos referente à leitura e escrita musical, assim como a compreensão da percepção sonora. A metodologia adotada é o Dó móvel ou Solfejo Relativo, apresentando-se como um método viável, tendo em vista que a maior parte dos alunos ingressam sem ter conhecimento dos códigos da partitura. Após as disciplinas de Percepção e Solfejo há uma continuidade no processo de letramento musical com as disciplinas de Contraponto, Harmonia, Regência e Análise musical.

Destacam-se ainda, as disciplinas de canto coral e técnica vocal, sendo relevantes na formação do educador musical e obrigatórias durante os quatro primeiros semestres do curso. De acordo com Almeida (2014), o canto faz parte dos conhecimentos basilares adotados no curso: “As principais práticas metodológicas utilizadas no Curso de Música do Cariri, as quais fazem parte de nosso processo de ensinar-aprender com os alunos, são o “dó móvel” ou solfejo relativo e as práticas musicais coletivas no trabalho com instrumentos e canto” (p. 71).

Os conhecimentos que envolvem a estética, antropologia, etnomusicologia e história são abordados por meio das disciplinas de Estudos sócio históricos da educação, história da música, etnomusicologia e estética musical. Além dessas também são abordadas disciplinas de natureza pedagógica, considerando que o curso é de licenciatura. Os conteúdos pedagógicos devem ser permear as práticas musicais durante todo o período da graduação, no intuito de formar profissionais capacitados para multiplicar o conhecimento musical, por meio do ensino e da performance.

Tendo apresentado uma visão geral acerca dos conteúdos obrigatórios que são ofertados no curso, direcionamos o nosso foco para as práticas instrumentais coletivas, que constituem o eixo central desta pesquisa.

É determinado no projeto pedagógico que as práticas instrumentais coletivas, assim como as demais disciplinas do curso, estimulem a colaboração, cooperação, interação e compartilhamento de saberes na aprendizagem. No intuito de reforçar esse ideal, também são

ofertadas diversas formações musicais coletivas, além das preconizadas nas disciplinas obrigatórias. Dentre essas, podemos citar os grupos musicais como o Coral, a Orquestra da UFCA, o Kariri sax, Kariri Jazz Band, Quinteto de metais, Camerata de violão, entre outros grupos que têm como objetivo ampliar a formação iniciada na prática instrumental e estimular a aprendizagem compartilhada nesses contextos.

Considerando esses projetos desenvolvidos, o PPC preconiza que os professores estimulem os alunos a participarem desses grupos e de outros musicais que podem ser criados no âmbito acadêmico ou fora dele, oferecendo continuidade e mais um espaço para a prática musical e do instrumento iniciado nas disciplinas de Prática Instrumental e proporcionando aos alunos diferentes experiências musicais coletivas. Conforme aponta Almeida (2014), o curso oferece bolsas para que os alunos participem dos grupos musicais e projetos de extensão, a fim de que possam se dedicar e construir suas trajetórias como músicos, professores e pesquisadores.

A partir desse direcionamento, observamos que, apesar de ser adotada a perspectiva do ensino em grupo nas disciplinas de prática instrumental, não percebemos uma discussão sobre ensino coletivo nas reflexões teóricas do projeto pedagógico. Nesse sentido, trago as seguintes questões a serem pensadas: O ensino coletivo é pensado como uma estratégia de formação mais ampla ou apenas uma forma mais pragmática de lidar com a demanda dos alunos? Seria uma possibilidade pensada a partir de princípios de formação ou como metodologia apenas?

A partir dos aspectos históricos que foram apresentados no início deste capítulo, notamos que o curso de música iniciou as suas atividades acadêmicas mesmo com uma infraestrutura limitada, compartilhando salas com outros cursos, tendo poucos equipamentos e um número reduzido de professores contratados. Entendemos que, considerando essa conjuntura, as aulas coletivas se mostraram como uma alternativa viável e promissora. Além disso, uma das propostas do curso é democratizar o ensino de música em uma região onde esse ensino, até então, se mostrava bastante deficitário. Entretanto, observamos a falta de discussões mais aprofundadas, no projeto, sobre a adoção da modalidade de ensino coletivo na instituição que trouxessem fundamentos, objetivos e os princípios formativos que envolvem essa prática no contexto do curso.

Também consideramos importante refletir sobre as disciplinas de prática instrumental, relacionando-as com o contexto geral do curso que, conforme descrito no projeto pedagógico, busca formar o músico professor, capaz de atuar em diferentes contextos. Dentre as características destacadas no PPC, este documento apresenta algumas habilidades que o aluno egresso pode ter ao concluir o curso, das quais destacamos a prática do instrumento musical, na

qual espera-se que os estudantes tenham conhecimento acerca da linguagem musical, expressando-se com desenvoltura no instrumento:

O aluno aspirante a professor de música deve adquirir competências para atuar como diretor musical, regente de formações musicais coletivas, arranjador e, principalmente, como professor em escolas e espaços diversos de formação. É necessário que o futuro professor de música saiba utilizar o instrumento escolhido de maneira satisfatória como ferramenta de musicalização, para preparar e acompanhar grupos, fazer arranjos e montar grupos musicais com formações diversas (UFCA, 2014, p. 12).

Após ter apresentado breves discussões sobre as disciplinas que são abordadas no curso, de forma geral, e sobre a prática coletiva de instrumentos, partimos para as análises dos dados em que apresentamos as concepções dos alunos sobre a prática coletiva no contexto da UFCA e discutimos questões importantes sobre o tema.

CAPÍTULO IV

Concepções dos alunos sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais na UFCA

No intuito de compreender as percepções e formas de mobilização dos estudantes em torno da prática coletiva de instrumentos musicais, as análises empreendidas possibilitaram a percepção de três categorias interpretativas sobre a realidade estudada: Trajetórias e expectativas dos participantes; Experiências com a disciplina de prática instrumental coletiva e Mobilização na aprendizagem. Nesse sentido, discutiremos os principais resultados a partir da compreensão dessas três categorias citadas.

4.1 Trajetórias e expectativas dos participantes

Sobre as trajetórias e expectativas dos alunos antes de ingressar no curso, procuramos conhecer o início de suas práticas musicais. Nesse sentido, foi questionado se eles receberam alguma influência da família, se tiveram aulas de música antes de ingressar na universidade, se já tocavam algum instrumento musical, entre outras questões que os estudantes relataram a partir de suas trajetórias de vida.

Considerando os pressupostos teóricos apresentados por Bernard Charlot, compreendemos a importância de conhecer as histórias e experiências dos alunos. Charlot (2013) acredita que para entender o que está acontecendo no ambiente da sala de aula ou o que está acontecendo com o aluno, não se pode negligenciar as suas experiências e trajetórias de vida. Nesse sentido, trazer à tona essas trajetórias nos possibilitou identificar parte do percurso musical dos estudantes, assim como entender o que para eles é significativo na aprendizagem musical; o que os mobiliza nesse processo; permite adentrarmos na subjetividade dos alunos quando investigamos estas relações implícitas, considerando que cada indivíduo é um ser humano social e singular que constrói a própria história e é construído pelo meio social em que vive.

Para as análises, os sete alunos foram nomeados como Alunos A, B, C, D, E, F e G para preservar a identidade dos mesmos. Também tivemos o cuidado de não explicitar o instrumento musical que cada aluno escolheu cursar. De maneira geral, os estudantes relataram que já tinham certa experiência/vivência com a prática musical, tendo adquirido por meio de

participação em bandas de música, corais, escolas especializadas, igrejas e orquestras. Três deles afirmaram, inclusive, já ter experiência com a prática musical em grupo. Entretanto, é importante destacar que a maior parte dos alunos tinha um conhecimento básico sobre teoria musical e pouca experiência com a prática do instrumento que escolheram cursar na universidade. Caso o curso exigisse o teste de habilidade específica nos moldes em que é aplicado nas diferentes universidades do Brasil, alguns alunos não teriam ingressado, por não terem um conhecimento aprofundado dos aspectos técnicos e teóricos que envolvem a prática musical.

A aluna A relata ter tido contato com aulas coletivas, através de um projeto de fanfarra de uma escola estadual. Conta que, nas aulas de conjunto, eram desenvolvidos trabalhos com instrumentos de metais e percussão e que o seu aprendizado nessa banda, apesar de ter sido básico, foi muito importante para o desenvolvimento da sua maturidade musical, exercendo influência na sua escolha de estudar Música na universidade. Após algum tempo de experiência neste grupo, conta ter tido a certeza de que queria seguir seus estudos na área de música e aperfeiçoar-se como instrumentista.

Sobre a sua vivência musical antes de ingressar no curso, o aluno B conta que recebeu forte influência da sua irmã, que cantava num pequeno grupo de jovens da igreja. Ao observar os ensaios do grupo, que aconteciam em sua casa, o aluno sentiu-se motivado para participar. Depois dessa experiência, acabou se engajando em outros grupos da igreja que, na sua visão, contribuíram muito para construir as suas bases musicais. Conta que, nessa época, teve a oportunidade de aperfeiçoar seus conhecimentos participando de congressos de Artes, tendo contato com teatro musical, estudando conceitos relacionados à voz, entre outras experiências que foram significativas para o seu desenvolvimento. Ao ingressar no curso de música da UFCA relata que, a escolha do instrumento musical que queria cursar na universidade foi influenciada pela experiência que teve em uma escola de música, na qual cursou três meses de aula e aprendeu alguns conceitos básicos.

O aluno C conta que as suas primeiras experiências com a prática instrumental começaram em casa. Após algum tempo, relata ter frequentado um curso de música gratuito oferecido em sua cidade e disse ter aprendido um pouco de partitura, teoria e escalas, assim como alguns acordes básicos (menor, maior, com sétima). Ressalta que a sua passagem nesses cursos foi bastante breve e que continuou os seus estudos musicais de forma autodidata. Após essas experiências, decidiu ingressar no curso de Música da UFCA para aperfeiçoar os seus conhecimentos na prática do instrumento.

Sobre suas experiências musicais antes de ingressar no curso, a aluna D relata que teve contato com a prática musical desde cedo, aos sete anos de idade, na igreja em que frequentava. Nesse contexto, disse ter tido contato com diferentes instrumentos musicais. Aos 14 anos de idade começou a dar aulas de violão na igreja e conta que, ao tomar conhecimento do curso de Música na UFCA, se sentiu bastante motivada, principalmente pelo fato de saber que era um curso de licenciatura em música, tendo em vista que tinha como objetivo aperfeiçoar-se para atuar como docente na área de música. Ao ingressar no curso, a aluna relata ter escolhido estudar um instrumento a qual ainda não tinha nenhuma experiência anterior.

O aluno E, conta que começou seus estudos musicais ainda jovem, em uma escola de música da sua cidade. Após iniciar o estudo do instrumento, foi morar na Bahia e participou de uma orquestra jovem ao mesmo tempo em que dava aulas em escolas. Depois de passar um tempo na Bahia, mudou-se para Maceió e lá, teve a experiência de tocar na orquestra da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e ministrar aulas no projeto mais educação. Após essas viagens, quando retornou a sua cidade, conheceu um professor da Bélgica que veio ministrar uma *masterclass* e que o convidou para estudar com ele por seis meses. O aluno disse ter aceito o convite para estudar na Bélgica e, ao retornar, decidiu estudar música na UFCA.

O aluno F relata que a sua vivência com a prática musical começou desde cedo, quando criança. Conta que seu avô e seu pai eram maestros de banda de música e de coral e que recebeu certa influência deles. Conta também que sempre gostou muito de compor e que participava de algumas bandas locais mais voltadas para a música popular. Depois de um tempo, ingressou no curso de música da UFCA, mesmo sem saber exatamente como funcionava o curso; não conhecia os sinais da partitura e não tinha experiência prática com o instrumento musical que escolheu cursar na graduação.

A vivência musical da aluna G começou no período da sua adolescência, por meio do seu ingresso em uma banda de música. Conta que, nesse ambiente, encontrou um motivo maior para seguir os seus estudos com a música. Ao ingressar na universidade, relata que tinha por objetivo aperfeiçoar a sua prática de ensino: “Primeiro eu sabia que lá era uma licenciatura; então eu fui muito pelo ensino. Eu gosto muito de ensinar. Atualmente eu dou aula particular para crianças do Ensino Fundamental”.

