



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL
PROF-ARTES

DIEUDES LAENIO DE SOUSA SILVA

**ORQUESTRA DE VIOLÕES DE CORRENTE-PI: um estudo de caso sobre o ensino
coletivo no ambiente escolar**

JOÃO PESSOA - PB

2023

DIEUDES LAENIO DE SOUSA SILVA

**ORQUESTRA DE VIOLÕES DE CORRENTE-PI: um estudo de caso sobre o ensino
coletivo no ambiente escolar**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes – UFPB. Área de concentração: Área de Música. Linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Arte pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes - ProfArtes da Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carla Pereira dos Santos

JOÃO PESSOA – PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586o Silva, Dieudes Laenio de Sousa.

Orquestra de violões de Corrente-PI : um estudo de caso sobre o ensino coletivo no ambiente escolar / Dieudes Laenio de Sousa Silva. - João Pessoa, 2023. 130 f. : il.

Orientação: Carla Pereira dos Santos.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Música na escola. 2. Ensino coletivo de violão.
3. Aprendizagem cooperativa. 4. Orquestra de violões.
I. Santos, Carla Pereira dos. II. Título.

UFPB/BC

CDU 78:37(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL
PROF-ARTES

FOLHA DE APROVAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que a dissertação de **Dieudes Laenio de Sousa Silva**, intitulada *ORQUESTRA DE VIOLÕES DE CORRENTE-PI: um estudo de caso sobre o ensino coletivo no ambiente escolar* foi aprovada.

Professora Dr^a. Carla Pereira dos Santos
Orientadora – PROF-ARTES/UFPB

Professora Dr^a. Josélia Ramalho Vieira
Avaliador interno - PROF-ARTES/UFPB

Professora Dr. Fábio Henrique Ribeiro
Avaliador externo - UFPB

João Pessoa-PB, 11 de março de 2024

DIEUDES LAENIO DE SOUSA SILVA

**ORQUESTRA DE VIOLÕES DE CORRENTE-PI: um estudo de caso sobre o ensino
coletivo no ambiente escolar**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes – UFPB. Área de concentração: Área de Música. Linha de pesquisa: Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Arte pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes - ProfArtes da Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carla Pereira dos Santos

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^ª. Carla Pereira dos Santos
Orientadora – PROF-ARTES/UFPB

Professora Dr^ª. Josélia Ramalho Vieira
Avaliador interno - PROF-ARTES/UFPB

Professora Dr. Fábio Henrique Ribeiro
Avaliador externo - UFPB

João Pessoa-PB, 22 de agosto de 2023

AGRADECIMENTOS

Ao criador, por me proporcionar saúde, coragem e força de vontade durante os momentos mais difíceis na construção deste trabalho.

À professora Carla, pelas orientações e ensinamentos, pela paciência e prontidão em me ajudar sempre quando solicitada.

Aos professores Dr^a Josélia Ramalho Vieira e Dr. Fábio Henrique Ribeiro, por terem aceitado participar da Banca de Defesa desta dissertação.

Aos meus pais, por terem me criado, educado e ajudado ao longo de toda minha vida até a chegada deste momento.

Aos meus irmãos, pelo incentivo, apoio e generosidade em todos os momentos de minha existência.

Ao amigo Erweton Carlos, por toda ajuda prestada durante o mestrado.

Ao Instituto Federal do Piauí – Campus Corrente, representado na figura do Diretor Geral Laécio Barros Dias, por ter permitido a realização desta pesquisa na instituição.

À Orquestra de Violões de Corrente, muito obrigado por todas as amizades construídas e pelo compartilhamento de muitos momentos felizes que fazem parte da minha vida.

A todos os alunos que participaram desta pesquisa.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender e analisar as implicações do ensino coletivo de violão no processo de aprendizagem em uma Orquestra Escolar. O campo empírico da pesquisa é uma Orquestra de Violões, com o olhar estendido às aulas de violão coletivo desenvolvidas no Instituto Federal do Piauí, mais especificamente no Campus Corrente. Sobre a abordagem metodológica, a pesquisa qualitativa norteará as experiências pedagógicas e a operacionalização da pesquisa no decorrer do trabalho com a Orquestra, dando ênfase aos aspectos subjetivos relacionados ao comportamento humano e aos fenômenos sociais através do estudo de caso. Os dados da pesquisa foram coletados através de observações e realização de um plano de trabalho registrados em nota de campo, registros em fotografias e entrevistas semiestruturadas. A fundamentação e/ou referencial teórico da pesquisa foi apresentado sob duas perspectivas: a primeira, que possibilitou a compreensão da metodologia que conduziu a realização das atividades com a Orquestra com base em autores que levam ao entendimento das bases pedagógicas que alicerçam o ensino coletivo de violão e, para compreender os dados e o desenvolvimento musical a partir das etapas trabalhadas, tomei como base o conceito de aprendizagem cooperativa, concebido a partir das reflexões de Johnson, Johnson e Holubec (1999).

Palavras-chave: Ensino de música na escola; Ensino coletivo de violão; Aprendizagem cooperativa; Orquestra de violões.

ABSTRACT

This work aimed to understand and analyze the implications of group guitar teaching in the learning process in a School Orchestra. The empirical field of the research was a Guitar Orchestra, with an extended view to group guitar classes, developed at the Federal Institute of Piauí, more specifically at Campus Corrente. Regarding the methodological approach, the qualitative research guided the pedagogical experiences and the operationalization of the research during the work with the Orchestra, emphasizing the subjective aspects related to human behavior and social phenomena through the Case Study. The research data were collected through observations and carrying out a work plan, recorded in a field note. The foundation and/or theoretical framework of the research was presented from two perspectives, the first that enabled the understanding of the methodology that led to the realization of activities with the orchestra, based on authors that led to the understanding of the pedagogical bases that underpin the group teaching of guitar and, to understand the data and the musical development from the worked steps, I took as a basis the concept of cooperative learning conceived from the reflections of Johnson, Johnson and Holubec (1999).

Keywords: Music teaching at school; group guitar teaching; Cooperative learning, Guitar Orchestra.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ENECIM	Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical
ECIM	Ensino Coletivo de Instrumento Musical
ECV	Ensino Coletivo de Violão
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
IFPI	Instituto Federal do Piauí
OVT	Orquestra de Violões de Teresina
OVC	Orquestra de Violões de Corrente
PPP	Projeto Político-Pedagógico
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFPI	Universidade Federal do Piauí

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Horário das atividades	51
Quadro 2 - Alunos da turma de ECV	55
Quadro 3 - Primeira etapa das observações	56
Quadro 4 - Quadro geral dos Arranjos Didáticos	61
Quadro 5 - Segunda etapa das observações	62
Quadro 6 - Exemplo de Arranjos utilizados na Orquestra	86
Quadro 7 - Exemplo de repertório utilizado na Orquestra	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - IFPI campus Corrente	48
Figura 2 - Sala de Música do IFPI Campus Corrente.....	50
Figura 3 - Turma de ECV	78

LISTA DE EXEMPLOS MUSICAIS

Exemplo Musical 1 - Arranjo Didático Nº 1	60
Exemplo Musical 2 - Arranjo Didático Nº 2	60
Exemplo Musical 3 - Arranjo Didático Nº 3	61
Exemplo Musical 4 – Arranjo Didático Nº 4	59
Exemplo Musical 5 - Arranjo Didático Nº 5	62
Exemplo Musical 6 - Arranjo Didático Nº6	62
Exemplo Musical 7 – Exercício de leitura na terceira corda.....	80
Exemplo Musical 8 – Trecho do Arranjo Didático Nº 2	82
Exemplo Musical 9 – Trecho do Arranjo Didático Nº 6	84
Exemplo Musical 10 – Exemplo de linha melódica de acompanhamento	87
Exemplo Musical 11 - Arranjo facilitado	88

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 REVISÃO DE LITERATURA	19
2.1 Ensino de música na escola	19
2.2 Ensino Coletivo de Instrumento Musical	23
2.3 Ensino Coletivo de Violão	28
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	34
3.1 Ensino coletivo de instrumento musical.....	34
3.1.1 História do ensino coletivo de instrumento musical	34
3.1.2 O ensino coletivo de instrumento musical no Brasil	36
3.1.3 Ensino coletivo de violão no Brasil, primeiros passos e experiências relevantes	37
3.1.4 Conceituando o ECIM	39
3.2 Aprendizagem cooperativa.....	41
3.2.1 Aprendizagem cooperativa: a caminho da compreensão	41
3.2.2 Elementos essenciais da aprendizagem cooperativa	44
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS	47
4.1 O contexto da pesquisa.....	47
4.2 A Orquestra de Violões de Corrente	49
4.3 Procedimentos metodológicos.....	51
4.4 Instrumentos de coleta de dados.....	53
4.4.1 Observação	53
4.4.2 Observações com a turma de ECV	56
4.4.3 Transição da turma de ECV para a OVC	63
4.4.4 Entrevista semiestruturada	66
4.4.5 Recursos audiovisuais	68
4.5 Procedimentos de análise de dados	68
5 ANÁLISE DOS DADOS	70
5.1 O contato inicial dos alunos com o ECV e com uma Orquestra Escolar	70
5.2 A relação entre a aprendizagem cooperativa e o ECV no processo de inserção de novos alunos em uma Orquestra Escolar	72
5.3 A prática musical e as ações de uma Orquestra de Violões na escola	85
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93

REFERÊNCIAS	95
APENDICES	101

1 INTRODUÇÃO

Minha aproximação inicial com o violão se deu ainda na adolescência quando tive o ensejo de estudar com um professor formal, particular, e adquirir os conhecimentos primários referentes a esta prática. Neste contato inicial com o instrumento, desenvolvi afinidade e, pouco a pouco, fui sendo envolvido pelo carisma do violão, que, por muitas vezes, estava presente em diferentes momentos do meu cotidiano, quer seja em períodos de entretenimento com os amigos, na audição de gravações, ou no próprio tempo dedicado ao estudo. A priori, tive a oportunidade de aprender somente através das cifras, o que me proporcionou conhecer os principais acordes e a tomar contato com o repertório da música popular difundida na época.

No que diz respeito ao meu primeiro contato com a teoria normativa da música e do aprendizado através da partitura, somente viria a fazê-lo quando ingressei em instituições educacionais que ofertavam cursos livres de música através da formação inicial continuada e, posteriormente, em uma graduação superior na Universidade Federal do Piauí (UFPI), onde me foi apresentado o repertório do violão clássico tradicional e alguns compositores de choro que escreveram para o instrumento.

Deste ponto em diante, meu contato diário com a música transpassaria também o caráter profissional, passando a atuar como professor e instrumentista. Com a oportunidade de ministrar aulas na escola de música de Teresina e de lecionar Arte em turmas das escolas da rede municipal de educação, obtive minhas primeiras experiências na Educação Básica como professor de violão.

Através das minhas experiências iniciais como professor, meu interesse em entender como proceder metodologicamente com essas turmas foi aumentando cada vez mais, com o intuito de potencializar minha atuação profissional, assim como maximizar resultados e sanar dificuldades que, por muitas vezes, enfrentamos no decorrer da prática docente. Entre as principais dificuldades, tenho observado a pequena carga horária destinada às atividades de música na escola de Educação Básica e, em se tratando de ensino de instrumento, campo de minha atuação, muitas práticas somente se concretizam nos horários dispostos no contraturno. É o que acontece na instituição em que atuo.

Isso me levou a pensar sobre como poderia aproveitar ao máximo o tempo disponível para a realização das aulas de música na Educação Básica, sobre como o ensino de violão poderia ser trabalhado no contraturno da escola, tendo em vista uma quantidade significativa de pessoas interessadas em participar dessa atividade frente ao pouco tempo que eu tinha a

disposição. Diante destas questões, como deveria proceder metodologicamente ao ministrar estas aulas?

Atuando como instrumentista e professor na Orquestra de Violões de Teresina (OVT) e, posteriormente, como professor efetivo de música do Instituto Federal do Piauí (IFPI), Campus Corrente, no qual atuo profissionalmente até os dias de hoje, pude perceber como as práticas em conjunto poderiam ser enriquecedoras no que diz respeito ao processo de iniciação e experiência formativa no ensino e aprendizagem da música através do violão.