Após descrever as suas trajetórias e experiências iniciais com a prática musical, os alunos contaram um pouco sobre as expectativas que tinham antes de ingressar no curso. Conhecer as expectativas dos estudantes foi importante para compreender o que, para eles, é significativo na aprendizagem musical, assim como para entender o que os mobilizava no processo de aprendizagem.

A aluna A afirma que sempre foi muito dedicada aos estudos e se motivou bastante quando soube que o curso tinha um professor exclusivo no instrumento que decidiu cursar, pois, na sua experiência com a banda de música, não teve a possibilidade de ter um professor especialista:

Foi porque eu via o resultado de pessoas próximas a mim, que faziam o curso, que eu disse: Talvez, se eu entrar nesse curso, eu vá crescer bastante no instrumento. Eu sempre gostei muito de estudar, sabe? E aí, quando eu descobri que eu tinha a possibilidade de ter um professor exclusivamente do instrumento, aí foi quando eu decidi entrar no curso (ALUNA A).

Ao iniciar a prática instrumental, a aluna A conta que apenas ela e outro aluno escolheram essa disciplina e, ambos, já tinham certa experiência com o instrumento. Considerando essa realidade, conta ter pedido ao professor para que trabalhasse com materiais mais avançados pois, ela e o colega de turma pretendiam, posteriormente, ingressar em um curso de bacharelado. Sendo assim, o professor passou a trabalhar com exercícios, métodos e escalas a nível de performance.

Ao analisar a história e as experiências relatadas pela aluna, percebemos que, ao ingressar no curso de música, tinha como objetivo aperfeiçoar-se como instrumentista e que a sua experiência com a banda de música contribuiu de forma significativa para que buscasse seguir os seus estudos na área.

Quando questionado sobre as suas expectativas, o aluno C destacou que não conhecia a matriz curricular do curso e que, apesar de não ter perspectivas claras sobre o que seria abordado, a sua pretensão era aperfeiçoar-se nos conhecimentos relativos à teoria musical e aspectos técnicos específicos do instrumento. Pelo fato de seu aprendizado anterior ao ingresso no curso ter sido muito superficial, o aluno relata ter buscado no curso uma forma de ampliar os seus conhecimentos na prática instrumental. Além disso, também esperava conhecer e estudar ritmos brasileiros que, segundo ele, faziam parte do seu universo musical: “Eu tinha uma mentalidade de coisas brasileiras; de coisas daqui que faziam parte do meu universo. Então, esperava um Tom Jobim; MPB; algo do tipo” (ALUNO C).

A partir dessa declaração do aluno, retomamos o conceito de relação com o saber, quando Charlot (2000) argumenta que a relação com o saber também comporta uma dimensão de identidade: “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências” (p. 72). O aluno esperava aperfeiçoar os seus conhecimentos no instrumento, partindo de músicas que faziam parte das suas experiências.

A aluna D declara que seu maior estímulo com o curso era aperfeiçoar seus conhecimentos para continuar lecionando na área de música. Conta que já ensinava alguns

instrumentos na igreja e que teve interesse no curso justamente por se tratar de uma licenciatura: “Fiquei bem feliz por saber que era um curso de licenciatura, porque despertei em mim uma paixão muito forte pelo ensino da música; mesmo que eu goste de tocar, que eu toque na noite, toque em grupos musicais, a paixão pelo ensino é mais forte”.

De modo semelhante à declaração da aluna D, o aluno E destacou que ingressou no curso principalmente com a intenção de melhorar a sua prática pedagógica como professor de instrumento. Para tanto, disse que, apesar de já ter experiência e já atuar como docente em escolas especializadas, escolheu cursar determinada disciplina de prática instrumental para observar a metodologia de ensino do professor, no intuito de avaliar como melhorar a sua prática docente: “O que eu não gostava, para mim enquanto aluno, procurava não repetir isso com os meus alunos. Eu observava, além da metodologia do professor para com o aluno, a receptividade do aluno; como eles encaravam a disciplina”.

Tendo apresentado as trajetórias e expectativas dos alunos com o curso de música e com as respectivas disciplinas de prática instrumental que escolheram cursar, foi possível traçar um perfil geral dos estudantes, além de ter um entendimento sobre o percurso musical de cada aluno. Segundo Charlot (2000), o indivíduo faz escolhas com base em aspirações, que estão intimamente relacionadas à própria identidade e que correspondem “[...] às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros” (p. 72).

4.2 Experiências com a disciplina de prática instrumental coletiva

Além das trajetórias, procuramos conhecer também as experiências que os alunos tiveram a partir da prática instrumental coletiva. Nesse sentido, buscamos compreender de forma mais específica as concepções dos estudantes sobre ensino coletivo de instrumentos musicais, suas concepções sobre as práticas desenvolvidas na disciplina, sua identificação com o processo, bem como outros aspectos relacionados ao seu engajamento com as atividades.

4.2.1 *Concepções dos alunos sobre o ensino coletivo e sobre a disciplina de prática instrumental no formato de grupo*

Inicialmente questionamos o que é ensino coletivo de instrumentos musicais na concepção dos alunos. As respostas remetem às ideias de compartilhamento de experiências, interação e cooperação:

É como se fosse uma espécie de comunidade, né? que você tem a individualidade de cada um, mas aí você tem as experiências que cada um traz e isso é muito importante (ALUNA A).

Na minha concepção é uma proposta de ensino que abre diversas possibilidades de interação entre professor e alunos e entre alunos com outros alunos (ALUNO C).

Para mim eu acho que é cooperação de cada membro, porque eu não posso tá lá no grupo e só uma pessoa estudar e os outros não. Então, ali todos têm que cooperar para haver um rendimento bom (ALUNA G).

O aluno E trouxe uma observação importante ao discutir a ideia do “aprender junto”:

Acredito que seja aprender junto. Mas esse aprender junto é muito relativo, porque por mais que você tenha o mesmo professor, a mesma aula, vai depender muito do seu esforço, né? E além do esforço, tem o tempo de cada um; por mais que eu me esforce, todos não seguem o mesmo tempo de aprendizagem (ALUNO E).

Sobre as diferenças de aprendizagem dos alunos, Santos (2014) aponta que essa é uma característica inevitável dos ambientes de sala de aula e que o professor deve estar preparado para lidar com essas variações, que serão facilmente notadas desde as primeiras aulas. Acrescenta ainda que, como estratégia para lidar com a heterogeneidade que emerge das aulas instrumentais coletivas, o professor pode agrupar alunos a partir de seus ritmos de aprendizagem. Contudo, esse agrupamento deve ser flexível e deve haver uma dinâmica na recolocação dos alunos entre os diferentes níveis, sendo importante também que os estudantes sejam levados a perceber que, dentro de um grupo com colegas que caminham no seu ritmo, terá um melhor aproveitamento e rendimento.

Outro ponto citado pelo aluno E, foi a questão de o processo de aprendizagem depender do esforço de cada aluno. Nessa perspectiva, Charlot (2013), ao discutir sobre a educação na escola, argumenta que não se pode aprender sem esforço e este processo necessita ao mesmo tempo da mobilização pessoal do aluno e da ação do professor. Caso o professor não ofereça um ensino ou uma situação que possibilite ao aluno construir ou se apropriar de um saber, esse processo fracassa. Da mesma maneira, se o aluno não tiver interesse em aprender, por mais que o professor utilize diferentes meios pedagógicos, esse processo também fracassa. Dessa forma, “o processo de ensino-aprendizagem decorre dessas duas atividades, intimamente articuladas” (p. 56).

Sobre o fato de cursarem a disciplina no formato de grupo, todos afirmaram ter sido uma experiência bastante construtiva em seus processos de aprendizagem, sempre atribuindo o

contato com o outro como algo positivo. Três alunos afirmaram já ter tido uma vivência através da prática em grupo e que, por terem essa familiaridade, se adaptaram bem ao experientiar essa realidade na universidade. Os alunos A e F expressaram grande entusiasmo com as aulas em grupo:

Para mim, olha, se eu pudesse tocar em conjunto a vida toda eu tocaria, porque é bom demais! É bom demais! Você não se sente sozinho também, né? [...] Para mim, foi extremamente importante começar com bandas, começar com fanfarra; justamente por conta dessa variedade de pessoas, dessa variedade de instrumentos e de escuta, né? (ALUNO A).

A minha vivência no ensino coletivo eu diria que foi o que mais me impulsionou, sabe? Eu estudava para poder tocar na orquestra da faculdade, porque era o meu sonho tocar na orquestra, nem que eu fizesse algo simples no meu instrumento (ALUNO F).

O aluno B também cita que já teve experiência com a prática musical coletiva e acrescenta benefícios que o ensino em grupo pode proporcionar como, por exemplo, o aprender com o outro e a sensibilidade de perceber que os colegas podem ter dificuldades semelhantes às suas, o que pode contribuir para que o aluno desenvolva um sentimento de pertencimento; em saber que não está sozinho nesse processo de troca e aprendizagem:

Sim, eu gostei da experiência de ensino coletivo. Eu aprendi a cantar dentro de um coral. Então, na minha história musical, eu posso enxergar essa questão do ensino em grupo. Dentro da faculdade, na prática em si, foi uma experiência positiva no sentido de aprender com o outro. A gente sabe que tem as falhas, sabe que tem algumas coisas que poderiam ser trabalhadas melhor [...] fora que tem aquele sentimento de pertencimento; de você olhar também para a história do outro e você enxergar que ele também tem dificuldades assim como você; que você não é único. É você poder contar com o outro, observar outra pessoa tocando e não ter aquela pressão direta para você (ALUNO B).

A partir da observação do aluno, concordamos com Santos (2014) ao argumentar que, na aprendizagem em grupo, mesmo que algum aluno esteja trabalhando individualmente na resolução de seus problemas particulares, não há uma exposição direta sobre aquele aluno, o que pode ajudar no fortalecimento da autoconfiança. Além disso, as interações entre o grupo, sem evidenciar o aluno que está com dificuldade, podem contribuir positivamente no aprendizado já que, a orientação que se dá a um determinado aluno pode ser observada pelos outros e o que eles escutam é refletido e comparado mentalmente entre os membros do grupo.

Dessa forma, o aluno tem um referencial que vai além do professor e “aprende a aprender vendo e ouvindo os colegas” (TOURINHO, 2003, p. 52).

O ambiente de grupo pode tornar o aprendizado mais agradável, tendo em vista que os alunos têm a possibilidade de compartilhar seus saberes e dificuldades entre si. Conforme aponta Dantas (2010), um dos fatores que contribui para a formação do aluno é a comparação com os outros colegas, que servem como parâmetro, uma vez que os alunos estão sempre fazendo observações entre si. Nessa mesma perspectiva, Swanwick (1994), ao mencionar alguns benefícios que o ensino em grupo pode trazer, também cita a tendência que os integrantes do grupo têm de observar uns aos outros, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos colegas:

O trabalho em grupo é uma excelente forma de enriquecer e ampliar o ensino de um instrumento. Não estou defendendo a exclusividade do ensino em grupo, e muito menos denegrindo as aulas individuais. Simplesmente quero chamar a atenção para alguns benefícios em potencial do ensino em grupo enquanto uma estratégia valiosa no ensino de instrumentos. Para começar, fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público. A música não é somente executada em um contexto social, mas é também aprendida e compreendida no mesmo contexto. A aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas. Somos fortemente motivados ao observar os outros, e tendemos a "competir" com nossos colegas, o que tem um efeito mais direto do que quando instruídos apenas por aquelas pessoas às quais chamamos "professores" (SWANWICK, 1994, p. 2).

Sobre a questão da “competição” que existe no ambiente de grupo, o aluno E revela ter percebido essa realidade em sua turma: “Nesse ambiente também tem a questão da competitividade; de alguém querer tocar mais que você, mas eu já havia me deparado com isso em outros contextos”. Para Santos (2014), é natural que haja esse espírito competitivo nas aulas coletivas, porém é necessário que a aprendizagem em grupo possa promover uma interação social mais cooperativa e menos competitiva. Nesse sentido, as práticas cooperativas se mostram bastante construtivas no processo de aprendizagem.