Ao utilizar tal estratégia, constatei que poderia atender a uma quantidade maior de alunos e também de colaboradores externos interessados em participar desta prática ofertada no contraturno, administrando de maneira mais satisfatória o tempo e os recursos que me eram destinados para a realização desta atividade.

Sobre essa perspectiva de trabalho no contraturno dos alunos, somado à participação de membros da comunidade, aproveitei toda a experiência que obtive como instrumentista e professor na OVT para formar a Orquestra de Violões do próprio IFPI, Campus Corrente, enfatizando a prática de conjunto voltada para o ensino coletivo de violão na instituição.

Durante a prática, após formatar os primeiros ensaios e realizar audições com os alunos interessados em participar da Orquestra, me deparei com outra implicação que demandaria minha atenção como professor: a presença de alunos com diferentes níveis de experiência com o instrumento. Tinha como tarefa, agora, atender com a Orquestra do IFPI aos alunos da Educação Básica e aos membros da comunidade, ambos apresentando pessoas com experiências musicais distintas, iniciantes e iniciados.

Foi mais especificamente a partir de minha atuação no Instituto Federal do Piauí, onde alunos da Educação Básica junto a colaboradores da comunidade externa constituem uma Orquestra na escola, que pude conceber provocações a respeito de como poderia revisar minhas práticas docentes e entender de maneira detalhada se o ensino coletivo de violão realmente me traria resultados satisfatórios ao levar em consideração, também, um cenário de iniciantes e iniciados.

Nesse caminho, comecei a querer entender como, de fato, o ensino coletivo de um instrumento musical poderia colaborar de maneira positiva para o aprendizado dos alunos que estavam inseridos na Orquestra. Isso me levou a pensar a respeito da participação de discentes da disciplina Arte em uma prática musical de conjunto, idealizando como o ensino coletivo de violão poderia ser trabalhado no ambiente escolar com alunos de diferentes idades, com ou sem experiência musical.

A partir desse ponto, foram surgindo mais questionamentos: a) tomando como base a escola, em quais momentos da aprendizagem o ensino tradicional e individual do instrumento deveria ser substituído pelo ensino coletivo? b) seria realmente mais vantajoso e produtivo utilizar somente o ensino coletivo de violão nesse contexto? c) quais as características deste tipo de metodologia e como essa abordagem deve ocorrer na escola?

A partir dessas reflexões sobre minha prática, comecei a pensar em como seria possível utilizar o ambiente escolar para incentivar a participação dos alunos na prática musical de conjunto através da Orquestra de Violões da Instituição ou, até mesmo, estimular a criação de novos grupos musicais através da prática coletiva de violão no intuito de responder a essas questões, no intuito de compreender como o aprendizado destes alunos ocorre sob a ótica do Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM) .

Outras inquietações também vieram à tona ao me questionar sobre como eu deveria organizar um material didático de apoio para utilização durante estas aulas coletivas. No decorrer de minha atuação como docente, percebi que em determinados momentos do processo de aprendizagem, alguns alunos apresentam dificuldades específicas tanto no que diz respeito ao domínio técnico do instrumento quanto na compreensão dos elementos teóricos. Ao identificar um ou mais alunos que apresentem estes entraves específicos como, por exemplo, a dificuldade em manter a pulsação ao tocar em grupo ou a compreensão de uma determinada célula rítmica, como devemos proceder, então, para sanar estas dificuldades individuais sem que seja necessário descartar estes alunos das aulas coletivas?

Embora esta modalidade de ensino venha sendo amplamente difundida e utilizada nas últimas décadas por professores de música no Brasil, o cenário nacional ainda revela uma carência de materiais didáticos que contemplem esta metodologia de ensino (Silva Sá, 2016).

Após levantamento bibliográfico em editoras, livrarias e bibliotecas, foi possível confirmar que ainda existem poucos materiais didáticos publicados no Brasil elaborados para a iniciação musical por meio do ensino coletivo de violão. De acordo com Silva Sá e Leão (2015), foram encontrados apenas três materiais em que os próprios autores os conceituam como destinados a aulas coletivas de violão: Oficina de Violão: Volume I- Cristina Tourinho e Robson Barreto (2003); Violão Orquestral: volume I - metodologia do ensino coletivo e 20 arranjos completos para orquestra de violões - Cláudio Weizmann (2003); Na Ponta dos Dedos: exercícios e repertórios para grupos de cordas dedilhadas - Marcelo Brazil (2012). Complemento esta informação com o lançamento do material de Adriano Assis (2022) sob o título “Leitura no violão para ensino coletivo: trios e quartetos”.

Isso nos faz pensar sobre quais os procedimentos adotados pelo professor devem ser levados em consideração ao elaborar um material didático contendo peças e exercícios que apresentem dificuldades progressivas e, acima de tudo, estimulem a interação entre os alunos durante o aprendizado do grupo, visando ao desenvolvimento técnico no instrumento e, ao mesmo tempo, facilitando a compreensão, na prática, dos elementos da teoria musical. Afinal de contas, o grau de afinidade apresentado pela Orquestra para com esse material exercerá alguma influência no desenvolvimento técnico-musical destes alunos? Ainda sobre o material, a natureza estilística do repertório também teria importância durante o processo de aprendizado?

Todos esses questionamentos se encadeiam em torno de um problema geral que quero entender. Portanto, minha questão central de pesquisa é: Quais as implicações do ensino coletivo de violão no processo de aprendizagem em uma orquestra escolar? Frente às observações levantadas, esta pesquisa tem como objetivo: Compreender e analisar as implicações do ensino coletivo de violão no processo de aprendizagem em uma orquestra escolar. Especificamente também objetivamos: a) Analisar e compreender como as aulas coletivas de violão, as estratégias e o material didático utilizado favorecem o aprendizado e a prática musical na Orquestra; b) Observar e compreender as implicações da escolha do repertório no aprendizado dos alunos nas aulas coletivas durante a prática na orquestra; c) Experimentar e analisar o uso de arranjos musicais elaborados por níveis progressivos de dificuldades e suas implicações no aprendizado dos alunos.

Nessa direção, a Orquestra de Violões de Corrente (OVC) foi tomada como campo empírico da pesquisa. Para tanto, o estudo de caso qualitativo foi definido como caminho metodológico e, através das observações e realização de um plano de trabalho, juntamente com entrevistas semiestruturadas e recursos audiovisuais, os dados foram coletados e depois interpretados a partir da análise indutiva.

A fundamentação teórica utilizada para a execução deste trabalho foi apresentada de duas maneiras distintas. A primeira delas viabilizou a apreensão da metodologia que norteou a concretização das atividades junto à Orquestra, embasada por pesquisadores que exploram as fundações pedagógicas que sustentam o ensino coletivo de violão. Já, para a compreensão dos dados e compreensão da trajetória musical dos alunos decorrente do plano de trabalho desenvolvido, utilizei como sustentação teórica o conceito de aprendizagem cooperativa delineado a partir das reflexões de Johnson, Johnson e Holubec (1999).

Assim, o trabalho está organizado da seguinte maneira: uma breve introdução com a problematização do tema da pesquisa e objetivos. A segunda parte com a revisão de literatura,

etapa essa que tem a finalidade de encadear a produção científica nacional através do mapeamento de trabalhos acadêmicos realizados no país nos últimos dez anos, orientando esta ação a partir de buscas em bancos de dissertações e teses das instituições de ensino, assim como em publicações de periódicos especializados e anais de eventos. Tal procedimento possibilitou uma visão geral a respeito do ECIM e de como estes pesquisadores trabalharam com este tema, nos fornecendo, assim, um entendimento de como ocorreu toda a dinâmica para a realização destes trabalhos.

Na terceira parte, apresento as considerações sobre a fundamentação teórica do trabalho. Assim, com o intuito de possibilitar a compreensão metodológica que conduziu a realização das atividades com a Orquestra, debrucei o olhar sobre autores que levam ao entendimento das bases pedagógicas que alicerçam o ensino coletivo de violão. A posteriori, buscando compreender como ocorriam as interações entre os alunos no contexto da Orquestra, tomei como base o conceito de aprendizagem cooperativa concebido a partir das reflexões de Johnson, Johnson e Holubec (1999).

Na quarta parte, apresentarei os caminhos metodológicos da pesquisa: replicaremos as indagações levantadas com a problematização através de um estudo de caso, tomando como base empírica esta Orquestra de Violões do IFPI. Descreveremos também como se deu a recolha dos dados, enfatizando a utilização dos instrumentos de coleta, quais sejam, as observações, entrevistas semiestruturadas e registros audiovisuais (gravações em vídeo, áudio e fotografias). A execução de toda a parte metodológica da pesquisa foi feita mediante um roteiro de trabalho que teve como objetivo guiar todos os passos necessários para uma recolha precisa das informações. A partir da coleta dos dados, será detalhado como se deu a análise das observações e entrevistas, bem como a transcrição das gravações, deixando claro nossas impressões durante toda a realização destes procedimentos, contando, para isso, com o auxílio dos registros concebidos através de um diário de campo.

Na quinta parte, realizarei a análise dos dados coletados através das entrevistas e observações realizadas sob três principais eixos: a) o contato inicial dos alunos com o ensino coletivo de violão e com uma orquestra escolar, b) a relação entre a aprendizagem cooperativa e o ensino coletivo de violão no processo de inserção de novos alunos em uma orquestra escolar, c) a prática musical e as ações de uma Orquestra de Violões na escola.

Nas considerações finais, apresento algumas percepções a respeito do trabalho, discorrendo sobre o resultado da pesquisa, apontando impressões e perspectivas de cenários futuros a respeito do ensino coletivo de instrumentos musicais no contexto da Educação Básica.

Acredito que as contribuições dessa pesquisa no contexto do Mestrado Profissional em Artes, em que a pesquisa tem como finalidade retroalimentar a prática docente na escola, poderá trazer significativa contribuição não apenas para minha atuação docente, mas para o campo das reflexões sobre o ensino e aprendizagem de instrumento musical na escola de Educação Básica.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Esta revisão de literatura objetiva elencar a produção científica nacional através do mapeamento de trabalhos acadêmicos realizados no país nos últimos dez anos, orientando este procedimento a partir de buscas em bancos de dissertações e teses das instituições de ensino e publicações em periódicos especializados, organizando o material levantado em três categorias centrais, quais sejam:

- a) Ensino de música na escola,
- b) Ensino coletivo de instrumento musical,
- c) Ensino coletivo de violão,

Tal procedimento tem o intuito de me fornecer uma visão geral a respeito destas categorias, além de me manter atualizado sobre o tema desta pesquisa e sobre o que vem sendo produzido no país. Em consonância com o objeto de pesquisa, para além das buscas em bancos de dados das instituições de ensino que disponibilizam dissertações e teses dos programas de mestrado e doutorado em música, analisamos também os trabalhos do banco de dissertações e artigos do Mestrado profissional em Artes (ProfArtes).

Todavia, os Anais dos Encontros Nacionais e Regionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) também desempenharam um papel bastante proeminente na condução desta revisão de literatura, onde pude listar as pesquisas que versavam sobre o ensino coletivo de instrumento musical no âmbito da escola. Neste mesmo sentido, com a análise de artigos publicados no Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM) e nas revistas Música na Educação Básica, Revista da Abem, Revista Música Hodie e Revista Multidisciplinar Plurais foi possível tecer reflexões de como os professores de música vêm atuando nas escolas na última década, além de constatar os percalços e desafios enfrentados por estes profissionais.

A seguir, apresento a cronologia sugerida nesta revisão de literatura, apontando os trabalhos que considereei demonstrar maior relevância e maior afinidade com esta pesquisa.

2.1 ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA

Entre os trabalhos que tratam sobre o ensino de música na escola, encontrei na literatura estudos e relatos com diferentes focos e perspectivas, desde o ensino a partir de projetos escolares, perpassando pela formação de professores, até às práticas escolares em sala de aula.

Nesse contexto, destaco o trabalho de Chiarelli (2012), que teve como objetivo entender de que forma a educação musical é desenvolvida nas escolas públicas de Santa Catarina que

fazem parte do projeto Escola Pública Integrada. Nesta pesquisa, o autor utilizou os conceitos de educação integral e currículo integrado de Rafael Yus como base para a construção do referencial teórico do trabalho. Metodologicamente, o pesquisador fez uso do estudo multicaso e a coleta de dados seguiu o caminho das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de música e um membro da equipe pedagógica de cada escola. A pesquisa constatou que havia professores com diversas formações atuando como educadores musicais nessas escolas e que, embora a proposta de ofertar o ensino de música nas escolas fosse positiva, ainda carecia de um planejamento desenvolvido através de um projeto pedagógico mais específico para escolas de tempo integral.