4.2.2 Processo de cooperação no contexto de aprendizagem em grupo

A cooperação entre os membros do grupo apresenta-se como um requisito muito importante na aprendizagem coletiva. Segundo Santos (2014), “nenhuma das atribuições feitas ao ensino em grupo de instrumentos musicais parece ser tão referenciada na compreensão dessa

prática quanto a aprendizagem cooperativa” (p. 160). É aqui onde destaca-se o importante papel do professor nesse contexto. A partir disso, surge também o senso de responsabilidade dos estudantes dentro do grupo, pois, para que os resultados sejam alcançados, é necessário o envolvimento de todos.

A partir da concepção de Johnson e Johnson (1999) as situações cooperativas exigem que o grupo esteja acima do indivíduo. Nessa perspectiva, definem aprendizagem cooperativa como “a atividade instrucional que utiliza pequenos grupos de modo que, ao trabalhar em conjunto, os alunos maximizem a aprendizagem individual e do grupo” (p. 5).

Ainda relacionado ao conceito de aprendizagem cooperativa, Panitz (2007 apud VIEIRA, 2017) caracteriza a cooperação como um conjunto de processos que auxiliam para que os indivíduos possam interagir no intuito de realizar um objetivo ou desenvolver um conteúdo específico. Acrescenta ainda que o processo de cooperação deve ser controlado pelo professor, que deve monitorar ativamente o grupo. Esse processo de monitoramento envolve saber tomar decisões, tornar-se um facilitador do processo de aprendizagem ao invés de apenas transmitir conteúdos, ter noção clara dos objetivos a serem atingidos, entre outras habilidades.

Quando questionados se havia cooperação e atividades interativas nas aulas, alguns alunos relataram que essas práticas emergiam naturalmente do grupo em que faziam parte:

Sim, com certeza! Sempre tinham interações; comigo para com o professor, ou de nós dois alunos, ou nós três juntos. O repertório para recital era tudo junto; só tinha uma peça que cada um tinha direito de tocar individual, e isso era bem depois de um amadurecimento (ALUNA A).

Sim, o professor incentivava, mas o interessante da prática em grupo é quando isso sai da sala de aula, como aconteceu com a gente. Criamos um grupo no whatsapp, onde esse grupo era realmente baseado em a gente tirar dúvidas. Eu via ali as pessoas no grupo mandando áudio, mandando vídeo para outros que tavam tendo dificuldade (ALUNO C).

Cria-se um grupo ali para além da sala de aula, né? Cria-se um grupo de estudos; de amigos, de troca de informação. Então, sempre existe esse lado da cooperação (ALUNO F).

A partir da declaração dos alunos C e F, observamos que as experiências de ensino e aprendizagem em grupo podem transcender o ambiente da sala de aula, estando além de seus limites. Conforme observou Almeida (2014), em seu estudo sobre a aprendizagem compartilhada no ensino em grupo de sopros, os alunos podem interagir em diversos ambientes informais. Nesse sentido, considerou importante trazer os seguintes questionamentos: “O que os alunos aprendem reunidos nestes espaços? Como observar nestes espaços as aprendizagens

que os alunos adquirem? Como aproveitar o que os alunos aprendem/ensinam nestes espaços informais?” (p. 222-223). Swanwick (2014) também discute essa questão quando traz que “grande parte da experiência musical, certamente, terá lugar fora das salas de aula e não será limitada por nenhum tipo de programa formal” (p. 153).

Continuando com as análises dos depoimentos, o aluno E conta que o professor sempre estimulava cooperações na sala de aula. Além disso, procurava dialogar com os alunos para conhecer o motivo de suas dificuldades:

O professor sempre estimulava; às vezes ele pedia a minha ajuda, por exemplo, com a afinação dos instrumentos, para a aula começar mais rápido; e pedia que eu orientasse meus colegas. Às vezes isso também partia de mim, mas geralmente eu esperava o professor pedir [...] A metodologia dele era bastante expositiva; ele mostrava, ele dialogava; Quando o professor percebia que o aluno não tava progredindo, procurava entender qual era a dificuldade; se era a metodologia ou se ele tava tendo algum problema pra estudar em casa (ALUNO E).

Conforme aponta Hallam (1998), uma das autoras referência na produção de conhecimento sobre ensino de instrumentos musicais, é importante que o professor converse com o aluno a respeito do que está sendo aprendido; estabelecer um diálogo com os estudantes é um fator relevante para se obter resultados efetivos no processo de ensino e aprendizagem.

Diferente do que foi trazido pelos outros estudantes, o aluno B percebeu uma falta de um incentivo, por parte do professor, para que os alunos pudessem interagir de uma forma mais produtiva:

Não havia muito incentivo para interagir nesse sentido da aprendizagem. A gente fazia o que nos era mandado; a gente chegava, tinha um método, a gente tocava aquela música, geralmente separava um exercício individual, a gente tocava aquilo. Era organizado quem ia fazer e como ia ser feito, mas não no sentido de instigar até a nossa criatividade de forma que a gente pudesse interagir, sabe? (ALUNO B).

Em uma declaração anterior, ao ser questionado se gostou da experiência de cursar a disciplina de prática instrumental no formato de grupo, o aluno B havia dito que foi uma experiência construtiva no sentido de aprender com o outro e de não se sentir sozinho com as suas dificuldades, sabendo que outros colegas tinham dificuldades semelhantes. Porém, nesta declaração, observamos uma insatisfação do aluno quanto à intervenção do professor que, na sua visão, deveria ter estimulado práticas interativas na sala de aula. Nesse contexto, entra a figura do professor como peça essencial na promoção de interações dentro do grupo.

Concordamos com as ideias de Ortins, Cruvinel e Leão (2004) quando argumentam sobre o papel do professor como facilitador no processo de ensino e aprendizagem, cabendo a ele coordenar as relações e interações entre os alunos para que os processos de crescimento pessoal e interpessoal possam se concretizar de maneira harmoniosa, juntamente como a aprendizagem instrumental. Dessa forma, a ação do professor torna-se imprescindível para resolver possíveis conflitos que emergem do ambiente de grupo.

Esse relato do aluno nos leva a refletir sobre questões importantes que são generalizadas em torno do ensino coletivo. A maior parte das pesquisas a respeito do tema afirmam que as práticas coletivas necessariamente promovem vários benefícios como, cooperação, interação, autoestima, etc. Sabe-se que o ambiente em grupo tem a potencialidade de promover esses benefícios e, conforme destacado nos depoimentos de alguns alunos nesta pesquisa, pode-se observar essa ocorrência. Porém, é fundamental considerar as diversas questões que envolvem a prática educativa em geral como, por exemplo, a didática do professor, os materiais utilizados nas aulas, o comprometimento dos alunos, a interação aluno-professor, as interações aluno-aluno, entre outros fatores que influenciam nesse processo.

Conforme refletido em algumas pesquisas sobre o tema, o professor que trabalha com a prática de ensino coletivo de instrumentos musicais no Brasil, na maioria dos casos, não recebe formação específica para lecionar em grupo, sendo guiado pelas suas experiências pessoais. Considerando que quase totalidade do ensino de instrumentos musicais tem sido tradicionalmente individual, alguns professores podem se limitar a ensinar como aprenderam (MONTANDON, 2004). Nesse sentido, dar aulas de instrumento em grupo pode representar um desafio para quem nunca teve experiência com esse tipo de ensino. Para tanto, o professor deve estar em constante busca para melhorar a sua prática pedagógica, assumindo o importante papel de facilitador e guia no processo de aprendizagem do aluno e observando, na dinâmica das aulas em grupo, as necessidades individuais de cada aluno.

4.2.3 Dificuldades e facilidades na aprendizagem instrumental em grupo

Continuando o processo de análise, questionamos se os alunos enxergavam dificuldades e/ou facilidades no ensino e aprendizagem em grupo. Sobre as dificuldades, um aspecto importante citado por três alunos foi em relação às exigências e desafios que o professor enfrenta no ambiente em grupo.

Como a gente está lidando com pessoas e com individualidades, para mim, a maior dificuldade seria entrar em um acordo ali entre aquelas pessoas; um acordo de expectativas. O professor sempre começa muito preocupado com essa questão de ensino coletivo, porque são pessoas que têm propostas diferentes, né?; tem pensamentos diferentes; e **conseguir contemplar aquilo dali é muito difícil para ele enquanto profissional**, que tenta realizar a expectativa daquelas pessoas (ALUNA A).

Dificuldades... talvez é você trazer alguma dificuldade no aprendizado da música, por exemplo, da partitura. E se muitos outros também trazem, **fica um tanto complicado o professor acompanhar e tentar corrigir tudo aquilo que é apresentado** (ALUNO C).

A desvantagem é a questão do nivelamento; porque tinha diferentes níveis de conhecimento entre os alunos; Tinha eu, que já dava aula do instrumento, tinham dois alunos iniciantes, mas que já tinham algum conhecimento e outros que estavam começando do zero. Daí, a desvantagem é essa - o professor tentar contemplar todos os alunos. Eu queria, de certa forma, adquirir novos conhecimentos; e o professor percebia isso! Ele queria me ajudar, mas o tempo era pouco - são duas horas de aula, duas vezes por semana. Os alunos têm o instrumento pra estudar em casa, tem as aulas de monitoria, mas, mesmo assim, não dá para suprir a demanda da turma (ALUNO E).

Tem algumas dificuldades no sentido de: se um falta a aula, se um tá descomprometido com a aula, os outros também sofrem né? Porque **o professor vai passar mais tempo tentando adiantar aquela pessoa que tá mais atrasada**, para nivelar a sala (ALUNO F).

A partir do depoimento da Aluna A, lançamos o seguinte questionamento para discussão: Quais estratégias o professor pode utilizar para contemplar as individualidades e expectativas dos alunos dentro do ambiente em grupo? Sobre o assunto, Tourinho (1995) argumenta que, nas aulas individuais, o professor conduz o trabalho, de certa maneira, de acordo com o rendimento pessoal do aluno, observando a sua velocidade de aprendizado em cada habilidade. De forma semelhante traz que, na aula em grupo, esse trabalho também deve ser realizado, tendo em vista que, apesar do grupo, as necessidades de cada sujeito são individuais e únicas. Nesse sentido, é fundamental que o professor leve em conta as diferenças e semelhanças dos alunos, valorizando os conhecimentos que trazem para a sala de aula, promovendo práticas cooperativas e procurando formas de fazer com que essas diferenças sejam promotoras de aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva, Battisti (2020) questiona como superar o desafio de ensinar para estudantes com conhecimentos e habilidades inevitavelmente desiguais e como utilizar estratégias para transformar essa heterogeneidade em algo positivo, que seja capaz de potencializar a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, com base no aporte teórico que

escolheu para a sua pesquisa, a autora argumenta que este questionamento pode ser respondido a partir de uma visão socioconstrutivista da aprendizagem, em que as experiências prévias dos alunos sejam consideradas. Acrescenta que isso implica em uma forma de planejamento de aulas na qual os estudantes possam participar em diferentes níveis de expertise dentro da mesma experiência.

Davis et al (2012) argumentam que, no ambiente de grupo, planejar uma única atividade para todos, torna homogênea a prática pedagógica; O resultado é que uns acompanham a aula enquanto outros podem sentir-se frustrados por não assimilarem os conteúdos. Sobre o assunto, consideramos importante trazer o depoimento do aluno B:

Acho que essa falta de metodologias diferentes para os alunos dificultou muito a nossa evolução no instrumento e até o sentido motivacional porque, as vezes, eu olhava o meu colega e via ele conseguindo fazer aquilo mas eu não conseguia. E aí eu achava: Nossa, eu que tô errado! mesmo estudando todo dia, mesmo me esforçando. E aquilo gerava um sentimento de frustração muito grande! (ALUNO B).

Almeida (2014), em sua tese sobre o ensino coletivo de instrumentos de sopro, vê o arranjo como uma estratégia pedagógica que pode contribuir para atender aos diferentes níveis de conhecimento dos alunos, adequando determinado repertório para que possa ser executado simultaneamente por todos, cada um dentro do seu nível de execução.