Utilizando um exemplo mais recente na literatura, como produto do ProfArtes, cito o trabalho de Silva Junior (2020), que encadeia os benefícios das atividades musicais oferecidas no Programa de Educação Musical da Rede de ensino do município de Palhoça-SC a partir da perspectiva de professores de música, gestores, pais e estudantes. O autor utiliza como referencial teórico os argumentos sobre o modelo de potenciais resultados em Educação Musical de North e Hargreaves (2008). Os resultados da pesquisa sinalizam aspectos positivos em relação à importância e aos benefícios das atividades musicais para a comunidade escolar.

Faço uma ponte, aqui, com Adeodato (2012), que, através de sua Dissertação de mestrado de título “...ué? mas eles não vão aprender a tocar? Um estudo de caso sobre as representações sociais referentes ao ensino de música em uma escola pública da rede municipal de Vitória (ES)”, analisa as representações sociais sobre o ensino de música em uma região de risco social e como estas representações interferem nas práticas musicais realizadas ali. O estudo foi realizado em uma escola pública do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Vitória (ES) e utilizou a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (1978), além da perspectiva teórica da Sociologia da Educação Musical, demonstrando que as práticas musicais podem influenciar positivamente nas “expectativas dos diferentes atores do espaço escolar sobre as possibilidades dos alunos em vulnerabilidade social” (Adeodato, 2012, p.5).

Entender o papel do professor de música na Educação Básica e como o mesmo deve proceder diante das diversas possibilidades e estratégias de ensino vem sendo um dos desafios mais significativos no exercício da docência, tendo esta premissa em mente, Gualke (2013), em comunicação para o XXI Congresso Nacional da ABEM, abordou em seu artigo “Aprendizagem da docência: a inserção do professor de música à escola de educação básica” como se aprende a ensinar música na Educação Básica, utilizando os conceitos de aprendizagem e de docência de Josso (2010), Delory-Momberger (2008) e Nóvoa (2009). Trata-se de um

processo em que “os aprendentes começam o trabalho de reconhecer-se como professor, reconhecer-se como profissional” (Gualke, 2013, p. 442).

Alguns pontos importantes na literatura dialogam com a realidade em que estou inserido como professor de música do Ensino Básico e Técnico da rede de Institutos Federais, como é o caso da pesquisa de Werlang (2016), que trata de uma pesquisa-ação que teve como objetivo refletir sobre a prática docente do ensino de música nas aulas de Artes na perspectiva dos alunos de segundo ano de um curso técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal Catarinense – Campus Videira. O autor abordou temáticas que dizem respeito a orientações para o ensino de Artes, currículo e as dimensões do fazer musical: apreciação, criação e execução. Como instrumento para a coleta dos dados, o pesquisador utilizou o diário de campo, o registro sonoro das aulas com o auxílio de um gravador digital e a realização de um grupo de discussão.

Em Costa (2016), encontramos um contexto bastante semelhante. Em seu artigo “Orquestra de Cordas na sala de aula: o método recepcional no ensino de música do Instituto Federal de Santa Catarina”, o autor investiga como o horizonte de expectativas dos alunos de uma turma de música da terceira fase dos Cursos Técnicos Integrados do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Florianópolis pode se modificar após a realização de uma proposta pedagógica fundamentada no Método Recepcional, elaborado por Bordini e Aguiar (1988).

Outra proposta pedagógica para o ensino de música na escola é apresentada por Silva (2020) em “Canto Coral: uma proposta para o ensino médio”. O autor apresenta o Canto Coral como elemento articulador e mediador do ensino de música para as aulas do Componente Curricular Arte no Ensino Médio, optando pela criação de um planejamento pedagógico para professores/as de Arte, capaz de contribuir com o ensino/aprendizagem da linguagem da música e, da mesma forma, seja possível de ser reproduzido nas atividades curriculares do Ensino Médio. A pesquisa tem como lócus uma escola da rede estadual de educação em Betim (MG). O autor tomou por base o trabalho de Mateiro, Zanella e Madeira (2013) que, no Artigo “A prática do canto nas aulas de música: um estudo com uma turma de 4º ano”, observaram como a prática de canto foi desenvolvida nesta turma de uma escola pública da cidade de Florianópolis. As autoras analisaram o repertório e o planejamento de ensino adotado pela professora de música da escola e discutiram sobre a formação docente e a pedagogia da voz infantil.

Ainda sobre atividades musicais desenvolvidas no ambiente escolar, Reis (2010), em um artigo apresentado no XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, descreve aspectos da musicalização em torno de uma apresentação cênico-musical a

respeito da vida e obra do compositor Heitor Villa-Lobos. O trabalho teve como público-alvo crianças de 6 a 10 anos, estudantes das redes pública e privada de ensino da cidade de São João Del Rei (MG), além de estudantes de música do Conservatório Estadual Padre José Maria Xavier, da mesma cidade. Esta proposta foi formatada através de um projeto de extensão intitulado “Muito prazer, Villa-Lobos! Uma viagem sonora, fomentado pelo Departamento de Música da Universidade Federal de São João Del Rei”, destacando os entendimentos de Penna (2008) sobre musicalização e fundamentada teoricamente no modelo C(L)A(S)P¹, de Swanwick (1979). A proposta mostrou-se bastante eficaz como meio de difusão e democratização da chamada música erudita e também como uma experiência de prática de ensino capaz de articular dois eixos fundamentais da formação acadêmica do curso de Licenciatura em Música, o instrumental e o pedagógico.

Rosa (2019), em sua Dissertação “A aula de Música e os tempos dos/das adolescentes: Percepções de alunos/as dos anos finais do ensino fundamental de uma escola estadual do Rio Grande do Sul” apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, objetiva compreender como os alunos apreendem a escola e a aula de música e a importância que a elas atribuem. A autora buscou compreender como alunos/as dos anos finais do Ensino Fundamental percebem a aula de música como componente curricular. O norteamento teórico da pesquisa foi embasado a partir de um conjunto de proposições sobre o tempo (o tempo dos sujeitos; o tempo dos sujeitos com música; o tempo dos sujeitos com música na escola), fundamentadas através das reflexões de Bock (2007), Arroyo (2007;2014) e Dayrell (2002) sobre adolescência, tempo e música. Sobre a metodologia, a autora optou pelo grupo de discussão, no qual método e técnica de pesquisa coincidem. Foram realizados quatro grupos de discussão, cada qual com dez alunos de cada ano escolar dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Como resultado da pesquisa, a autora afirma que o tempo da aula de música, por sua vez, parece respeitar o tempo desses sujeitos (alunos/as), pois rompe com uma lógica naturalizada com relação aos tempos escolares, de uma rotina firmada pela escrita e pelo desenvolvimento de um vir a ser.

Na tese de doutorado elaborada por Simões (2019), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, nos deparamos com uma pesquisa qualitativa que possui como resumo da tese, a aplicação das

¹ A sigla C(L)A(S)P, diz respeito as palavras em inglês: Composition, Literature studies, Audition, Skill acquisition e Performance, ou seja: Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática (França; Swanwick, 2002).

práticas informais de aprendizagem musical na escola. O trabalho nos é apresentado através do título “No princípio era o caos: limites e possibilidades das práticas informais de aprendizagem musical na escola”, tendo como objetivo a compreensão da caracterização das atitudes e comportamentos dos alunos e professores envolvidos em práticas informais de aprendizagem musical na escola. O locus da pesquisa ocorreu na Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais, onde foram ministradas 64 aulas em 4 turmas, compostas por 28 alunos de 12 a 15 anos de idade. Simões (2019) utilizou o método indutivo de pesquisa qualitativa, conhecido como Grounded Theory, ou Teoria Fundamentada. Baseado no processo de conscientização descrito por Paulo Freire, o autor constrói um modelo teórico que determina “Parâmetros para Análise dos Comportamentos Docentes e Discentes em Práticas Informais de Aprendizagem Musical na Escola”, descrevendo, assim, a relação dicotômica entre as categorias autoridade e autoritarismo; liberdade e licenciosidade, inseridas em um processo dinâmico de conscientização docente e discente em sala de aula.

É notório a presença de pontos em comum nestes trabalhos. Destaco o currículo, a sala de aula e as possibilidades pedagógicas do ensino de música para o componente curricular Arte no espaço escolar. Fica apresentado, de maneira clara, o impacto que estas atividades proporcionam na formação educacional e pessoal do aluno na Educação Básica, além de nítidas contribuições significativas nos âmbitos sociais e de construção de identidade, não somente para o alunado, mas também para o professor, que, ao final de cada etapa destas atividades, contabiliza experiências bastante enriquecedoras para a sua formação profissional.

2.2 ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL

No tocante à literatura sobre ensino coletivo de instrumento musical, considero importante ressaltar, como lembra Cruvinel (2016, p. 9), que o ensino coletivo de instrumento musical (ECIM) vem sendo bastante utilizado no Brasil durante as últimas décadas. Alguns autores, como Barbosa (1996), Braga (2009), Cruvinel (2005, 2008, 2011), Galindo (2000), Leme (2012), Montandon (1992), Oliveira, E. A. J. de (1998), Oliveira, P. A. D. de (2010), Silva Sá (2016) e Tourinho (2002, 2008, 2014), dedicaram-se à pesquisa e ao estudo dessa temática. Cito dois momentos importantes, delimitados como marcos históricos apontados pela literatura, principalmente no que diz respeito à institucionalização da metodologia nas universidades e no interesse gradativo da academia em realizar pesquisa científica nessa área. O primeiro é o pioneirismo da Universidade Federal da Bahia através das Oficinas de Música e, posteriormente, o segundo momento, com o surgimento do Encontro de Ensino de Instrumento Musical (ENECIM) na Universidade Federal do Goiás (UFG) sob supervisão da

professora Flavia Cruvinel. Desse tempo até a presente data, é notável a presença cada vez mais constante desta temática na literatura através da vasta publicação de artigos presentes nos anais do evento e da constante ocorrência do tema em trabalhos de conclusão de curso.

Em “Contribuições para um possível histórico do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais”, Santos e Santos (2020), através do referido artigo publicado na Revista da Abem, desenvolvem reflexões a respeito do surgimento do sistema de ensino coletivo de instrumentos musicais com o objetivo de trazer novas informações que possam contribuir para a compreensão do processo histórico de implantação desse sistema, especialmente nos EUA e Europa, além de debater informações referentes à sua implantação em nosso país. Para referenciar teoricamente a pesquisa, Santos e Santos (2020) recorreram às análises de Charles Sollinger (1974), Kevin Thompson (1983) e James Keene (2009) na tentativa de levantar as informações históricas sobre o tema. Como conclusão, os autores nos dizem que ainda nos falta, nessa área, a aplicação prática dos resultados das pesquisas realizadas, ou seja, que os valores financeiros e esforços investidos na pesquisa científica sobre o assunto deveriam ser mais aproveitados durante a adequação ou implantação de novos projetos a respeito do tema.

Uma abordagem bastante interessante no que diz respeito ao ensino de instrumento musical na escola é explorada por Reis (2011), sob o formato de artigo, apresentado com o título “Flauta doce no ensino fundamental: uma experiência de educação musical no município de Porto Alegre- RS”, onde é formatada uma discussão sobre as práticas do autor em relação ao ensino e à aprendizagem da flauta doce em ambiente coletivo executadas em uma escola da periferia da cidade junto aos alunos do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental através do projeto “Escola Cidadã”. De acordo com o autor, as aulas eram ministradas semanalmente com duração de dois períodos, onde, nos primeiros contatos do aluno com o instrumento, mostravam-se apenas as notas Dó, Si, Lá e Sol, utilizando também apenas duas fugiras rítmicas, a colcheia e a semínima. Destaco a preocupação do autor em apontar a importância da escolha do repertório mais adequado para a realização da atividade, capaz de proporcionar o desenvolvimento de pontos importantes durante a prática como a postura correta ao tocar o instrumento, a afinação e a interpretação musical dos alunos durante as aulas, estas ocorriam semanalmente em horários que preenchiam dois períodos. Como resultados obtidos, o autor destaca que “Na aula de flauta doce o aluno é sujeito e produtor do seu conhecimento, pois necessita fazer para aprender, não é copiando simplesmente o que está no quadro que desenvolve a cognição musical” (Reis, 2011. p. 318).

Assim como em Reis (2011), a opção por trabalhar com a flauta doce é percebida em Caetano (2012) ao pesquisar sobre o ensino coletivo de flauta doce na Educação Básica. A

autora mapeou e propôs alternativas pedagógicas para este tipo de prática na escola ao trabalhar com alunos de diferentes níveis de experiência musical. A investigação partiu de um estudo de caso no ano de 2011 em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental da Unidade Escolar Humaitá II, no Colégio Pedro II. A pesquisa teve como objetivo apontar pedagogias diferentes para a prática coletiva de flauta, principalmente em turmas que apresentassem níveis diferentes de experiência musical. O trabalho apresentou como referencial teórico as competências de organizar e dirigir situações de aprendizagem e conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação de Philippe Perrenoud (2000). Sobre a metodologia da pesquisa, os dados foram coletados por meio de questionários aplicados entre alunos e professores da escola, além da realização de análise documental a respeito do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Instituição que determina, entre outras coisas, os conteúdos programáticos e as competências a serem desenvolvidos para a série. Como resultado, a pesquisa aponta que o PPP da Instituição permite leituras variadas do documento, possibilitando que o ensino coletivo de flauta doce seja o fio condutor do processo de ensino e aprendizagem. Em relação aos professores, observou-se a valorização de atividades em grupo e a integração da teoria com a prática por meio da utilização da flauta doce no processo de alfabetização e nos diferentes campos de atuação musical delimitados pela instituição. Em relação aos alunos, estes vivenciaram, em sala de aula, experiências musicais diversificadas, sugerindo a exploração de um repertório musical variado.

Nesse mesmo caminho, o artigo de Bastião (2012), de título “Prática instrumental na educação básica”, publicado na revista *Música na Educação Básica*, tece reflexões sobre como a prática de conjunto instrumental possa ser capaz de desenvolver uma maior representatividade nos conteúdos de música das escolas básicas brasileiras, indo ao encontro também com o trabalho de Caetano (2012). Sobre as práticas de conjunto, um recorte bastante contundente de Bastião (2012) nos remete à maneira como o assunto de nossa pesquisa era relatado nesse ano, onde a autora nos diz:

A prática de conjunto instrumental pode ser uma eficiente estratégia metodológica para o educador musical, pois, envolvendo diversas formações musicais, favorece o trabalho em diversos contextos educacionais e com alunos de diferentes faixas etárias e níveis de conhecimento musical. Por meio dessa prática grupal, o ensino instrumental torna-se mais dinâmico e prazeroso, ganhando importância como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura em música (Bastião, 2012, p. 60).

Em relação ao papel da interação na aprendizagem, a motivação e a autoestima sob a ótica do aprendizado de instrumentos musicais através do ensino coletivo, Dantas (2011) evidencia desfechos bastante pertinentes no trabalho “Relações intrapessoais e interpessoais na

aprendizagem musical realizada em grupo” apresentados em sua pesquisa de mestrado em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia. A pesquisa teve como objetivo investigar, dentre outros fatores, as inter-relações existentes em um grupo que interferem nas construções intra e interpessoais e sua interface com o autoconceito acadêmico em aulas de música em grupo. Ao desenvolver a pesquisa, Dantas (2011) aponta a convivência com os colegas como um dos fatores mais importantes para a motivação dos alunos, pois, na medida em que os alunos se observam, estes acabam aprendendo uns com os outros. No campo teórico, Dantas (2011) utilizou contribuições no campo da Educação Musical, Psicologia da Educação, Psicologia Social e a Psicologia da Música. Metodologicamente, a investigação foi desenvolvida por meio de um estudo de caso em uma escola do Ensino Fundamental, em duas turmas da 5ª série que participam das aulas coletivas de instrumentos de cordas na disciplina Artes.

É o que também pude evidenciar em Santos (2013), que, em sua tese de doutorado “Ensinar música na escola: um estudo de caso com uma Orquestra Escolar”, faz considerações que caminham nessa mesma direção. O trabalho objetivou analisar como se configura um modo de ensinar música na escola através de uma orquestra escolar, reportando as fases em que o ensino acontece em determinadas situações no contexto de uma orquestra escolar através da convivência e do compartilhamento de saberes vivenciados durante os ensaios e apresentações, estas sendo entendidas como o produto final de cada ciclo de aprendizagem. A autora utilizou a cultura escolar como aporte teórico para a fundamentação do trabalho, elencando reflexões de Faria Filho (2005; 2006; 2007), Silva (2006) e Viñao Frago (1995). Como resultado da análise dos dados, Santos (2013) indicou que o modo de ensinar música na escola através de uma Orquestra Escolar se configura a partir da prática musical em grupo, com referência na profissão, tendo as apresentações e espetáculos como a culminância da aprendizagem musical.

A partir do momento em que pensamos no processo de construção de identidade durante a formação do alunado, a prática musical coletiva se mostra aliada ao processo de desenvolvimento de habilidades sociais, como descreve Pimentel (2020) em um relato de experiência durante o IX ENECIM. A pesquisa que tem como título “Habilidades Sociais e Educação musical na Escola: Uma experiência a partir do ensino coletivo de Instrumentos” foi realizada em uma escola municipal, no município de Canoas/RS, utilizando como metodologia a abordagem qualitativa através da realização de um estudo de caso, ampliando-se, assim, as discussões sobre a importância da música na escola e também sobre o papel do ECIM como mediador para o desenvolvimento de habilidades sociais. Como fundamentação teórica, o autor considerou reflexões de Carmitati e Krug (2010) no que diz respeito a habilidades sociais, além

de Del Prette e Del Prette (1999), que entendem as habilidades sociais como o conjunto dos desempenhos apresentados pelo indivíduo diante das demandas de uma situação interpessoal. O objetivo da pesquisa foi observar o desempenho de habilidades sociais dos estudantes participantes das aulas de violão, violino e flauta doce, procurando analisar a eficácia do ensino coletivo para a promoção de habilidades sociais nesses estudantes. Sobre os resultados alcançados, de acordo com o autor, o aprendizado musical neste projeto priorizou uma perspectiva prática, ou seja, foi concebida a construção de um repertório musical que, através dele, os estudantes aprendessem os conceitos teóricos da música, onde “todos os estudantes aprendiam as notas em seus instrumentos partindo de um repertório musical que contemplasse os conteúdos musicais requeridos para tal atividade” (Pimentel, 2020, p. 183).

Quando analisamos o artigo “A prática musical coletiva e seus âmbitos sociais, interdisciplinares e de construção de identidade”, apresentado por Lavacca (2013) no XXI Congresso Nacional da ABEM, constatamos que o autor teve como objetivo relatar tais práticas coletivas e suas possíveis contribuições para a formação dos alunos, além de analisar se estas atividades puderam contribuir no desenvolvimento de outras áreas do conhecimento. Teoricamente, o autor faz algumas reflexões a partir da colaboração de Penna (2006) e Molina (2012) no campo da Educação Musical. Como resultado, o autor percebeu que existiram contribuições significativas, principalmente nos âmbitos sociais e de construção de identidade, evidenciando a importância do ensino coletivo para o desenvolvimento destes aspectos, notando-se, também, a partir de relatos de alguns professores, que houve, nesses alunos, uma melhora dentro de outras matérias do ensino escolar.

Ficam perceptíveis como as práticas de ensino musical no ambiente escolar se configuram de diferentes formas, quer seja como parte curricular durante a aula de Artes, ou como atividade extraclasse que também pode ser ofertada através de projetos de extensão, como é o caso do trabalho desenvolvido por Silva e Gomes (2013). Essa experiência é relatada no artigo “Willems e Orff na iniciação musical em turmas de piano coletivo: primeiras discussões”, onde os autores têm como objetivo verificar de que forma as propostas desses importantes educadores musicais podem auxiliar na musicalização através do piano. Teoricamente, os autores fizeram uma interface com o ensino coletivo de piano, no intuito de encontrar elementos que propiciem aprendizagem de princípios técnicos, associado ao desenvolvimento da musicalidade, apoiando-se na fundamentação bibliográfica explanada através dos métodos ativos de Willens (1956) e Orff (1950) e nas metodologias de ensino coletivo de instrumento. O contexto da pesquisa engloba alunos do curso de extensão do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Natal - Cidade Alta. Como resultado da

pesquisa, os autores perceberam que “as contribuições das abordagens propostas por Willems e Orff possuem aplicabilidade no ensino coletivo de piano principalmente no contexto no qual se desenvolverá a investigação” (Silva; Gomes, 2013. p. 8). Faço uma ponte com o meu projeto de pesquisa, que também é desenvolvido em um Instituto Federal e também contempla uma atividade extensionista.

Por fim, Ivo e Joly (2017), em artigo publicado na revista *Música na Escola*, discutem possibilidades de como a aula de instrumento musical, a exemplo da Flauta Doce, pode ser conduzida de forma lúdica e abrangente, não se limitando e nem ficando restrita apenas ao tocar, onde o processo educativo deve se dar de forma natural e produtiva. Nesta publicação, intitulada de “Qual é a música? Uma brincadeira para aulas coletivas de flauta doce”, as autoras recorrem ao aporte teórico de Swanwick (1994), defendendo a ideia de que tocar um instrumento não é apenas coordenar uma série de movimentos, mas também ter o “prazer estético” e poder tomar decisões “musicais” conscientes que resultarão no que ele chama de discurso musical. Baseado no jogo/brincadeira homônimo, a atividade consiste em, com uma, duas ou mais notas tocadas, o(a) jogador(a) reconhecer a música tocada e dizer o nome. Como apresentado no artigo, a atividade contempla o modelo C(L)A(S)P, de Swanwick (1979), apresentando em seus resultados alternativas e propostas que permitiram as autoras trabalharem diversos aspectos do ensino de instrumentos musicais, sobretudo no contexto de aulas coletivas, que se aplicam à realidade das aulas de música nas escolas regulares.

2.3 ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO

Com relação à literatura sobre ensino coletivo de violão, foram encontrados trabalhos em diferentes contextos, incluindo o da Educação Básica. Muitos trabalhos encontrados estão no âmbito metodológico de relatos de práticas pedagógicas ou sobre procedimentos para a atuação nesse formato de ensino, inserido também no contexto dos projetos sociais e na formação do violonista.

Encontrei também materiais didáticos com foco específicos para o ensino coletivo de violão como os trabalhos *Oficina de Violão: volume I* - Cristina Tourinho e Robson Barreto (2003); *Violão Orquestral: volume I - metodologia do ensino coletivo e 20 arranjos completos para Orquestra de Violões* - Cláudio Weizmann (2003); e, por último, *Na Ponta dos Dedos: exercícios e repertórios para grupos de cordas dedilhadas* - Marcelo Brazil (2012). Todos estes materiais deixam em aberto uma gama bastante extensa de como podemos trabalhar com o Ensino Coletivo de Violão na escola e que o violão, portanto, através da abordagem coletiva, pode ser uma forma efetiva de contato do aluno com o instrumento no ambiente escolar.

Ainda sobre os aspectos pedagógicos do ensino coletivo de violão, a tese “Leitura musical para iniciantes em aulas coletivas de violão: uma visão através da Teoria da Autoeficácia” (Brazil, 2017), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, buscou averiguar as variáveis que influenciam o processo de leitura musical de alunos de violão de uma turma de aulas coletiva. Os referenciais utilizados foram a Teoria da Autoeficácia, de Albert Bandura (1999), parte integrante de sua Teoria Social Cognitiva, e as estratégias de ensino baseadas em anos de experiência do autor em aulas coletivas de violão. A pesquisa ocorreu por meio de uma atividade de campo realizada em duas etapas em um colégio público da cidade de Salvador, onde foram realizadas três oficinas de violão com jovens alunos iniciantes. Os questionários de avaliação inicial e final trouxeram dados relevantes sobre a aplicação das estratégias de ensino e revelaram a importância da atuação do professor para a motivação na opinião dos alunos.