Interessante citar também uma sugestão do aluno B, quando comenta que os alunos com experiência no instrumento musical podem aprender conceitos didáticos; sobre como ensinar a tocar o instrumento. A partir da sua sugestão, a prática coletiva poderia ser igualmente eficaz tanto para iniciantes quanto para alunos já experientes no instrumento, que estejam dentro de um mesmo grupo. Nesse sentido, para lidar com as diferenças de conhecimento e de expectativas dos estudantes, o professor poderia instigar interações na sala de aula, de uma forma que os mais experientes pudessem colaborar com os menos experientes, criando assim um ambiente onde os estudantes vivenciassem práticas didáticas. Levando em conta que o curso de Música da UFCA é de licenciatura, o aluno traz a seguinte concepção:

Eu acho que precisa haver uma conscientização de início da prática. Por mais que a pessoa já saiba tocar, ela pode aprender didática, metodologia; pode aprender sobre como passar aquilo (ensinar). Eu acho que isso é muito importante na formação do professor; e, às vezes, até entender o que você já faz. Mas, se a pessoa entrar no curso, um pouco soberba, achando que já sabe tocar, a prática coletiva, para ela, não vai servir (ALUNO B).

A aluna D destacou questões importantes que são vivenciadas em contextos de ensino em grupo; citando facilidades e dificuldades:

As dificuldades que eu vejo é porque nem todo mundo caminha igual; sempre tem alguns que estavam à frente, tem outros alunos que não desenvolviam tanto e isso acabava deixando mais lento o processo da turma. E aí o professor não pode fazer mais nada. Vai de cada aluno. Então o ponto negativo é esse. Quando você não faz sua parte, infelizmente o grupo tende a regredir um pouco mais. E os pontos positivos que eu vejo é justamente esse que eu te falei: a interação, a socialização, a dinâmica (ALUNA D).

Ao citar as dificuldades, a aluna conclui que, quando alguns estudantes desenvolvem e outros não, o trabalho do professor fica limitado. Esse argumento citado por ela reflete questões relacionadas aos diferentes níveis de conhecimento dos alunos já discutidos neste tópico. Sobre isso argumentamos que é importante, entre outras estratégias, levar em conta as diferenças e semelhanças dos alunos dentro do grupo, considerar as suas experiências prévias, planejar atividades diferentes para os alunos, considerando as particularidades de cada um e promover práticas cooperativas.

A partir da declaração da aluna D, outra questão importante a ser citada é quando o desnível entre os alunos é acentuado por conta da falta de comprometimento de alguns membros do grupo. Para que o trabalho do grupo tenha sucesso, é necessário que todos compreendam o seu papel e a sua responsabilidade dentro desse contexto. Assim, é importante que cada indivíduo perceba que é responsável por si e pelo crescimento grupal. Para Montandon (2006), a dinâmica da aula em grupo é dada pelo próprio grupo e o desenvolvimento dos colegas ajuda o aluno a perceber o seu desempenho e a sua responsabilidade com o grupo, sem que o professor tenha que, necessariamente, lhe falar algo ou pedir que estude. Na concepção da autora, “Não é incomum um aluno espontaneamente abandonar o grupo por perceber que suas faltas em aula ou descaso com o estudo não o permitem mais acompanhar o grupo” (p. 263). Nesse sentido, destaca como aspectos importantes que os alunos desenvolvam a autoavaliação e autorregulação para facilitar no processo de aprendizagem.

De acordo com Ganda e Boruchovitch (2018), a autorregulação na aprendizagem diz respeito ao processo de autorreflexão, na qual o aluno monitora e avalia o seu próprio aprendizado, o que interfere no seu maior envolvimento com os estudos e melhor retenção do conteúdo. Sobre esse assunto, o aluno B, ao citar as dificuldades pessoais que teve com a prática do instrumento, e não necessariamente com a prática de ensino coletivo, cita que só obteve

avanços no estudo do instrumento quando aguçou as suas percepções sobre algumas relações intrínsecas que estão envolvidas no fazer musical:

Eu pensava que não era um instrumentista (eu tinha isso na minha cabeça). Hoje eu digo: - Sim, eu sou! Eu não sou o melhor, mas eu sou um instrumentista! Tive essa dificuldade: de muitas vezes pensar no estudo de uma forma mais subjetiva; de pensar nos aspectos que perpassavam tudo aquilo; de porque o meu som não tá bom. Na aula, era uma coisa muito rápida. O professor chegou e disse: - Esse é o instrumento, essa é a corda tal, tal, tal, explicou sobre afinação; se senta dessa forma e vai tocar! Mas, nossa! Todos nós somos corpos diferentes! Todos nós temos maneiras diferentes de pegar um instrumento. Trabalhar com os sentidos do instrumentista; com a apreciação, com a visão que ele tem sobre si, com o aspecto emocional e psicológico da pessoa. Eu acho que tudo isso influencia na forma com que você toca e na forma como você se porta; se assume (ALUNO B).

Sobre as facilidades que a prática instrumental em grupo pode proporcionar, os alunos foram unâimes em reconhecer as potencialidades que a realidade de estar em grupo pode exercer sobre a aprendizagem. Em geral, citaram a possibilidade de poder contar com a ajuda do colega que é mais experiente, de observar o outro tocando, aprender ouvindo e perceber a sonoridade do conjunto:

A parte boa é você ter com quem contar. É exatamente você ter a contribuição do outro diretamente naquilo que você tá fazendo. Então, seja em questão musical, seja em questão pessoal, é de uma pessoa chegar para você, através da música e através da prática do ensino coletivo e contribuir diretamente para aquilo que você é hoje. [...] eu falo sobre isso como experiências, como as suas singularidades sendo espelhadas naquela outra pessoa. Porque a música não é só tocar né? Música é uma forma de você levar sua vida; de você pensar. E a prática coletiva contribui totalmente em cima de tudo isso (ALUNA A).

A facilidade é poder contar com o outro; de observar outra pessoa tocando; de não ter aquela pressão direta para você; aprender muito também ouvindo, acho que essas são as coisas boas (ALUNO B).

Acho que a facilidade da aprendizagem em grupo é justamente essa proposta da interação. Eu traria mais pra essa questão de que aprendizagem em grupo te dar a possibilidade do professor tá te ensinando, quanto também um aluno que tem mais conhecimento pode tá te ajudando (ALUNO C).

A vantagem primordial que eu pude perceber é que, enquanto o professor está dando as orientações para o seu colega, você, enquanto aluno, pode prestar atenção. Por mais que não seja a sua vez de ser orientado, mas você presta atenção e pode evitar alguns erros. Outra vantagem é a interação (ALUNO E).

Tomando por base o depoimento do aluno E, Tourinho (2006) aponta, como um dos princípios que têm justificado a prática coletiva para iniciantes, a crença de que “o aprendizado de parâmetros técnicos e musicais é acelerado pelo convívio e pela observação de si mesmo e dos outros colegas” (p. 89). Nesse sentido, a orientação que é dada a um aluno pode servir de modelo para outros alunos que estejam com aquela dificuldade ou que precisam executar a mesma atividade.

4.2.4 Concepção dos alunos acerca do repertório/material trabalhado nas disciplinas de prática instrumental

Ao serem questionados sobre as suas impressões em relação ao repertório trabalhado nas aulas, dois alunos demonstraram certa insatisfação, argumentando que o repertório estudado não dialogava com as suas experiências e vivências musicais:

A gente sempre espera, quando a gente tá tendo aula de música, por exemplo, ver algo que a gente gosta. Acredito que muitos métodos hoje, de ensino de instrumento musical, eles sugerem também que você trabalhe músicas que sejam do repertório daquela pessoa, mas a realidade do ambiente acadêmico é outra, né? Então, sobre o repertório, eu realmente toquei muitas músicas por tocar, porque eram obrigatorias. Mas eu admito que não me sentia instigado; não me sentia motivado pelo repertório. Alguma outra que eu via que tinha uma ligação mais próxima com o Brasil ou com alguma música que eu já conhecia. E isso soa diferente para os alunos, eu acho; é porque eu não quero falar por eles né, mas o que eu reparava é que, sim, uns amavam o fato de ser música antiga/europeia, já outros não viam sentido naquilo. Achei que sairia dali conhecendo os diversos ritmos brasileiros; eu tinha uma mentalidade de coisas brasileiras; de coisas daqui que faziam parte do meu universo (ALUNO C).

Diversas pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem musical apontam a importância de considerar a utilização de um repertório significativo para o aluno (MONTANDON, 1992; TOURINHO, 1995; SWANWICK, 2003; FIREMAN, 2007; PENNA, 2008). A pesquisa de Tourinho (1995) demonstrou que o estímulo à aprendizagem a partir de um repertório que o aluno valoriza e aprecia pode se constituir como uma ferramenta eficaz no interesse dos alunos para a aprendizagem. De forma complementar, Fireman (2007) aponta que a escolha do material a ser trabalhado envolve um processo complexo de avaliação, sendo necessário que o professor reflita sobre as suas escolhas e sobre as implicações que terão no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

A partir dessa perspectiva, e tomando por base a relação com o saber, Charlot (2005) aponta que o ponto de partida da aprendizagem é um motivo de quem está aprendendo; é preciso ensinar com significado para mobilizar os alunos. A mobilização é definida por ele como uma dinâmica interna que implica movimento. Quanto mais significativo for o que está sendo ensinado, mais o aluno se mobiliza para se relacionar com aquele conteúdo. Levando em conta que essa situação, apesar de ideal, não é predominante nos ambientes de ensino em geral, a maioria dos estudantes acaba estabelecendo uma relação mecânica com o saber, realizando as atividades que lhe são solicitadas apenas como uma obrigação a ser cumprida. A partir dessa discussão, observamos uma insatisfação semelhante declarada pelo aluno B:

Eu não sabia nem que tinha método brasileiro de música popular para instrumentos de corda; vim saber disso depois. Eu acrescentaria o que foi feito nesse semestre especial, que foi dar voz ao que o aluno quer fazer. Tipo, no vídeo do recital, eu fiz uma melodia e fiz um poema (porque não isso no primeiro semestre prática para tirar toda aquela tensão de tocar um repertório erudito certinho?) A música erudita é muito importante pra gente conhecer os períodos da música, pra gente ter um ouvido para apreciar aquilo e entender; mas é muito importante também que o repertório dialogue com o dia a dia do aluno, que o repertório dialogue com as concepções que ele tem de música, com o que ele gosta de escutar e com a região que a gente vive. A gente vive aqui no interior do Ceará, no Brasil; a gente tem uma música riquíssima, mas a gente se pega reproduzindo sempre um repertório europeu, sabe? Eu acho que é nesse sentido de expandir; de fazer uma pesquisa com os alunos antes de decidir; de bater o martelo. Tudo bem, eu quero começar com um método; mas ficar só com esse método os quatro semestres de prática? (ALUNO B).

De acordo com Charlot (2013), ao trazer reflexões sobre questões pedagógicas que envolvem a aprendizagem, o autor argumenta que os alunos aprendem muito fora do ambiente formal de ensino, pois o processo pelo qual se aprende algo se apresenta sob formas várias e heterogêneas. Aprender na escola, nas universidades ou em qualquer que seja o ambiente formal, é apenas uma das formas de aprender, que são valiosas, mas não únicas, sendo fundamental a questão da heterogeneidade das formas de aprender.

Considerando o depoimento do aluno B e as reflexões apresentadas, observamos que o aluno concluiu a sua declaração dizendo que sentiu falta de músicas que dialogassem com o seu cotidiano e suas experiências. Quando questionado se acrescentaria algo ao repertório que foi trabalhado, mencionou a importância de o professor dar voz aos interesses dos alunos. Além disso, citou a importância de se trabalhar um repertório diversificado, para que o aluno possa ter contato com diferentes manifestações musicais e não ficar preso a um único método específico durante toda a prática instrumental.