Rodrigo E. Lara Alonso (2013) traz reflexões sobre a necessidade de um processo pedagógico para as orquestras de violões em sua dissertação “Por uma proposta pedagógica para as orquestras de violões das instituições musicais de ensino superior: um estudo de caso na Escola Nacional de Música – UNAM (México)”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O autor faz a análise da nomenclatura “orquestras de violões”, onde é traçado um histórico desses conjuntos violonísticos desde sua origem até os dias de hoje. Na procura da condição pedagógica de uma Orquestra de Violões, realiza-se uma análise da implementação da grade curricular a partir da disciplina “Prática de Conjunto” na Escola Nacional de Música da Universidade Nacional Autônoma do México. Os conceitos de Aprendizagem Cooperativa e Aprendizagem Colaborativa em um conjunto violonístico, a partir das abordagens de Phyllis Kaplan (1994), Sandra Stauffer (1994) e Kenneth Bruffee (1999), serviram de base para o referencial teórico da pesquisa. Fica implícito nos resultados que a pesquisa teve a intenção de gerar estímulos para trabalhos adicionais no campo, no intuito de que cada orquestra de violões das Instituições Musicais de Ensino possa implementar uma metodologia de acordo com suas características e necessidades específicas.

Sobre aulas de violão desenvolvidas em projetos sociais, Severo (2017), em seu artigo “A educação musical sob o viés do ensino coletivo de violão: processos metodológicos na perspectiva de uma aprendizagem consolidada” apresentado no XXIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, disserta sobre aulas de violão para iniciantes oferecidas pela prefeitura municipal da cidade de João Câmara-RN. O autor tem como objetivo principal abordar o processo metodológico percorrido sob os aspectos da interação do

desenvolvimento rítmico por meio de aulas coletivas envolvendo o corpo associadas à leitura de partituras para o instrumento musical.

Cruvinel (2008), Fonterrada (2008), Santos (2016) e Souza (2005) elencam as reflexões a respeito do ensino coletivo. A partir da análise contínua do aprendizado dos alunos, detectou-se um desenvolvimento musical consolidado no que se refere ao domínio natural de aspectos rítmicos no violão na perspectiva do desenvolvimento cognitivo.

Brazil e Tourinho (2013), também no contexto de projetos sociais, construíram reflexões acerca do ensino coletivo através do artigo “Composição coletiva como alternativa para a geração de repertório em aulas de violão em grupo”. De acordo com os autores, um dos grandes desafios dos professores que atuam em turmas de ensino coletivo de música é a pouca disponibilidade de material adequado para a prática da leitura, portanto, a composição coletiva surge como alternativa para a geração de material didático e repertório para apresentações. O trabalho tem como objetivo descrever como se deu o processo de composição em aulas coletivas de violão dentro de um projeto de inclusão sociocultural. Schafer (1991), Alda Oliveira (2008) e Swanwick (2003) balizaram alguns dos apontamentos presentes no texto sobre a relação entre musicalidade e educação durante estas atividades de composição. Na conclusão, Brazil e Tourinho (2013) revelam que o processo descrito pode se configurar como uma nova possibilidade de geração de repertório e material didático para aulas coletivas de violão, modalidade bastante presente nos diversos espaços de ensino de música, além de uma significativa fonte de motivação para os alunos e professores.

A respeito da formação do violonista solista, Sodré e Tourinho (2016) levantam a problemática sobre como esta formação seria concebida por meio do ensino coletivo através do artigo “Formação de violonistas solistas por meio do ensino coletivo: isso é possível?”. Para responder à problemática, no texto, os autores fazem explicações sobre ensino coletivo e/ou ensino em grupo e máster-classes². Sobre a contextualização do trabalho, trata-se de um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “Ensino de violão para violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento na graduação”, realizada na UFBA com uma turma formada por instrumentistas profissionais, na qual a aprendizagem era conduzida em uma classe com características que evocavam turmas de ensino coletivo, de ensino em grupo, de master-classes e de aulas individuais. Foi possível notar, nas observações das aulas e na entrevista com o professor, que seus principais objetivos eram que os estudantes se tornassem independentes o mais rápido possível e que adquirissem técnicas para resolver questões da performance musical.

² Frequentemente são aulas individuais ministradas com a presença de uma plateia formada geralmente por seus pares, professores e possivelmente um público (Sodré; Tourinho, 2016).

A classe era formada por estudantes da Extensão, Graduação e Pós-graduação, dentre esses, alunos matriculados e alunos ouvintes, todos convivendo no mesmo ambiente. Sobre a metodologia da pesquisa, foi realizado um estudo de caso, de caráter qualitativo, onde foram coletados dados por meio de oito observações/filmagens, das quais quatro foram transcritas na íntegra, além de uma entrevista semiestruturada feita com o professor. Nos resultados alcançados, os autores relatam que todos os formatos de aula possuem algum tipo de vantagem, permitindo que bons professores possam selecionar, combinar e recriar aqueles que melhor atendem às suas necessidades e às de seus estudantes.

No campo dos trabalhos acadêmicos que versam sobre a Educação Básica, o ensino coletivo de violão (ECV) também vem despertando o interesse dos pesquisadores. Constatamos essa premissa ao adentrarmos na literatura durante a consulta de publicações ou em buscas nos bancos de dados dos programas de pós-graduação em Música.

Oliveira (2015), em sua dissertação de mestrado intitulada “O Ensino Coletivo de Violão: uma experiência de aprendizagem cooperativa no Instituto Federal Fluminense”, descreve as vantagens verificadas ao se trabalhar com instrumentos musicais em grupo, todavia “ressaltando a necessidade de estudos sobre a temática que contribuam para tornar as aulas de música momentos de prazer e efetiva aprendizagem” (Oliveira, 2015. p. 6). O trabalho é um relato de experiência desenvolvido no decorrer de um semestre com alunos de diferentes níveis de experiência musical. No campo teórico, Oliveira (2015) se apoiou nos conceitos de “aprendizagem cooperativa”, apresentados por Monereo e Gisbert (2005), e “zonas de desenvolvimento proximal”, apresentado por Vigotski (1988). Os resultados demonstram que é possível promover um processo de musicalização sólido e eficaz através do violão devido à natureza do instrumento apresentar possibilidades variadas para sua prática. O processo de musicalização através do violão, quer seja no seu aprendizado individual ou pela prática em conjunto, leva em consideração as diferentes possibilidades de atuação com o instrumento através da execução de melodias, rudimentos de harmonia, colaborando também para o desenvolvimento da percepção de intervalos e ritmos. Oliveira (2015) também apontou a escassez de materiais didáticos para o ensino coletivo de violão no âmbito da Educação Básica, constatando que os trabalhos citados em sua pesquisa trouxeram um número limitado de exercícios e sugestões didáticas para a realização das aulas coletivas.

Em uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Amazonas, Barbosa (2014) buscou analisar e observar um dos cenários da educação musical na cidade de Manaus através do trabalho intitulado “O Ensino

Coletivo de Violão nas Escolas públicas de Manaus do programa de iniciação científica na UFAM”. A pesquisa objetivou levantar dados e conceitos já pesquisados sobre ensino coletivo de violão, identificar as escolas, bem como os professores e outros objetos que contribuem para o ECV nas escolas públicas de Manaus. O autor apresenta um estudo tanto qualitativo quanto quantitativo, utilizando também o modelo de investigação comparada em Educação Musical. Este modelo é baseado na identificação de dados sobre o tema e como estes dados se entrelaçam numa determinada situação. Sobre os resultados, Barbosa (2014) constatou que o ECV nas escolas públicas de Manaus se mostrou bastante diversificado de uma escola para a outra, tanto em questões metodológicas como didáticas, de estrutura física, a falta de professores, de materiais, de recursos, grande quantidade de alunos por sala de aula e demais fatores que pesam negativamente na prática do ensino coletivo de violão na cidade.

Em artigo publicado na revista *Plurais*, Bragamonte e Bragamonte (2019) explanaram sobre música na Educação Básica no contexto do ensino coletivo de violão através de um relato de experiência sobre o ECV no currículo das turmas de anos iniciais realizadas na época, desde 2015, na Escola Vida, situada no município de Alegrete/RS. O principal objetivo da pesquisa foi refletir sobre o ensino coletivo de violão na aprendizagem musical de alunos dos anos iniciais, ou seja, a pesquisa foi realizada no turno regular, com alunos das turmas do 3º ao 5º ano, que se encontram na faixa etária entre 8 e 11 anos. No campo da música na Educação Básica, os autores fizeram reflexões sobre os apontamentos de Hentschke (1993), Penna (2002), Arroyo (2003), Hirsch (2007) e Ahmad (2011), que buscam investigar as realidades musicais nos contextos escolares da Educação Básica. Nas considerações finais, Bragamonte e Bragamonte (2019) reiteram que o ensino coletivo de violão proporciona o desenvolvimento de experiências musicais colaborativas e autonomia dos alunos em suas aprendizagens, desafiando o educador musical na criação de propostas criativas para a mediação das aprendizagens de seus alunos.

Em publicação para a *Revista Música Hodie*, Silva Sá e Leão (2015) realizaram questionamentos sobre métodos e materiais didáticos para o ensino coletivo de violão. O texto tem como objetivo analisar os materiais didáticos publicados no Brasil elaborados para o ensino coletivo de violão e identificar quais, dentre eles, poderiam ser designados como método. Foi utilizada a revisão bibliográfica como metodologia de pesquisa, levantando-se também um breve histórico do ensino coletivo no Brasil. A análise dos materiais didáticos revelou que nenhum deles contempla, em sua plenitude, a designação do conceito de método, deixando em aberto discussões a respeito dos materiais didáticos elaborados para o ensino coletivo de violão no Brasil. Em continuidade a este raciocínio, Silva Sá (2016), na sua Dissertação elaborada ao

Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, apresentada com o título “Ensino Coletivo de Violão: uma proposta metodológica”, encadeia mais elementos e informações no intuito de elucidar estes questionamentos. A pesquisa teve como objetivo principal sistematizar uma metodologia de ensino que contemple a formação musical inicial do aluno na Educação Básica e a ampliação do seu repertório musical por meio do ensino coletivo de violão. Como metodologia para o levantamento dos dados, a pesquisa fez o uso do método de Pesquisa-Ação, realizando entrevistas, aplicação de questionários e gravando trechos das aulas onde a proposta metodológica de ensino foi aplicada pelo professor pesquisador, ou seja, em uma escola de Educação Básica de ensino regular na cidade de Goiânia-GO. Sobre o referencial teórico, o mesmo foi construído a partir de autores que estudam e trabalham com a temática do ensino coletivo de instrumento musical no Brasil, de autores do campo da cognição musical e em concepções pedagógicas defendidas por seis educadores musicais: Dalcroze, Kodály, Orff, Suzuki, Gainza e Swanwick. Os resultados da pesquisa revelaram que a proposta metodológica de ensino coletivo de violão contemplou tanto questões relativas à formação musical técnica quanto à formação cultural dos alunos e se revelou eficiente no processo de ensino/aprendizagem.

Ao analisar a literatura, percebemos como o ensino de música, inclusive o ensino coletivo de instrumentos, particularmente o violão, tem sido discutido na Educação Básica. Essas abordagens variam, abrangendo diferentes perspectivas relacionadas ao formato das aulas e metodologias empregadas. Os estudos destacam práticas implementadas em diversos contextos de ensino, abrangendo desde escolas de Educação Básica até projetos sociais ou grupos formados para aprimorar a formação do violonista durante a graduação ou em orquestras de violão em sua totalidade. Assim sendo, olhar para a literatura possibilitou minha compreensão sobre como este assunto vem sendo trabalhado nas últimas décadas, colaborando, assim, para um entendimento mais amplo e detalhado sobre como estes pesquisadores procederam durante o desenvolvimento destes trabalhos.

Os trabalhos apresentados possuem relação com minha pesquisa, entretanto, nenhum deles apresentou caminhos que elucidassem totalmente as dúvidas acerca da minha proposta de investigação, que é compreender como as aulas de ensino coletivo de violão podem contribuir com a aprendizagem em uma orquestra de violões de uma instituição escolar.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento as bases teóricas que fundamentaram o trabalho e alicerçaram a condução da pesquisa. A fundamentação será apresentada sob duas perspectivas: a primeira possibilitará a compreensão da metodologia que conduzirá a realização das atividades com a orquestra, com base; em autores que levam ao entendimento das bases pedagógicas que alicerçam o ensino coletivo de instrumento musical (ECIM) e o ensino de violão (ECV). A segunda perspectiva trará as reflexões e apresentará o conceito de aprendizagem cooperativa sob o crivo de Johnson, Johnson e Holubec (1999), que foi o conceito norteador que me levou à compreensão dos dados, bem como ao entendimento do desenvolvimento musical a partir das etapas trabalhadas nas aulas de ensino coletivo de violão e na Orquestra de Violões de Corrente.

É importante dizer que o ensino coletivo de instrumento musical (ECIM) situa-se no âmbito do conhecimento metodológico, dando suporte às práticas de ensino de instrumento que tomam como base um processo coletivo, apresentando-se, assim, como uma proposta de ensino que pode ser adaptada à realidade de cada espaço, bem como às diferentes experiências e estratégias de ensino concebidas na experiência docente de cada professor.

Para entender melhor o conceito de ECIM, é necessário que façamos uma pequena introdução sobre a história da metodologia, perpassando pelo ECIM no Brasil e depois apontando alguns aspectos mais específicos sobre o ECV.

3.1 ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL

3.1.1 História do ensino coletivo de instrumento musical

Sistematicamente, o ECIM tem início na Europa, ainda no século XIX, através do ensino de piano em grupo, sendo levado depois para os Estados Unidos e Canadá, como apontam Cruvinel (2005) e Montandon (1992). Nessa época, em 1815, o pianista Alemão Johann Bernard Logier iniciou, em Londres, um “novo sistema de educação musical”, capacitando professores do Canadá e EUA através de cursos de formação onde o professor passaria a ser capaz de atender mais de um aluno ao mesmo tempo (Montandon, 1992, p. 8). Desde, então, através desses cursos de captação ministrados por Logier, o ECIM foi espalhando-se pelo mundo, como demonstrou Vieira (2017):

Segundo Skaggs (SKAGGS, 1981/2004), pelo menos dois professores norte-americanos fizeram curso com Logier e levaram a prática para os Estados Unidos. Loesser (Loesser, 1954/1990, p. 300) afirma que, em 1819, havia 82 “academias” que

aplicavam o método de Logier espalhadas pela Inglaterra, Irlanda, Alemanha, Estados Unidos (uma em Nova Iorque e outra na Filadélfia) e Índia (uma em Calcutá). Ao longo do séc. XIX, enquanto as academias de Logier perdiam força na década de 30, eram registrados cada vez mais o ensino de piano em grupo nos Estados Unidos no âmbito da escola regular (Vieira, 2017, p. 82).

Estas informações apontam para a popularização gradativa da metodologia para além da Europa, a exemplo das primeiras experiências de ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas nos Estados Unidos, como explica Ying (2007):

No início, em 1850, essa prática de ensino de instrumentos de cordas de forma coletiva, nos Estados Unidos, foi implantada por professores de canto coral, que ensinavam instrumentos. Isso porque esse ensino estava profundamente ligado, em suas origens, à prática coral religiosa nos Estados Unidos. Havia professores de música itinerantes, que viajavam por várias cidades para ensinar as populações a cantar os cantos religiosos. Assim, pode-se considerar que ela foi de grande importância para o desenvolvimento do ensino coletivo de cordas, pois aqueles professores também passaram a ensinar diversos instrumentos de sopros e de cordas além do canto, contribuindo para o desenvolvimento de metodologias específicas para o ensino dos instrumentos de cordas e de sopros coletivo (Ying, 2007, p. 12).

Como percebe-se, nas informações apontadas por Ying (2007), a grande vantagem em se utilizar o ensino coletivo como metodologia era a capacidade que o professor dispunha em atender vários alunos ao mesmo tempo. Além desse ponto apresentado, a popularização da metodologia, segundo Ying (2007), acabou ocorrendo devido ao fato de uma parte considerável de professores optarem pelo ensino coletivo frente ao ensino individual em razão de outras questões, como, por exemplo, uma maior lucratividade através da cobrança de mensalidades para vários alunos, além da venda de métodos e instrumentos musicais para esses alunos.

De acordo com Vieira (2017), “O ensino de piano em grupo, nos Estados Unidos, populariza-se e, em 1913, torna-se parte do currículo das escolas públicas de Boston” (Vieira, 2017, p. 80). Isso nos remete a alguns dos primeiros registros da metodologia no âmbito da escola regular.

Em resumo, o levantamento histórico apresentado por Montandon (1992), Cruvinel (2005), Ying (2007) e Vieira (2017) corroboram para a construção de um mesmo entendimento, que seria o de que o ECIM tem início no século XIX, apontando como uma de suas principais vantagens a facilidade do professor em administrar melhor o tempo das aulas, atendendo mais de um aluno ao mesmo tempo, além de colaborar para a ampliação do mercado de venda de instrumentos musicais. É o que também nos diz Santos (2016):

Podemos perceber que o sistema de ensino coletivo de música surgiu a partir do início do Séc. XIX e sua criação deveu-se à necessidade de mais bem aproveitar os recursos

disponíveis e diminuir custos, atendendo a mais alunos e, no caso dos primeiros exemplos do sistema, expandindo o mercado consumidor de instrumentos e publicações musicais. (Santos, 2016, p. 24).

Considerando algumas das razões que levaram os professores do passado a adotarem o ECIM como metodologia de ensino, percebe-se que alguns desses motivos continuam sendo muito relevantes e sustentam a importância do ensino coletivo nos dias de hoje, dentre eles, a conveniência e a otimização eficaz dos esforços do professor na administração do tempo e dos recursos, resultando em uma melhoria no desempenho do ensino através de uma relação mais humana entre alunos e professor.

3.1.2 O ensino coletivo de instrumento musical no Brasil

Já no Brasil, acredita-se que, de acordo com Cruvinel (2005), o ECIM teve início no país a partir das primeiras bandas de escravos, perpassando, posteriormente, pelas bandas de oficiais, fanfarras, pelos grupos de samba e choro, todavia, ainda “sem uma preocupação de sistematização pedagógica” (Cruvinel, 2005, p. 44). Ainda com Cruvinel (2005), essa sistematização só viria a ocorrer na era Vargas através do canto Orfeônico:

A primeira grande iniciativa de sistematização de um método de ensino coletivo em música no Brasil veio através do Canto Orfeônico, na era Vargas. O projeto pedagógico foi idealizado pelo grande compositor Heitor Villa-Lobos, a convite do interventor federal do Rio de Janeiro, João Alberto. Em seguida, a convite de Anísio Teixeira, então Secretário de Educação do Distrito Federal, Villa-Lobos assumiu no ano de 1932 a direção do SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística), no cargo de supervisor e diretor da Educação Musical do Brasil, “onde organizou o ensino de canto orfeônico pondo em prática seu princípio de que a salvação da música brasileira dependia da formação básica da juventude e de que o canto coletivo era o melhor meio de educação social” (Enciclopédia da Música Brasileira, p.819). A frente do SEMA realizou concentrações orfeônicas, onde os alunos cantavam duas, três e quatro vozes. Em 1940, reuniu no Estádio São Januário, Rio de Janeiro, a maior concentração orfeônica desse projeto: 40 mil estudantes (Cruvinel, 2005, p. 44).

Para além da prontidão de Villa-Lobos em desenvolver este trabalho, destacam-se também como pioneiros do ECIM, no Brasil, nomes como os de José Coelho de Almeida no ensino coletivo de sopros, Alberto Jaffé no ensino coletivo de cordas e Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves no ensino de piano em grupo, como afirma Cruvinel (2016).

Mais adiante, já na década de 1980, José Coelho de Almeida torna-se diretor do Conservatório Estadual “Dr. Carlos de Campos”, de Tatuí, onde deu início a “um projeto pioneiro de ensino musical coletivo, através dos instrumentos de cordas, tendo como

professores o violonista Pedro Cameron e o trompista José Antonio Pereira” (Ying, 2007, p. 21).

A década de 1990 é marcada por mais algumas experiências no campo do ECIM, principalmente com o surgimento dos Projetos Sociais e das Organizações Não-Governamentais, junto à sua atuação na área da educação. Nesse campo de atuação, “a música torna-se elemento propulsor das atividades dessas entidades e o ECIM passa a ser disseminado em larga escala” (Cruvinel, 2016, p. 9). A exemplo desse tipo de atuação envolvendo o ECIM, Ying (2007) cita como destaque o Projeto Guri, que foi criado em 1995 pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo. Além do Projeto Guri, outras iniciativas de destaque foram os projetos Axé e Pracatum, em Salvador, na Bahia. De acordo com Cruvinel (2016), são iniciativas “que tem nas artes e sobretudo na música seu foco central de ação formadora” (Cruvinel, 2016, p. 9).

Nos anos 2000, um passo importante para o ECIM no Brasil foi o surgimento do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM), em 2004, na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. De acordo com Montandon (2020), o ENECIM procura, além de legitimar o ECIM, fortalecer, expandir e valorizar essa prática no país. Sobre o alcance, as qualidades e a importância do ENECIM, Montandon (2020) comenta:

As comunicações, rodas de conversa e mesas são genuínos espaços de troca, inspiração e do estabelecimento de redes entre pessoas com interesses semelhantes. Da mesma forma, as palestras e mesas-redondas trazem temáticas, relatos, descrições e questionamentos para provocar e ampliar as reflexões sobre o que fazemos. O ENECIM tem se internacionalizado cada vez mais, com palestrantes, professores, participantes e parcerias fora do Brasil, aumentando o interesse em participar do evento pela sua qualidade (Montandon, 2020, p. 29).

Até a presente data, foram realizadas nove edições do ENECIM, com chamadas para publicação e apresentação de trabalhos, disponibilizando dentro da programação do evento espaço para realização de oficinas, palestras e apresentações artísticas, congregando educadores musicais, estudantes, pesquisadores e os demais interessados em debater o ECIM através da socialização de experiências.

3.1.3 Ensino coletivo de violão no Brasil, primeiros passos e experiências relevantes

Em consonância a todo esse desenvolvimento gradativo do ECIM no Brasil, o violão também vem se destacando como instrumento em que a metodologia é aplicada. Diversas

iniciativas de ensino de violão coletivo são encontradas espalhadas pelo país. Essas iniciativas se fazem presentes nas escolas de música, nos projetos sociais, na Educação Básica, nos centros culturais, nas igrejas e em outros espaços que atuam de maneira comunitária.

No campo do ECV, temos a Universidade Federal da Bahia (UFBA) como sendo pioneira na institucionalização da metodologia dentro de uma universidade brasileira por meio da criação das Oficinas de Música. Tratava-se de um Projeto de Extensão ligado à Escola de Música, em 1989, realizando na época a “Oficina de Violão” com Cristina Tourinho e Robson Barreto. Essa experiência foi responsável pela inserção e aceitação da metodologia no meio acadêmico e científico no país (Cruvinel, 2016, p. 9). É o que também nos diz Silva Sá (2016):

Ao buscar a história das primeiras propostas e experiências de ensino coletivo de violão ocorridas no Brasil, verifica-se que o primeiro relato documentado ocorreu no curso de extensão da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no ano de 1989. As aulas individuais até então ministradas na instituição atendiam menos de 10% dos alunos interessados em participar das aulas de Violão, reforçando a necessidade de uma proposta coletiva (Braga; Tourinho, 2013 *apud* Silva Sá, 2016, p. 26).

Ainda de acordo com Silva Sá (2016), um dos objetivos do ECV é levar o ensino da música a uma quantidade maior de alunos, proporcionando, assim, o envolvimento de um maior número de pessoas na prática do instrumento. Isso vem ocorrendo, principalmente, nos projetos sociais, nos cursos de extensão e também nas escolas de Educação Básica.

A respeito desses projetos sociais e das experiências do violão coletivo como metodologia de ensino, destacaram-se: o projeto ‘Orquestra Cidades’, que aconteceu em algumas cidades do interior de Goiás, como Catalão, Niquelândia e Barro Alto, criado pelo violonista e Maestro Claudio Weizmann no ano de 2001 (Weizmann, 2008), o Projeto Guri, criado em 1995, pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo (Ying, 2007), além de outras iniciativas, como a Orquestra de Violões de Teresina, no Estado do Piauí, e o projeto Orquestra de Violões nas escolas no Espírito Santo (Silva Sá, 2016, p. 27).