Considerando o estudo de Charlot (2000), é possível levantar uma discussão entre o saber contextualizado e o saber frágil. Um saber se configura como contextualizado quando é construído em torno da realidade social e da história de vida do indivíduo. Esse saber se incorpora e faz sentido naquele momento da vida do indivíduo, favorecendo a continuação de seus estudos. Já no caso do saber frágil, este se encontra descontextualizado das experiências e vivências do indivíduo, não surtindo quase nenhum efeito na sua formação. Relacionando esses conceitos com a declaração do aluno B, observamos que ele cita a relevância de se trabalhar com as músicas que o aluno aprecie e que façam parte da região/país onde se vive. Destaca, inclusive, a importância de expandir esse repertório e de o professor estabelecer um diálogo com os alunos sobre o que está sendo ensinado, antes de determinar quais serão os métodos e conteúdos a serem trabalhados nas aulas.

Em relação à construção de um diálogo entre aluno e professor, sobre os conteúdos a serem trabalhados nas aulas, Fireman (2007) traz uma observação relevante:

Considero de extrema importância que os objetivos traçados pelo professor sejam compartilhados com os estudantes, principalmente em curso superior. Como consequência, é necessário que o estudante saiba quais estratégias serão utilizadas para alcançar esses objetivos. Dessa forma, o educando estará consciente do processo de ensino, podendo compartilhar a responsabilidade do aprendizado com o professor (FIREMAN, 2007, p. 20).

Complementando esse pensamento, Fireman (2007) propõe alguns estágios que considera influentes na escolha do repertório/material a ser trabalhado, dentre os quais citamos três: 1) Avaliar as condições atuais dos estudantes, (suas condições técnicas e necessidades); 2) Estabelecer objetivos possíveis (é fundamental que o professor institua metas para o desenvolvimento dos estudantes e que essas metas não sejam tão fáceis, a ponto dos alunos perderem o interesse, nem tão difíceis a ponto de desestimulá-los) e 3) Predizer os possíveis resultados a alcançar com o material escolhido (é importante que possíveis resultados, referentes às escolhas estabelecidas, sejam visualizados).

A partir das reflexões levantadas neste tópico, alguns pressupostos podem ser delineados em torno da escolha de um repertório que seja ideal para determinado contexto. Para tanto, é necessário respeitar alguns critérios, tais como: considerar o desenvolvimento técnico e musical dos alunos, conhecer os interesses dos estudantes, diversificar o material, considerar as necessidades individuais dos alunos.

Swanwick (2003) defende a importância de considerar o discurso musical do aluno, partindo do pressuposto de que a música é um discurso e, como tal, configura-se como uma

conversação musical. Nesse sentido, acredita que cada aluno traz consigo um domínio de uma compreensão musical. De acordo com o autor, "não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro" (p. 66-67).

Encontramos reflexões semelhantes à esta, no livro *Música(s) e seu ensino*, da professora Maura Penna. Ao discutir sobre a importância de considerar as vivências e experiências dos estudantes, a autora também coloca a possibilidade de ampliação do repertório do aluno, de forma a oportunizar que se familiarize com outras formas musicais. Assim, Penna (2018) defende que "a vivência real do aluno, por mais restrita que seja, não pode ser negada. É essa vivência que deve ser o primeiro objeto da ação musicalizadora, apoiando o salto até horizontes mais amplos" (p. 45), ou seja, considerar as experiências que os alunos trazem consigo é a primeira ação a ser feita, oferecendo à eles, posteriormente, a possibilidade de ampliar esse repertório através do contato com diversas manifestações musicais. Assim, futuramente poderão escolher o que lhes convém.

A partir dessa reflexão, consideramos pertinente trazer o depoimento da aluna D, que disse ter gostado da experiência de ter tido contato com outros gêneros musicais, assim como da aluna G, que conta ter se identificado com o repertório trabalhado, justamente por ter ligação com o que ela já conhecia sobre música:

Eu gostava dos repertórios por conta do desafio. No meu quarto semestre, a temática que a gente estudou foi jazz. Eu nunca toquei jazz na minha vida, eu mal escutava jazz; acho muito show o gênero! Foram repertórios que eu não esperava; repertórios que eu nunca tinha escutado na vida, mas a parte boa foi justamente a parte do desafio! (ALUNA D).

Eu me identificava porque os professores levavam repertórios de banda de música; vamos dizer assim, do meu mundo! Então, já meio que me achava ali na música (ALUNA G).

Considerando esses argumentos, acreditamos que é fundamental trazer para o contexto da sala de aula as vivências musicais dos estudantes, acionando os conhecimentos prévios trazidos por eles. Nesse sentido, é importante compreender que os alunos trazem conhecimentos, contextos familiares, vivências afetivas e cognitivas muito diversas e considerar o que o aluno já traz consigo, possibilita construir uma relação mais ampla com os novos conhecimentos que lhe serão apresentados, de forma que se sintam engajados no processo de aprendizagem.

4.3 Mobilização na aprendizagem

Por fim, questionamos aos alunos como eles se engajavam no processo de aprendizagem; como se mobilizavam para aprender os conteúdos propostos nas disciplinas. Para Charlot (2000), a mobilização implica a ideia de movimento; uma dinâmica interna que leva o indivíduo a agir e fazer uso de si mesmo como recurso no processo de aprendizagem. Tomando por base essa discussão sobre mobilização, procuramos saber sobre o comprometimento dos alunos (se compareciam às aulas com frequência, como era a participação deles nas aulas, se estudavam em casa). Além disso, procuramos conhecer também quais conteúdos os alunos tinham interesse em estudar, para que pudéssemos entender um pouco sobre os seus gostos e preferências e o que mais os mobilizava na aprendizagem. Importante ressaltar que alguns alunos entrevistados trouxeram respostas que não se mostraram suficientes para serem desenvolvidas nas análises dessa categoria e, nesse sentido, trouxemos apenas depoimentos que foram capazes de gerar discussões mais aprofundadas.

Segundo Charlot (2005) ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si. Um dos fatores que vai determinar a aprendizagem é a atividade do próprio aluno. “O professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, a aplicação de um dispositivo de aprendizagem, etc) para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual” (CHARLOT, 2005, p. 76). Para Charlot, é importante que se desconstrua a ideia de que é o professor quem passa os conhecimentos para os alunos e que estes devem apenas absorver os conteúdos; é preciso que o aluno aja; se mobilize para aprender.

Ao ser questionada sobre a sua participação nas aulas, a aluna A conta que, desde o início de sua prática instrumental, sempre se dedicou muito a estudar e que, após a licenciatura, tinha planos de entrar no curso de bacharelado para aperfeiçoar a sua prática. Então, ela e outro colega de turma, conversaram com o professor e pediram para que ele trabalhasse com métodos e outros conteúdos que os ajudassem nessa preparação: “Conversamos com o professor e pedimos para que ele fizesse um formato de ensino coletivo conservatório para gente, porque a gente tinha esse interesse de seguir essa carreira com o instrumento e, tinha planos de entrar no bacharelado mais tarde”. Portanto, compreendemos que a aluna se mobilizou para adquirir saberes específicos no instrumento porque enxergava um sentido em sua prática; tinha um objetivo a ser atingido e por isso encontrava significado nessa prática.

A partir de Charlot (2000) compreendemos que, para haver atividade, o indivíduo deve se mobilizar, ou seja, se utilizar como recurso em uma determinada atividade; se esforçar para aprender. Para tanto, o autor acredita que o indivíduo só se mobiliza caso a situação apresente um significado para ele. Com base nesse argumento, consideramos importante trazer o depoimento da aluna A ao citar o significado que a música tem para ela: “Desde que eu entrei no curso, eu não me vejo fazendo outra coisa, eu acho que é isso e acabou; não importa se tocando, não importa se for pesquisando, mas eu tenho que estar falando sobre música e eu tenho que estar aqui”.

Charlot (2013) associa a ideia do conceito de “aprender” com os conceitos de “sentido” e “prazer”. O sentido, conforme já definido anteriormente, está relacionado ao significado; ao valor que se atribui a determinado conhecimento e o prazer está relacionado ao desejo de aprender. A questão que o autor traz é como despertar no aluno o desejo interno de aprender; como fazer para que o aluno se mobilize para aprender. Analisando o depoimento da aluna A, observamos um forte engajamento, quando diz que estar envolvida com atividades relacionadas à música tem, para ela, um importante significado.

Continuando com o processo de análise sobre a mobilização dos alunos, apresentamos o depoimento do aluno C, em que afirma ter realizado todas as atividades propostas na disciplina de prática instrumental e diz ter dedicado um tempo diário para estudar os conteúdos: Nesta fala ressalta a importância que o curso de música tem para ele, o que serviu de estímulo para passar por todas as etapas necessárias para concluir o curso:

Eu tive por objetivo realmente não reprovar nenhuma disciplina. Eu achava aquele curso muito importante pra mim, por isso que eu aguentei tudo e não reprovei nenhuma. Eu tinha um comprometimento sim com a disciplina de prática. Os quatro anos eu fui praticamente um robô. Eu sempre tinha um horário de 5 às 7 da noite aqui em casa pra tá pegando as peças (ALUNO C).

Em uma declaração anterior, ao questionarmos sobre a relação dos alunos com os materiais e repertórios trabalhados nas aulas, o aluno C diz ter tocado muitas músicas apenas por obrigação; que não se sentia estimulado pelo repertório e que não via sentido nos conteúdos trabalhados: “eu admito que não me sentia instigado; não me sentia motivado pelo repertório. [...] uns amavam o fato de ser música antiga/europeia, já outros não viam sentido naquilo”. Ao analisar os depoimentos deste aluno, interpretamos que o estudante tinha uma mobilização mais fraca pois, apesar de realizar as atividades propostas, ter um comprometimento com a disciplina e estudar em casa todos os dias, não atribuía significação pessoal às peças que eram trabalhadas nas aulas.

Para Charlot (2005), o saber deve fazer sentido para que o aluno aprenda. Caso isso não aconteça, torna-se uma informação ou um objeto de memorização, podendo gerar uma desmobilização. Sobre essa questão, consideramos importante trazer o depoimento do aluno B, que traz a seguinte declaração:

Olha eu sempre fui, no início, muito empolgado. Eu me considero um aluno mediano (tipo, cumpri o que me foi pedido) eu tinha muito desejo assim de expandir; tinha outra cabeça quando eu comecei a tocar. Só que foi acontecendo tanta coisa que eu fui meio que me desmotivando, sabe? Me desmotivando assim não de estudar, porque eu estudava, sabe? **Eu sabia que eu precisava estudar, porque tinha disciplina e eu precisava cumprir aquilo.** Mas, no sentido de querer criar (eu sou uma pessoa que gosta muito de criar; de pensar muito assim fora da caixa) Era tipo: “**Ah, eu vou cumprir isso aqui, tipo como uma obrigação, sabe?**” Eu participava das aulas, faltava poucas vezes, tocava o repertório; o aluno que faz o básico (ALUNO B).

Para Charlot (2000), a noção de “sentido” é algo instável, visto que “algo pode adquirir sentido, perder sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e com o mundo” (p. 57). A partir das experiências vivenciadas no curso, o aluno relata que, apesar de ter começado a disciplina de prática instrumental bastante estimulado, foi perdendo o interesse aos poucos pelos conteúdos apresentados; apenas cumprindo o que lhe era requisitado. Analisando o tópico anterior, quando questionamos sobre a relação dos alunos com os materiais e repertórios trabalhados na disciplina, notamos que os conteúdos estavam distantes da realidade cultural em que os alunos estavam inseridos. Dessa forma, acreditamos que esse pode ter sido um dos motivos que levaram o aluno a se desmotivar com a prática instrumental.

Charlot (2013) diz que a situação ideal é quando o aluno estuda porque tem interesse em aprender, sendo importante observar o motivo desse investimento na atividade. A partir das discussões trazidas pelo autor, formulamos o seguinte exemplo: se o aluno aprende os conteúdos abordados na disciplina de instrumento X apenas para passar de ano, o que ele faz é tão somente uma operação que contribui para a atividade que é concluir a disciplina. O que tem sentido diretamente não é o que ele faz na aula instrumento e sim o fato de cumprir as exigências necessárias para passar na disciplina. Nessa perspectiva, a mobilização do aluno ocorre de maneira extremamente frágil para a formação de sentido. Segundo o autor, em suas pesquisas realizadas em diferentes ambientes escolares do Brasil e da França, “a situação mais frequente na escola é aquela em que o aluno age por um motivo não relacionado com o próprio saber” (p. 47). Sobre essa questão, discutiremos mais profundamente nas análises que seguem.