Outro exemplo relevante no campo do Violão coletivo é a Orquestra de Violões da Paraíba. De acordo com Sousa (2022), a Orquestra foi fundada no ano de 1992 pelo maestro Gladson Carvalho na cidade de João Pessoa, tendo a gravação de três CDs em sua discografia. Atualmente, a Orquestra funciona também como curso de extensão através de uma parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), ofertando aulas de violão coletivo para a comunidade de João Pessoa-PB.

Analisando estas experiências, uma das possibilidades para a compreensão do ECIM é que é possível afirmar que o conceito de ECIM se molda tanto no campo metodológico quanto

no campo pedagógico. No campo metodológico quando entendemos o ensino coletivo como um caminho para se chegar ou alcançar um determinado objetivo, e no campo pedagógico quando o mesmo atua como mediador e parâmetro durante o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de um instrumento musical. Ambas as visões são percebidas através das experiências ponderadas por meio das reflexões concebidas pelos pesquisadores ao longo do compartilhamento de vivências decorridas da aplicação do ECIM nas escolas da Educação Básica, nos projetos sociais, igrejas e etc. Esta constatação ocorre quando recorremos à literatura, ficando, assim, mais fácil compreender como alguns pesquisadores chegaram a este entendimento acerca do ECIM, sobretudo no campo prático, pois, como vimos, o ECIM ainda carece de uma teoria própria. Partindo desta compreensão, conceituar o ECIM só será possível se levarmos em consideração a dinâmica e abrangência que o tema engloba, para isso, é necessário refletir sobre o campo prático, como veremos a seguir.

3.1.4 Conceituando o ECIM

Com o passar do tempo, no decorrer dos últimos anos, muitos pesquisadores, a exemplo de Cruvinel (2005; 2009; 2016), Montandon (1992; 2014; 2020) e Tourinho (2002; 2007; 2014; 2018), dedicaram uma parte considerável de seus estudos ao entendimento das aulas de instrumentos musicais no formato de ensino coletivo, colaborando, assim, com reflexões bastante positivas para a área. Cruvinel (2009) nos diz que o grande interesse nessas modalidades de ensino/aprendizagem se dá em detrimento dos vários benefícios que o ECIM traz para o processo educativo, como, por exemplo, interação entre os envolvidos, maior motivação e rendimento, democratização do ensino de música, colaboração entre os envolvidos, entre outros. Cruvinel (2005) afirma que o ensino coletivo proporciona uma formação musical mais humana, ou seja, levando o ser humano não só a adquirir novos conhecimentos na área musical, mas também nas áreas interdisciplinares, proporcionando uma formação musical mais crítica (Cruvinel, 2005 p. 18).

Percebemos a importância que o ECIM vem adquirindo nas últimas décadas tanto nos ambientes formais de ensino como não formais, ou seja, o ECIM já é uma realidade nesses espaços, pois é através dessas experiências que pesquisadores e educadores musicais constroem reflexões sobre esta metodologia dotada de características do comportamento humano como interação, empatia e sociabilidade. Nesse sentido, Tourinho (2018) nos diz:

São cursos em espaços não escolares, ou mesmo escolares, mas sem vínculo com o currículo da escola regular. Igrejas, associações de moradores, são exemplos de locais onde atuam associações ou iniciativas isoladas de pessoas que doam seu tempo e conhecimento para ajudar o próximo (Tourinho, 2018, p. 37).

Constatamos a mesma reflexão em Montandon (2020):

O ensino em grupo ou ensino coletivo já pode ser considerado como uma prática consolidada e adotada em muitos espaços formais e não formais no Brasil. Haja vista o aumento de publicações sobre experiências com o ensino em grupo, em diferentes revistas, sites, Anais, e a crescente e expressiva participação nos Encontros (Montandon, 2020, p. 29).

Seguindo adiante na análise dessas reflexões, de início, constatamos a utilização de duas terminologias. Embora utilizado em contextos diferentes (escola, projetos sociais, igrejas, etc.), alguns pesquisadores adotam o termo *ensino coletivo*, outros utilizam a terminologia *Ensino em Grupo*, todavia, as duas terminologias podem ser entendidas como sinônimos (Cruvinel, 2016, p. 9). A respeito das duas terminologias, Montandon (2014) indica que a influência exercida sobre o pesquisador a partir de suas leituras e experiências é que vai definir a terminologia utilizada. Montandon (2014) averiguou que o termo *ensino em grupo* aparece com mais frequência nas citações de professores de piano, enquanto o termo *ensino coletivo*, comumente, é mais utilizado por professores das áreas do ensino de instrumentos de cordas (Montandon, 2014).

A partir destes apontamentos e com base no levantamento de Montandon (2014), esta pesquisa optou por utilizar o termo *ensino coletivo*, uma vez que a configuração da turma durante as aulas e ensaios com os alunos que estudam violão no IFPI vai ao encontro do que a metodologia propõe.

Outro ponto importante quando buscamos conceituar o ECIM é identificado quando buscamos entender quais são os princípios que alicerçam o ensino coletivo. Sobre estes princípios, recorremos a Tourinho (2007). A autora faz um levantamento apontando alguns princípios que alicerçam a metodologia, são eles: (a) todos podem aprender a tocar um instrumento; (b) acreditar que todos aprendem com todos; (c) ritmo da aula é planejada e direcionada para o grupo; (d) o planejamento é feito para o grupo, levando-se em consideração as habilidades individuais de cada um; (e) autonomia e decisão dos estudantes e (f) o ensino coletivo elimina os horários vagos diz respeito ao tempo do professor e do curso.

Findadas estas reflexões e conciliando estes apontamentos à realidade que é apresentada através das aulas coletivas de violão e dos ensaios com a OVC, baseando-me pelo levantamento das questões apresentadas por Cruvinel (2005), Montandon (2014) e Tourinho (2007), é

possível entender o ECIM como uma metodologia de ensino capaz de promover, para além da aprendizagem, o desenvolvimento de outros elementos ligados ao comportamento humano, como interação, empatia e sociabilidade.

Assim, através da compreensão do conceito de ensino coletivo, com foco no ECV e na prática desenvolvida nas atividades da Orquestra de Corrente, correlacionado aos aspectos pedagógico-musicais destacados pelos autores citados, busquei as conexões com os dados a partir das observações das práticas musicais, bem como das entrevistas.

Percebe-se em todas essas experiências de ECIM e, por consequência, do ECV, a existência de uma conexão com o campo teórico escolhido para nortear esta pesquisa (aprendizagem cooperativa). Podemos afirmar isso pelo fato de que os objetivos almejados durante as aulas de ECV nestas experiências anteriormente apresentadas foram pré-estabelecidos pelos respectivos professores, pelos regentes ou pelo monitor de cada grupo no intuito de mediar a cooperação recorrente entre os alunos. Trataremos da aprendizagem cooperativa de maneira mais detalhada no tópico a seguir.

3.2 APRENDIZAGEM COOPERATIVA

3.2.1 Aprendizagem cooperativa: a caminho da compreensão

Para que a conexão entre os dados e o campo teórico fosse alcançada, foi necessário optar por um referencial teórico que não somente corroborasse com o entendimento desses dados, mas que também se fizesse presente de maneira efetiva e viável no momento das observações. Portanto, levando em consideração esse raciocínio de conexão entre os dados e a teoria, optei por escolher o conceito de *aprendizagem cooperativa* como viés teórico para realizar a análise dos dados. Cabe destacar que essa linha teórica que engloba a aprendizagem cooperativa vem sendo utilizada em pesquisas na área de música por autores como Vieira (2017), Oliveira (2015) e Fernades (2013).

Assim, conforme aponta Vieira (2017), há três principais correntes teóricas elencadas na Psicologia Social como base teórica da aprendizagem cooperativa, são elas: a Teoria Comportamental, que tem como principais autores Skinner (1904-1990) e Bandura (1925-2021); a Teoria Cognitiva, de Vygotsky (1893-1934) e Piaget (1896-1980); e a Teoria da Interdependência Social, de Kokfa e Lewin (1890-1947).

Resolvi utilizar, para esta pesquisa, as reflexões sobre aprendizagem cooperativa sob a ótica de Johnson e Johnson (1999), pois, dentre as três correntes teóricas que alicerçam a

aprendizagem cooperativa, os irmãos refinaram e formularam aplicações práticas da Teoria da Interdependência Social, como nos diz Vieira:

Johnson e Johnson, a partir das pesquisas de Deutsch, refinam a teoria e formulam uma das aplicações práticas da teoria da interdependência social, a que trata do contexto social da aprendizagem. Neste contexto, a aprendizagem será mais efetiva tanto quanto houver mais ênfase em cooperação, resolução de conflitos, controvérsia criativa, isto é, se a aprendizagem for cooperativa (Deutsch, 2006 *apud* Vieira, 2017, p. 44).

A aprendizagem cooperativa, de acordo com os irmãos Johnson e Holubec (1999), refere-se a um método de ensino e aprendizagem que envolve a colaboração ativa entre os estudantes. Esse modelo se baseia na ideia de que os alunos podem alcançar um aprendizado mais eficaz quando trabalham juntos em grupos pequenos ao invés de competirem individualmente, ou seja, “é o uso didático de pequenos grupos em que os alunos trabalham juntos para maximizar a sua própria aprendizagem e a dos outros” (Johnson; Johnson; Holubec, 1999. p. 05). Fernandes (2013) também nos diz:

Visando a interação entre os estudantes a fim de se alcançar um objetivo em comum, essa metodologia de ensino estimula a participação ativa e a consequente liberdade de posicionamento dos alunos. Estimulando a discussão em grupo, todos os envolvidos podem contribuir com suas ideias – auxiliando, assim, a formação de sujeitos mais críticos e reflexivos. (Fernandes, 2013, p. 66).

Fica claro no raciocínio de Fernandes (2013) que a aprendizagem cooperativa incentiva a participação ativa dos alunos e lhes permite expressar livremente suas opiniões. Através da discussão em grupo, todos os envolvidos têm a oportunidade de contribuir com suas ideias, o que auxilia na formação de sujeitos mais críticos e reflexivos. Do mesmo modo, os irmãos Johnson e Holubec (1999) compartilham a ideia de que os alunos podem chegar a um aprendizado mais eficiente quando trabalham juntos em grupos pequenos.

Tomando como base este conceito, enfatizado na ideia de pequenos grupos, David e Roger Johnson apontam a existência de três tipos de grupos de aprendizagem: os grupos formais de aprendizagem cooperativa, os grupos informais de aprendizagem cooperativa e os grupos de base cooperativa.

Um grupo formal de aprendizagem cooperativa é identificado quando um grupo de alunos trabalham juntos para alcançarem um objetivo comum, operando durante um período de uma hora a várias semanas de aula, assegurando a “participação ativa dos alunos nas tarefas intelectuais de organizar o material, explicá-lo, resumi-lo e integrá-lo nas estruturas conceituais existentes” (Johnson; Johnson; Holubec, 1999. p. 06). Durante o planejamento e monitoramento

de uma aula para um grupo formal de aprendizagem cooperativa, cabe ao professor, além de ministrar e escolher o material da aula, definir os objetivos e o planejamento para o grupo procurando promover as “habilidades de cooperação e interdependência dos seus alunos” (Vieira, 2017. p. 50). Ainda sobre as funções do professor e das atribuições do grupo formal de aprendizagem, a autora esclarece:

O professor deve ensinar aos alunos quais as habilidades e estratégias são necessárias para determinada tarefa e qual o critério de sucesso. O grupo deve analisar sua própria ação de modo a avaliar se o trabalho foi realmente cooperativo, porque, sim ou não, e como melhorar a cooperação entre os membros. Desenvolver a habilidade de trabalhar em grupo é sempre um objetivo inerente a um grupo de aprendizagem cooperativa formal (Vieira, 2017, p. 50).