De modo semelhante à declaração do aluno B, o aluno E disse que se esforçava o mínimo necessário; apenas para passar na disciplina; admitindo que estudava pouco:

Toda aquela base, aquele conhecimento que o professor trazia nas aulas, eu já tinha uma certa experiência. Então, eu nem me preocupava no quesito de estudar o que ele passava porque eu já dominava. Eu tive poucas faltas. Em se tratando do meu estudo, na verdade nunca fui de estudar muito; **estudava o básico; o mínimo.** Tenho uma certa falta de disciplina. É até vergonhoso eu falar isso enquanto professor, né? Eu digo para os meus alunos; que se eles quiserem tocar melhor do que eu, é só estudar duas horas por dia! Por aí eu já respondo a sua pergunta (ALUNO E).

O aluno E disse que já trabalhava como professor de instrumento em outros contextos e admite que, na universidade, se esforçava pouco como aluno, atribuindo isso ao fato de que já dominava os conteúdos abordados pelo professor. Quanto a isso, cita também a sua falta de disciplina nos estudos; afirmando que fazia apenas o básico. Bernard Charlot, em uma palestra realizada em 2015 sobre o que ele chama de equação pedagógica fundamental, diz que os alunos estão imersos em uma lógica de adaptação para passar, isto é, não se esforçam para atingir os melhores resultados e sim para se manter na média, fazendo o mínimo necessário.

Para ampliar essa questão, procuramos entender também o que mobilizava os estudantes no processo de aprendizagem. Sendo assim, questionamos sobre o que os alunos gostavam de tocar; quais atividades e repertórios despertavam o seu interesse na prática instrumental:

Ultimamente eu tenho descoberto uma paixão por coisas que eu já canto e para mim tem algum significado de levar isso para o instrumento. O meu universo é muito dentro da música soul, da música pop, da MPB. Então, eu diria que a minha vontade assim de tocar alguma coisa no meu instrumento ela é muito voltada para a música popular (muito, muito, muito) Eu sei que tem as dificuldades (ainda poucas pessoas que pensem assim no ensino de cordas) mas eu tenho muita essa vontade, sabe? de aprender o instrumento a partir da perspectiva popular; passear por esse universo. E se fosse assim dizer coisas eruditas, eu gosto muito de compositores românticos (ALUNO B).

No meu instrumento eu toco de tudo. Do forró até o rock. Sou bem eclética (ALUNA D).

Em se tratando do meu instrumento, por ser uma de uma cultura ocidental, nós, que somos brasileiros, temos uma certa deficiência por termos poucos métodos que ensinem a tocar a nossa música. Se eu pudesse introduziria, nas aulas, músicas da nossa localidade (ALUNO E).

O que eu gosto mesmo, o que eu amo, talvez até mais do que o estudo do instrumento, é compor! O meu trabalho autoral é o que eu tenho dado foco, desde que acabou a prática instrumental (ALUNO F).

Charlot (2013) argumenta que só aprende quem encontra alguma forma de prazer no fato de aprender. Quando cita a questão do “prazer” de aprender, não opõe prazer à esforço, pois, segundo o autor, não se pode aprender sem esforço. A partir dos relatos dos alunos, percebe-se o interesse que eles têm em trazer para a prática instrumental músicas que eles já tenham certa familiaridade.

Em relação a esse tópico sobre a mobilização dos estudantes, observamos que, em geral, todos os alunos responderam que participavam e que estavam sempre presentes nas aulas. Em relação ao estudo, cinco alunos afirmaram manter uma rotina e serem disciplinados. Outros dois disseram estudar apenas o básico para passar na disciplina. Sobre os repertórios trabalhados nas aulas, dois estudantes disseram sentir-se desmotivados. Alguns alunos citaram que esperavam ter contato com repertórios que faziam parte das suas experiências cotidianas.

A partir de seus depoimentos, os discentes também trouxeram à tona outras questões, como a importância que o curso de música tem para eles. Foi possível constatar que o ambiente universitário desperta sentimentos positivos para a maioria dos licenciandos. Considerando as declarações, notamos que os estudantes tinham diferentes objetivos com o curso como, melhorar sua prática no instrumento musical, aperfeiçoar os seus conhecimentos musicais de uma forma geral e aprimorar suas práticas de ensino. Sobre este último, percebeu-se que a maioria dos pesquisados estabelece uma relação positiva com o futuro exercício da docência.

Considerando as análises até então apresentadas neste tópico, entendemos que é essencial conhecer como os alunos se engajam no processo de aprendizagem. A questão chave que Charlot (2005; 2013) traz em suas pesquisas é como fazer para que o próprio aluno se mobilize para aprender; como despertar no aluno um movimento interno, um desejo interno de aprender. Levar em consideração quais conteúdos são significativos para os estudantes é um dos caminhos para a construção de uma aprendizagem efetiva. Para tanto, é importante considerar o que os alunos aprendem fora do ambiente formal de ensino, pois, “o processo pelo qual aprendemos uma coisa, seja ela qual for, apresenta-se sob formas várias e heterogêneas” (p. 52). Charlot (2013) argumenta que aprender na escola, por exemplo, é apenas uma das formas de aprender, que é valiosa, mas não única; por isso a necessidade de estabelecer um diálogo com os conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula a partir das experiências que vivenciaram ao longo da vida e que foram construindo a partir de sua história e de suas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmos.

CONCLUSÃO

O meu interesse em realizar este estudo se deu por conta da experiência que tive com a prática coletiva de instrumentos musicais no período em que fui aluna do curso de Música da UFCA. Conforme destacado, este curso possui algumas particularidades se comparado a outros cursos de música do Brasil, que é o fato de não exigir o teste de habilidade específica para ingresso e realizar as aulas de prática instrumental em grupo. Nesse sentido, ingressam alunos com diferentes níveis de conhecimento, o que pode contribuir para a promoção e efervescência de saberes nesse contexto.

Inicialmente, pensei em observar as práticas cooperativas que surgiam nesse ambiente. Ao longo da pesquisa e a partir da leitura e análise da literatura sobre o tema, decidimos direcionar o foco do estudo para os alunos e identificamos que há poucas pesquisas que trazem a perspectiva dos estudantes sobre a prática coletiva de instrumentos musicais. Nesse sentido, considerei importante compreender as percepções dos discentes sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais no contexto da UFCA, analisando suas concepções sobre as atividades desenvolvidas nas aulas de prática instrumental e conhecendo aspectos relacionados ao seu engajamento com as atividades. Acreditamos que, trazer a visão dos estudantes pode contribuir para melhorar as práticas de ensino e aprendizagem, além de auxiliar na construção e reflexão de questões conceituais sobre o ensino coletivo que precisam ser discutidas nas pesquisas atuais.

A partir da revisão de literatura foi possível identificar dimensões históricas do ensino coletivo, o que nos permitiu conhecer um pouco sobre as primeiras iniciativas na utilização desse formato de ensino. Ao longo do capítulo de revisão, identificamos aspectos que ainda precisam ser reavaliados em torno do tema, que dizem respeito a definições conceituais que abordam, por exemplo, o que é ensino coletivo de instrumentos musicais; os objetivos e fundamentos dessa prática; o que queremos alcançar com as nossas pesquisas, entre outras questões.

No campo da educação musical brasileira, foi possível observar que as pesquisas sobre o tema têm crescido nas últimas décadas. Partindo desse ponto, identificamos que os estudos sobre o ensino coletivo trazem como foco diversas questões, tais como: a produção de métodos para se trabalhar com grupos de alunos, a aprendizagem cooperativa/collaborativa como ferramenta no ensino coletivo, a importância da formação de professores para atuar com grupos, a democratização do ensino de música a partir da prática coletiva, entre outras questões.

Aprofundando a pesquisa bibliográfica, identificamos aspectos que vêm sendo debatidos sobre o ensino de instrumentos musicais e alguns desafios para o ensino de música na atualidade. Considerando as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, exige-se um modelo curricular que seja mais flexível, menos fragmentado e que promova formas de aprendizagem mais colaborativas entre os alunos. Dessa forma, foram trazidas discussões acerca dos diferentes papéis requeridos aos professores de instrumentos musicais, destacando-se a importância de se construir práticas pedagógicas que sejam mais flexíveis, experimentais e integradoras.

Para contribuir com as análises deste estudo, também tomamos como base a teoria da relação com o saber, que busca compreender como o sujeito dá sentido à sua experiência. Sendo assim, esse apporte teórico nos permitiu compreender quais significados os alunos atribuíram a sua experiência com a prática coletiva de instrumentos musicais e com os conteúdos abordados nas disciplinas de prática instrumental. Nesse contexto, todos os estudantes afirmaram que a experiência com a prática coletiva foi bastante construtiva no que diz respeito a aprender com o outro. Para os alunos, o ensino coletivo, de uma maneira geral, significa uma forma de compartilhar experiências, estabelecendo interações uns com os outros e com o professor. Já em relação aos conteúdos trabalhados nas disciplinas, foi possível perceber que alguns alunos não se identificaram com os materiais e repertórios abordados nas aulas, apontando a necessidade de o professor contemplar os saberes e experiências dos estudantes, dialogando com o dia a dia e as vivências dos alunos.

Sobre a mobilização, ou seja, o engajamento dos alunos na aprendizagem dos conteúdos abordados nas disciplinas, os estudantes disseram ter um comprometimento com as aulas, estando presentes e realizando as atividades propostas, além de estudarem em casa. Apesar disso, alguns relataram sentir-se desmotivados, principalmente por conta dos repertórios trabalhados nas disciplinas, afirmando realizar as atividades propostas nas aulas apenas por obrigação; para cumprir os requisitos exigidos.

Quanto aos objetivos específicos desta pesquisa, nos propomos a conhecer as características dos grupos de alunos participantes, que relataram um pouco de sua trajetória musical antes de ingressar no curso. Outro objetivo foi compreender, a partir da pesquisa documental, como é pensada a prática coletiva de instrumentos musicais no curso de Música da UFCA. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso, nesse contexto, as aulas coletivas devem incentivar a cooperação e interação entre os alunos, funcionando como uma estratégia pedagógica na preparação do discente para a sua futura atuação como professor de música nos mais variados contextos.

Esta pesquisa nos possibilitou compreender o quanto precisamos avançar nas discussões teóricas sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais para que possamos ter clareza do que estamos tratando exatamente. Nesse sentido, este estudo contribuiu para trazer apontamentos sobre o tema, elencando definições conceituais sobre o que caracteriza o ensino coletivo e seus fundamentos. Também foi possível refletir sobre algumas questões como o papel do professor no ensino em grupo, sendo fundamental que adapte os conhecimentos às particularidades dos alunos, estabelecendo uma comunicação com os estudantes a respeito dos conteúdos que estão sendo trabalhados e procurando conhecer as dificuldades dos alunos.

Ao trazer os depoimentos dos estudantes sobre a prática coletiva, foi possível perceber que, só pelo fato de as aulas serem realizadas de forma coletiva, não é garantia de que irá promover uma aprendizagem cooperativa entre os alunos. Para tanto, é necessário que o professor seja capaz de estimular as interações em grupo. Além disso, é preciso que os alunos estejam engajados e comprometidos, por isso a necessidade de promover um ensino que estabeleça um diálogo com as experiências e o discurso musical dos estudantes.

Além dessas contribuições, reconhecemos alguns limites percebidos no trabalho. Sobre os procedimentos metodológicos, identificamos que a coleta de dados foi limitada, pois, no início do estudo, tínhamos como objetivo utilizar também as observações das aulas. Porém, devido às aulas presenciais terem sido canceladas, por conta da pandemia do covid-19, não foi possível utilizar esse instrumento de coleta. É importante ressaltar que seria aplicado o questionário, mas, como os dados coletados nas entrevistas se mostraram pertinentes para gerar discussões mais aprofundadas, consideramos que as entrevistas foram satisfatórias para o desenvolvimento da pesquisa, juntamente com a pesquisa bibliográfica e documental.

Acredita-se que esse trabalho possa contribuir para pensarmos em formas efetivas de como promover um ensino coletivo que seja capaz de incluir os alunos no processo de aprendizagem e pensar em maneiras de como mobilizá-los, ensinando os conteúdos com significado e de forma a engajar os estudantes. Também acreditamos que esta pesquisa seja capaz de estimular futuros estudos sobre o tema a questionarem acerca do que já está posto em relação ao ensino coletivo de instrumentos musicais e aprofundarem as discussões sobre o tema, não apenas adotando modismos nos seus referenciais, mas pensando formas de aprimorar essa prática de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Coelho de. O ensino coletivo de instrumentos musicais: aspectos históricos, políticos, didáticos, econômicos e socioculturais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICais - ENECIM, 1., 2004, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2004. p.11-29. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Anais_I_ENECIM.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2021.
- ALMEIDA, José Robson Maia de. **Aprendizagem Musical Compartilhada:** a prática coletiva dos instrumentos de sopros/ madeiras no curso de música da UFCA. 2014. 353f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, CE, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/10931>>. Acesso em: 08 jan. 2021.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a02n113.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2021.
- BATTISTI, Dayane. **O ensino coletivo de instrumentos musicais no ensino superior a partir de uma visão socioconstrutivista da aprendizagem.** 2020. 205f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=28567&idprograma=40001016055P2&anobase=2020&idtc=55>>. Acesso em: 02 jun. 2021.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 196**, de 10 de outubro de 1996. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1996. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html>. Acesso em: 08 jun. 2021.
- CAVALCANTI, José Dilson Beserra. **A noção de relação ao saber:** história e epistemologia, panorama do contexto francófono e mapeamento de sua utilização na literatura científica brasileira. 2015. 428f. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Educação, Recife, 2015. Disponível em: <<http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/7458>>. Acesso em: 02 mar. 2021.
- CAVALCANTI, José Dilson Beserra; LIMA, Anna Paula Avelar Brito. A utilização da noção de relação ao saber (rapport au savoir) no contexto do Ensino de Matemática: mapeamento inicial de referências bibliográficas. **Ciência & Educação**, v. 24, n. 4, p. 1065-1079, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320180040016>>. Acesso em: 05 jun. 2021.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. Disponível em: <encurtador.com.br/gpqJR>. Acesso em: 08 jun. 2021.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social: uma experiência com coletivo de cordas.** Goiânia: ICBC, 2005.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social.** 2003. 210f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em música na contemporaneidade, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/270/o/Flavia_Cruvinel.zip?1346173335>. Acesso em: 03 jan. 2021.

CRUVINEL, Flávia Maria. O início de uma trajetória de sucesso. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL - ENECIM , 1.; 2004, Goiânia. **Anais [...].** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2004. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/888/o/Anais_I_ENECIM.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

DANTAS, Tais. Aprendizagem do instrumento musical realizada em grupo: fatores motivacionais e interações sociais. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 1., 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...].** Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://seer.unirio.br/simpom/article/view/2713/2036>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula. **Psicologia da Educação**, n. 34, p. 63-83, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n34/n34a05.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2021.

DESLANDES, Suely Ferreira et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

FEITOSA, Larissa Dias. **Os licenciandos em Física da UFS e as suas relações com o ensinar.** 2012. 191f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/handle/riufs/5203>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

FIREMAN, Milson. A escolha de repertório na aula de violão como uma proposta cognitiva. **Em Pauta**, v. 18, n. 30, p. 93-129, 2007. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/7468/4654>>. Acesso em: 06 jun. 2021.

FISHER, Christopher. **Teaching piano in groups.** New York: Oxford, 2010. 252p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. **Psicologia da Educação**, n. 46, p. 71-80, 2018. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n46/n46a08.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2021. Acesso em: 12 mar. 2021.

GARBOSA, Guilherme Sampaio. Grupo de clarinetas da UFSM: processos de ensino e aprendizagem. In: **ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM**, 12., 2016, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, 2016. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xviiregsul/regs2016/paper/viewFile/1783/800>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

GARRIDO, Anita. Ensino de Piano em Grupo na Educação Superior no Brasil: uma breve análise. In: Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM, 14.; 2018. Salvador, **Anais** [...]. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2018. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/nd2018/regnd/paper/viewFile/3012/1623>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

GERLING, Fredi; DOS SANTOS, Regina Antunes Teixeira. A proposição de um plano de ensino e aprendizagem de violino em grupo no curso superior na perspectiva de estudantes, professores e avaliadores externos. **Música em Perspectiva**, v. 8, n. 1, p. 197-212, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5380/mp.v8i1.44103>>. Acesso em: 07 mar. 2021.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**: coleção pesquisa qualitativa. Bookman Editora, 2009. <Disponível em: <https://shortest.link/wnf>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

HALLAM, Susan. **Instrumental Teaching**: a Practical Guide to Better Teaching and Learning. Oxford: Heinemann, 1998.

HALLAM, Susan. **Music Psychology in Education**. London: Institute of Education, University of London, 2006.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: trajetória e realidade. **OPUS**, v. 14, n. 1, p. 127-142, 2008. Disponível em: <<https://anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/240>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. **Learning together and lone**: cooperative, competitive and individualist learning. Boston: Allyn & Bacon, 1999.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, p. 51, 2000. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9378/5550>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 41-59, 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>>. Acesso em: 04 jun. 2021.

KRUGER, Fernanda. A metodologia de ensino coletivo do violão no Projeto Prelúdio: uma construção coletiva. In: Encontro Regional Sul da ABEM, 16., Blumenau. **Anais** [...]. Blumenau, 2014. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/view/501>. Acesso em: 02 mar. 2021.

Lopes, Eduardo. **Perspectivando o Ensino do Instrumento Musical no Séc. XXI**. Évora: Fundação Luís de Molina, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10174/4583>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

MACHADO, Simone Gorete. A presença do piano em grupo em instituições de ensino superior no Brasil, **ORFEU**, v. 1, n. 1, p. 132-155, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.5965/2525530401022016132>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, v. 26/27, p. 149-158, 1990. Disponível em: <<http://pascal-francis.inist.fr/vibad/index.php?action=getRecordDetail&idt=6099557>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas. Amostragens e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados**, v. 7, p. 152, 2008. Disponível em: <http://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

MARTINS, Alice Fátima. A etnografia na educação: reflexões sobre a metodologia adotada em pesquisa no âmbito do ensino fundamental. **Cadernos Linhas Críticas**, v. 3, n. 3 – 4, p. 61-68, 1997. Disponível em: <<http://encurtador.com.br/tzET7>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

MATIAS, Raíssa Bisinoto. **Ensino em grupo de flauta transversal em uma escola de música**: um estudo de entrevistas com professores. 2016. 95f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/123456789/842>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

MONTANDON, Maria Isabel. **Aula de piano e ensino de música**: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves. 1992. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/79483/000045257.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 07 jan. 2021.

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino coletivo, ensino em grupo: mapeando as questões da área. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS – ENENCIM, 1., 2004, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2004. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Anais_I_ENECIM.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2021.

MONTANDON, Maria Isabel. Epistemologia do Ensino Coletivo e os dez anos do ENECIM. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL – ENENCIM, 6., 2014, Salvador. **Anais** [...]. Salvador, 2014. Disponível em:

<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/888/o/Anais_do_VI_ENECIM.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

MONTANDON, Maria Isabel. Piano em grupo: Fazendo música com qualidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS – ENENCIM, 2., 2006, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2006. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Anais_IENECIM_VIABEMCO.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2021.

MOORE, Robin. **College music curricula for a new century**. New York: Oxford University Press, 2017. Disponível em: <encurtador.com.br/qwCIW>. Acesso em: 02 jun. 2021.

NASCIMENTO, Marco Antônio Toledo. O ensino coletivo de instrumentos musicais na banda de música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - ANPPOM, 16., 2006, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, 2006. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/413400528/1-Dissertacao-Marco-Silva>>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ORTINS, Fernanda; CRUVINEL, Flávia Maria; LEÃO, Eliane. O papel do professor no ensino coletivo de cordas: facilitador do processo ensino aprendizagem e das relações interpessoais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia, 2004. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/888/o/Anais_I_ENECIM.pdf#page=60>. Acesso em: 02 jun. 2021.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2018.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análise a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da Abem**, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/726>>. Acesso em: 02 jan. 2021.

ROCHA, José Leandro Silva. **Aprendizagem criativa na aula de piano em grupo**. 2015. 117f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20980>>. Acesso em: 05 mar. 2021.

SANTOS, Ana Roseli Paes dos. **O ensino em grupo de instrumentos musicais**: um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil. 2014. 499f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Especialização em Educação Musical, Universidade do Minho. Braga, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/38455>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

SANTOS, Wilson Rogério dos. **Educação musical coletiva com instrumentos de arco**: uma proposta de sistema em níveis didáticos. 2016. 498f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24067>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SILVA, Genivan. Ensino coletivo de violão: relato de experiência no curso de extensão na UEFS/BA. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA DA ABEM, 13., 2016, Teresina. **Anais [...]**. Teresina, 2016. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regnd2016/regnd2016/paper/viewFile/2043/964>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVA, Juliana Pires da. **A relação com o saber:** os estudantes de engenharia e a primeira disciplina de cálculo. 2015. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/134931>>. Acesso em: 02 mar. 2021.

SILVA, Marco Antônio. **Reflexões sobre o método Jaffé para instrumentos de cordas:** a experiência realizada em Fortaleza. 2008. 92f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/413400528/1-Dissertacao-Marco-Silva>>. Acesso em: 09 jan. 2021.

SLOBODA, John Anthony. Individual differences in music performance. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 4, n. 10, p. 397-403, 2000. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01531-X](http://dx.doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01531-X)>. Acesso em: 02 mar. 2021.

SOUZA, Jusamara. **Aprender e ensinar música no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, Luan Sodré de. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: algumas considerações. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL – ENENCIM, 6., 2014, Salvador, **Anais [...]**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2014. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/888/o/Anais_do_VI_ENECIM.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2021. Acesso em: 08 jun. 2021.

SOUZA, Luan Sodré de. **Ensino de violão para violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento na graduação**. 2015. 95f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18181>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STERVINOU, Adeline. Ensino conservatorial versus ensino coletivo: algumas reflexões. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 6., 2014, Salvador, **Anais [...]**. Salvador, 2014. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/888/o/Anais_do_VI_ENECIM.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2021. Acesso em: 02 mar. 2021.

SWANWICK, Keith. **Ensino instrumental enquanto ensino de música**. Tradução: Fausto São Paulo: Atravez. 1994.

SWANWICK, Keith. **Ensino instrumental enquanto ensino de música**. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Tradução: Marcell Silva Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TORRES, Sérgio Inácio. Piano em Grupo nas universidades: aspectos motivacionais. ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 17., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2016. Disponível em:
<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xviiregsul/regs2016/paper/view/1767>. Acesso em: 02 jan. 2021.

TOURINHO, Ana Cristina. A formação de professores para o ensino coletivo de instrumento. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, I COLÓQUIO DO NEM, 12., 2003, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina – Centro de Artes, 2003. p. 51-57. Disponível em:
http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2003.pdf. Acesso em: 07 jan. 2021.

TOURINHO, Ana Cristina. **A motivação e o desempenho escolar na aula de Violão em grupo**: influência do repertório de interesse do aluno. 1995. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação musical) - Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, 1995. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/ictus/article/view/34231/19726>. Acesso em: 05 jan. 2021. Acesso em: 07 jun. 2021.

TOURINHO, Ana Cristina. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL - ENECIM, 1., 2004, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2004. p. 37-43. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/888/o/Anais_I_ENECIM.pdf. Acesso em: 02 jan. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. **Projeto Pedagógico do Curso / PPC de Música**: Licenciatura. Juazeiro do Norte: Instituto Interdisciplinar de Sociedade Cultura e Arte - IISCA, 2014.

VIEIRA, Josélia Ramalho. **Efeitos da aprendizagem cooperativa no ensino de piano em grupo para licenciando em música**: uma pesquisa experimental. 2017. 266f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11579/Joselia%20Ramalho%20Vieira%20tese.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 05 jan. 2021.

YING, Liu Man; QUEIROZ, Dora Utermohl. Implantação de Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 13., 2016, Teresina. **Anais [...]**. Teresina, 2016. Disponível em:
<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regnd2016/regnd2016/paper/viewFile/2133/962>. Acesso em: 09 jun. 2021.

APÊNDICE A – PUBLICAÇÕES ABEM, ANPPOM E PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA ENTRE OS ANOS DE 2014 A 2020

QUADRO 1 - ABEM NORDESTE

TÍTULO	AUTORES	ANO
Educação musical e ensino de piano: estratégias para o desenvolvimento de aulas de instrumento em grupo	Jonas Buarque	2014
Ensino Coletivo da Bateria	Uirá Nogueira de Barros Cairo	2014
Elaboração de questionários em turmas de ensino coletivo de violão para crianças de 07 a 09 anos de vida	Mabel Macêdo; Otávio Jorge Fidalgo	2014
Uma experiência de ensino coletivo de violão	Jailton Jorge Araújo	2016
Dalcroze na pele: uma ferramenta metodológica para o ensino coletivo dos ritmos brasileiros na educação básica	Leandro Machado Ferreira; Sonia Chada	2016
Ensino coletivo de violão: relatos de experiência no Projeto “Música para Todos” em São Luís-MA	João Fortunato Soares de Quadros Júnior; Israel Raséc Salazar Camelo; Willinson Carvalho do Rosário; Valéria Christian Pacheco Oliveira	2016
Orquestra de violões e oficina de violão coletivo: uma proposta para a formação de professores de música	Carla Pereira dos Santos	2016
Ensino coletivo de violão: relato de experiência no curso de extensão na UEFS/BA	Genivan Silva	2016
Concepções de aquecimento para banda de música: contribuições para o ensino coletivo de instrumentos de sopro	Washington de Sousa Soares	2016
Orquestra de Violões: um caminho para a prática em grupo e o ensino coletivo de violão	Johnatan Martins de Sousa; Michel Soares de Araújo	2016

Implantação de Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará	Liu Man Ying; Dora Utermohl Queiroz	2016
Roda Sonora: fazer musical coletivo em três contextos	Angelita Broock; José Leal	2018
Ensino de Piano em Grupo na Educação Superior no Brasil: uma breve análise	Anita Garrido	2018
Ensino coletivo de canto: um relato de experiência na Presto-Ópera UFPB	Gutenberg de Lima Marques; Amarilis Rebuá de Mattos	2018
Ensino coletivo de violão em uma escola particular da cidade de Camaçari	Joice Rabelo das Neves Rodrigues; Felipe de Miranda Rebouças	2018
Ensino coletivo de violão: uma turma de diversidades	Joelson Montes de Sales; Johnatan Martins de Sousa	2018
Vivenciando o choro e o baião através da prática instrumental coletiva com um grupo de metais cadeirantes	Fabíola Santos de Araújo; João Paulo Silva da Costa	2020
Ensino coletivo remoto de violão: desafios e (re)invenções pedagógicas durante o período da pandemia do COVID-19	Sérgio Alexandre de Almeida Aires Filho; Carla Pereira dos Santos; Vanildo Mousinho Marinho	2020

QUADRO 2 - ABEM SUL

TÍTULO	AUTORES	ANO
A metodologia de ensino coletivo do violão no Projeto Prelúdio: uma construção coletiva	Fernanda Krüger	2014
Influência dos indicadores fisiológicos nas crenças de autoeficácia de alunos em um contexto de ensino coletivo de violão	Dayane Battisti; Rosane Cardoso de Araújo	2016
Investigando sobre a Participação de Estudantes em um Grupo Instrumental	Pâmela Göethel Dutra; Cristina Rolim Wolffebüttel	2016
Grupo de clarinetas da UFSM: processos de ensino e aprendizagem	Guilherme Sampaio Garbosa	2016
Piano em Grupo nas universidades: aspectos motivacionais	Sérgio Inácio Torres	2016

QUADRO 3 - ANPPOM

TÍTULO	AUTORES	ANO
Propostas e atividades para a iniciação musical e ensino coletivo de violão para crianças entre 7 e 11 anos	Otavio Jorge Fidalgo; Mabel Macêdo; Cristina Tourinho	2014
Ensino coletivo de violão: o perfil do professor, suas metodologias e estratégias organizacionais para o ensino no Programa Mais Educação nas escolas públicas municipais de Manaus	Robert Ruan de Oliveira Barbosa	2015
Iniciação musical com introdução ao violão (IMIV) - Propostas de atividades para o ensino coletivo de violão para crianças de 07 a 11 anos de idade	Mabel Macêdo	2015
Ensino coletivo de guitarra elétrica: relatando estratégias e discutindo a formação docente	José Simião Severo; Luciano Luan Gomes Paiva	2015
O ensino coletivo de instrumentos musicais: reflexões acerca do modelo na perspectiva da experiência com a criação musical	Danilo Ribeiro Paziani	2016
Ensino coletivo do violoncelo em três contextos socioeducativos: reflexões a partir de uma pesquisa-ação no estado de São Paulo	Marta Macedo Brietzke; Mário André Wanderley de Oliveira; Fábio Soren Presgrave	2018
Ensino coletivo de violão: uma abordagem criativa. O professor como parceiro no despertar e exercício de valores humanos no processo de aprendizagem musical	Andrea Paula Picherzky	2019
Metodologias e estratégias de aprendizado: das Cartas sobre o ensino do pianoforte de Carl Czerny às abordagens do piano em grupo	Mário Videira	2019

QUADRO 4 - PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO EM MÚSICA

TÍTULO	AUTORES	LOCAL INSTITUIÇÃO	ANO
Leitura musical para iniciantes em aulas coletivas de violão: uma visão através da teoria da autoeficácia	Marcelo Alves Brazil	UFBA	2017
Educação musical coletiva com instrumentos de arco: uma proposta de sistema em níveis didáticos	Wilson Rogério dos Santos	UFBA	2016
A filarmônica de cordas: proposta de um ensino coletivo de cordas para iniciantes, inspirada na prática das filarmônicas da Bahia	Ícaro Smetak	UFBA	2019
Ensino coletivo de violão: uma proposta metodológica	Fábio Amaral da Silva Sá	UFG	2016
Música e Síndrome de Down: uma compreensão sobre a aprendizagem no ensino de violino em grupo	Elissuam do Nascimento Barros de Souza	UFPA	2018
A utilização do ukulele no ensino coletivo de música: uma pesquisação com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I da rede municipal de Guarapari-ES	João Daniel Cardoso da Costa	UFRJ	2017
Aprendizado do piano em grupo: história, reflexões e propostas	Rosângela Fernandes	UFRJ	2015
Projeto Espiral (1976-1979): Uma experiência de ensino coletivo de instrumentos de cordas	Simone dos Santos	UFRJ	2015
Ensino coletivo de instrumentos de metal: aspectos metodológicos e técnico interpretativos a partir das orquestras de metais lyra tatuí e lyra Bragança	Bruno Caminha Farias	UFRN	2019

Aprendizagem criativa na aula de piano em grupo	José Leandro Silva Rocha	UFRN	2015
O ensino em grupo de flauta transversal em uma escola de música: um estudo de entrevistas com professores	Raíssa Bisinoto Matias	UNB	2016
O ensino coletivo de contrabaixo acústico: a vivência de processos criativos com alunos do projeto guri/ribeirão preto e a ideia de experiência de Jorge Larrosa	Danilo Ribeiro Paziani	UNESP	2017
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	João Ricardo de Souza	UNESP	2016
Música contemporânea na iniciação coletiva ao violoncelo: uma pesquisa-ação com jogos de improvisação em três instituições de ensino no estado de São Paulo	Marta Macedo Brietzke	USP	2018

QUADRO 5 - REVISTAS ABEM

TÍTULO	AUTORES	LOCAL	ANO
Contribuição para um possível histórico do ensino coletivo de instrumentos musicais	Wilson Rogério dos Santos	Revista da ABEM	2020
Entre explorações e invenções: vislumbrando um modelo referencial para o desenvolvimento criativo em ambientes de ensino coletivo	Luciano da Costa Nazário; José Augusto Mannis	Revista da ABEM	2014

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS ALUNOS

Estou realizando uma pesquisa de mestrado e tenho como objetivo compreender as percepções dos alunos do curso de música da UFCA sobre a prática coletiva de instrumentos musicais e como se mobilizavam para a aprendizagem musical neste contexto. Sendo assim, procuramos investigar as trajetórias musicais e expectativas dos estudantes antes de ingressar no curso de música; as experiências vivenciadas com a disciplina de prática instrumental coletiva e as formas de mobilização/engajamento no processo de aprendizagem musical.

- Gostaria que você me falasse um pouco das suas experiências musicais antes de ingressar no curso de música.

-Antes de você ingressar na universidade, quais eram as suas expectativas? O que você esperava aprender no curso?

- Na sua concepção, o que é ensino coletivo de instrumentos musicais? Você gostou da experiência de cursar a prática instrumental no formato de grupo?

-Você observava se havia algum tipo de cooperação e/ou interação na aprendizagem em grupo? O professor fazia algum tipo de intervenção para que os alunos interagissem de alguma forma?

-Na sua concepção, quais as dificuldades e/ou facilidades da aprendizagem em grupo?

-Você se identificava com o material/repertório trabalhado nas aulas?

-Como era o seu engajamento nas aulas? (Estava sempre presente? participava das aulas? Se sentia estimulado para aprender os conteúdos que eram abordados nas aulas?)

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: Estudantes de música e o ensino coletivo de instrumentos musicais na UFCA. O estudo está sendo desenvolvido pela mestrande Tatiana da Silva Santos, do Programa de Pós Graduação em Música da UFPB, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Henrique Gomes Ribeiro.

O objetivo deste estudo é compreender as percepções dos alunos do curso de música da UFCA sobre a prática coletiva de instrumentos musicais e como se mobilizavam para a aprendizagem musical neste contexto.

Esse estudo pode contribuir para que os alunos possam expressar-se através dos saberes adquiridos em suas experiências de vida e nas experiências que vivenciaram através da prática coletiva de instrumentos musicais no contexto da universidade. Além disso, acreditamos que, evidenciar a visão dos discentes sobre a prática coletiva pode contribuir para promover um ensino contextualizado com as experiências e vivências dos estudantes.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo na qual faremos o uso de entrevistas semiestruturadas para a coleta de informações. Os entrevistados não serão identificados pelos nomes durante o trabalho, mantendo assim o anonimato dos mesmos. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Estarei à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI
INSTITUTO INTERDISCIPLINAR DE SOCIEDADE, CULTURA E ARTES
CURSO DE MÚSICA

CARTA DE ANUÊNCIA

Declara-se, para os devidos fins, a anuênciia de realização da pesquisa de Tatiana da Silva Santos, a ser desenvolvida no âmbito do Curso de Música da Universidade Federal do Cariri, com projeto de pesquisa intitulado “Processos de Aprendizagem na disciplina prática instrumental piano/teclado do curso de licenciatura em música da UFCA”, sob a coordenação/orientação do prof. Dr. Fábio Henrique Ribeiro da UFPB. O objetivo da pesquisa é investigar como ocorre o processo de aprendizagem na disciplina prática instrumental - piano/teclado do curso de licenciatura em música da UFCA.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento dos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares pela pesquisadora, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou da comunidade acadêmica. Ressalta-se que a anuênciia da pesquisa está condicionada à plena concordância do/a docente responsável pela disciplina e dos/as estudantes que irão fazer a disciplina. Deverão ser pedidas cartas de anuênciia de cada interlocutor/a ou participante da pesquisa.

Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consustanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Juazeiro do norte - CE, em 24 de abril de 2020

Para tal, firmo o presente.


 Prof. Me. Carlos Renato de Lima Brito
 SIAPE 1146032
 Coordenador do Curso de Licenciatura em Música da UFCA

Prof. Me. Carlos Renato de Lima Brito
Licenciatura em Música - UFCA
Coordenador - SIAPE 1146032