Os grupos informais de aprendizagem cooperativa atuam em menos tempo (entre alguns minutos a no máximo uma hora de duração), comumente, utilizados pelo professor para prender a atenção dos alunos em uma atividade direta, como, por exemplo, uma palestra ou a exibição de um vídeo. Para Johnson, Johnson e Holubec (1999), o professor opta por esse tipo de grupo quando precisa focar a atenção dos alunos no material em questão, garantindo, assim, que os alunos processem cognitivamente o material que está sendo ensinado. Para ser mais claro:

A atividade desses grupos informais geralmente consiste em um bate-papo de três a cinco minutos entre os alunos antes e depois de uma aula, ou diálogos de dois a três minutos entre pares de alunos durante o curso de uma master class. Assim como os grupos formais de aprendizagem cooperativa, os grupos informais servem ao professor para garantir que os alunos façam o trabalho intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar o material nas estruturas conceituais existentes durante as atividades de ensino direto. (Johnson; Johnson; Holubec, 1999, p. 6).

Em outras palavras, os grupos de aprendizagem cooperativa informal são aqueles idealizados para a realização de discussões breves na sala de aula.

Nos grupos de base cooperativa, a execução de uma ação ocorre a longo prazo, podendo chegar a um ano de trabalho com membros permanentes que apresentam como característica a capacidade de cultivar relações responsáveis e duradouras que irão ajudar no cumprimento das atividades escolares diárias, resultando em um bom desenvolvimento cognitivo e social dos membros do grupo (Johnson; Johnson; Holubec, 1999. p. 6). Ainda sobre os grupos de base cooperativa, como proposto pelos irmãos Johnson e Holubec (1999), Vieira (2017) comenta que: “são grupos heterogêneos formados por três ou quatro membros que permanecem juntos durante todo um semestre ou ano escolar” (Vieira, 2017. p. 51).

Foi possível subsidiar minha análise das observações de grupos de base cooperativa identificados por Johnson, Johnson e Holubec (1999), graças às distinções apresentadas por

eles. Portanto, no contexto de minha pesquisa, esses grupos são representados pelas interações sociais nas aulas coletivas e pela participação dos alunos como membros da Orquestra, e essas características estão de acordo com o conceito de grupo de base cooperativa descrito pelos autores. E ainda, mais especificamente, a divisão da turma em grupos de pouco mais de três alunos, com o objetivo de executar os Arranjos Didáticos descritos na metodologia, condizem com os apontamentos feitos por Vieira (2017) a respeito deste tipo de grupo.

Para que haja uma compreensão mais detalhada acerca da aprendizagem cooperativa, é necessário elencar os elementos essenciais que caracterizam este tipo de aprendizagem.

3.2.2 Elementos essenciais da aprendizagem cooperativa

Os irmãos Johnson, David e Roger, desenvolveram um trabalho relevante de pesquisa a respeito da aprendizagem cooperativa e são considerados referências nesse campo. Junto a Holubec, eles identificaram cinco elementos essenciais que caracterizam a aprendizagem cooperativa: a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a interação face a face, as habilidades sociais e a autorreflexão de grupo.

A interdependência positiva é o primeiro e o mais importante elemento da aprendizagem cooperativa, pois, nesse elemento, os alunos percebem que seu sucesso individual está ligado ao sucesso do grupo. Eles compartilham um objetivo comum e reconhecem que devem colaborar e apoiar uns aos outros para alcançar esse objetivo, ou seja:

Os membros de um grupo devem deixar claro que os esforços de cada membro não apenas beneficiam a si mesmo, mas também aos outros membros. Essa interdependência positiva cria um compromisso com o sucesso dos outros e com o próprio, que é a base da aprendizagem cooperativa (Johnson; Johnson; Holubec, 1999, p. 9).

Além de a cooperação entre os pares durante a execução de alguma atividade pelo grupo, a interdependência positiva também deixa claro as atribuições e responsabilidades do aluno tanto individualmente quanto coletivamente. Nesse caso, Gomes (20020) faz a seguinte reflexão:

Esse princípio é importante para pensarmos na avaliação do estudante, individualmente e coletivamente. Ele responsabiliza o estudante pelos seus estudos individuais, por suas contribuições e compreensões, pensando no seu crescimento dentro do conjunto (Gomes, 2020, p. 89).

Em resumo, percebemos que a principal reflexão sobre a interdependência positiva é a de que “o grupo é coeso de forma que todos são por um e um por todos” (Vieira, 2017, p. 51).

A responsabilidade individual é o elemento da aprendizagem cooperativa onde cada aluno é responsável por sua própria aprendizagem e pelo cumprimento das tarefas atribuídas dentro do grupo. Para Johnson, Johnson e Holubec (1999), isso promove a responsabilidade pessoal e o engajamento ativo de cada membro. Portanto, a responsabilidade individual existe quando o desempenho de cada aluno é avaliado e os resultados da avaliação são transmitidos ao grupo e ao indivíduo para “determinar quem precisa de mais ajuda, apoio e incentivo para concluir a tarefa em questão” (Johnson; Johnson; Holubec, 1999, p. 9).

Outro ponto importante a respeito da responsabilidade individual é que “por meio deste elemento o professor pode se assegurar que cada membro do grupo está realmente se beneficiando da aprendizagem cooperativa” (Vieira, 2017, p. 51). Para isso, os irmãos Johnson listam algumas sugestões que auxiliarão o professor na intermediação e condução deste elemento da aprendizagem cooperativa junto ao grupo. Os autores sugerem manter grupos pequenos, além de fazer avaliações individuais, bem como determinar diferentes papéis para os membros do grupo, estar atento às contribuições de cada um ao grupo, assim como solicitar que o aluno explique determinado assunto para alguém (Johnson; Johnson, 1999, p. 81).

Na interação face a face, o terceiro elemento da aprendizagem cooperativa, a aprendizagem cooperativa, ocorre por meio da interação e comunicação direta entre os estudantes. Eles trocam ideias, discutem conceitos, resolvem problemas e ajudam uns aos outros, promovendo a construção conjunta do conhecimento. Na interação face a face, cada aluno deve promover o sucesso dos demais, compartilhando os recursos existentes e ajudando, apoiando, incentivando e parabenizando uns aos outros pelo compromisso com a aprendizagem (Johnson; Johnson; Holubec, 1999, p. 9).

Vieira (2017), sobre a interação face a face, procura complementar ao apontar que, mais do que assegurar que os grupos sejam pequenos e que seus membros se organizem de modo que todos estejam frente a frente, este elemento envolve “processos verbais e não verbais de promoção do outro” (Vieira 2017, p. 52). Portanto, a interação face a face deve estar baseada em confiança recíproca entre os membros do grupo para que, com isso, os conflitos grupais sejam atenuados.

O quarto elemento da aprendizagem cooperativa são as habilidades sociais. É através desse elemento que os alunos desenvolvem habilidades de comunicação, colaboração, resolução de conflitos e trabalho em equipe. As habilidades sociais são essenciais para a aprendizagem cooperativa e também têm um valor significativo fora do contexto educacional,

pois sugerir lideranças, estimular a confiança, a boa comunicação e a coletividade são meios de se indicar um modelo democrático de ensino-aprendizagem (Johnson; Johnson; Holubec, 1999, p. 9). Gomes (2020) também vai ao encontro a esse raciocínio quando nos diz: “Essas habilidades sociais consequentemente influenciam as formas de aprendizado, tanto no ensino coletivo, quanto no ensino individual, onde a aula é direcionada e permite que o professor possa atender o estudante de maneira focada” (Gomes, 2020, p. 89).

Por fim, temos a autorreflexão de grupo como o quinto elemento da aprendizagem cooperativa. Basicamente, o grupo trabalha junto para alcançar um entendimento compartilhado e, com isso, aprofundar a aprendizagem. Os alunos são incentivados a explicar e articular suas ideias, ouvir e responder aos pontos de vista dos outros membros e construir um conhecimento mais completo por meio da discussão e reflexão conjunta. Na avaliação em grupo: “Os grupos devem determinar quais ações de seus membros são positivas ou negativas e tomar decisões sobre quais comportamentos manter ou modificar” (Johnson; Johnson; Holubec, 1999, p. 9).

Os benefícios da aprendizagem cooperativa incluem a promoção do pensamento crítico, o desenvolvimento de habilidades sociais, o aumento da motivação e o fortalecimento das relações interpessoais. Além disso, ela oferece oportunidades para a diversidade de perspectivas e a construção de um conhecimento mais amplo e abrangente.

Em suma, a aprendizagem cooperativa é um modelo de ensino que enfatiza a colaboração, a interação e a responsabilidade compartilhada entre os alunos. Por meio desse método, busca-se criar um ambiente de aprendizagem ativo e engajador, que estimula o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

Para concluir, ao subsidiar teoricamente minha pesquisa, percebi tanto nos elementos essenciais da aprendizagem cooperativa elencados pelos irmãos Johnson e Holubec (1999) quanto nos princípios que alicerçam o ECIM apontados por Tourinho (2007) que o campo teórico e metodológico estão sempre em diálogo, culminando em algumas reflexões que se completam, principalmente quando os autores apontam a eficiência da aprendizagem durante a troca de interações entre as pessoas, portanto, considero o ECIM como uma possibilidade válida para a aprendizagem da música no cenário educacional em que me encontro.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento os caminhos metodológicos definidos para a pesquisa, exibindo detalhadamente as escolhas e a trajetória percorrida nesta etapa do trabalho durante a fase de coleta de dados. Nessa direção, apresento, primeiramente, a contextualização do campo empírico da pesquisa e depois os caminhos metodológicos da pesquisa.

Como início deste procedimento, o primeiro passo foi escolher a metodologia que fosse mais adequada para a realização da pesquisa, portanto, a pesquisa qualitativa mostrou-se como o caminho mais conveniente a ser seguido. Sobre a pesquisa qualitativa, a mesma se fundamenta no paradigma da interpretação da realidade com a finalidade de explicar fenômenos dentro de determinados contextos, ou seja, mais especificamente contextos sociais. Seu valor no campo dos estudos científicos justifica-se pela pluralização das esferas de vida, sobretudo no campo dos estudos da realidade social (Flick, 2004). Fica claro que este procedimento metodológico se encaixa perfeitamente no contexto de minha pesquisa, tendo em vista que também proponho explicar um fenômeno social dentro de um determinado contexto social.

Apresentarei também, neste capítulo, o campo empírico onde está sendo realizada a pesquisa, procurando descrever de maneira detalhada este espaço, bem como o grupo que estamos observando. Nesta etapa, dando prosseguimento à pesquisa qualitativa, o próximo passo se constitui na exposição do campo empírico, sendo apresentado de maneira minuciosa, no intuito de facilitar a compreensão do contexto da pesquisa. Por fim, no passo seguinte, descreverei os instrumentos de coleta e como eles serão utilizados através de um roteiro de execução da pesquisa, falando na ocasião sobre o tratamento ético que foi aplicado aos participantes do trabalho durante todo o processo de observação para a coleta das informações.

4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

O campo empírico da pesquisa foi a Orquestra de Violões de Corrente (OVC) e as aulas de ensino coletivo a ela vinculadas, que pertence ao IFPI - Campus Corrente, visualizado na Figura 1, localizado no município de Corrente, cidade situada no extremo sul do estado do Piauí a 843 quilômetros da capital. O Campus possui pouco mais de dez anos, somados aos mais de 100 anos de tradição no ensino profissionalizante da instituição no Estado, e tem seu trabalho reconhecido na sociedade piauiense pela consolidação do ensino ministrado, marcado pela permanente preocupação de ofertar cursos que atendem às expectativas dos alunos e da

comunidade em geral no que diz respeito à empregabilidade, à demanda do setor produtivo e ao compromisso com o social.

Figura 1 - IFPI campus Corrente



Fonte: João Helder (2015)

Os Institutos Federais, segundo o Art. 2º da lei 11.892 (Brasil, 2008), são instituições de Educação Superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas nos termos desta Lei.

O Campus Corrente oferta cursos técnicos de nível médio nas formas integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio. Além disso, conta com cursos superiores (Licenciatura em Matemática e Física; Tecnólogo em Gestão Ambiental) e pós-graduação (Especialização em Gestão Ambiental). Além de atender as demandas da comunidade local no que diz respeito aos alunos que querem seguir a carreira de professor ao cursarem uma licenciatura, destaco a importância do curso de Gestão Ambiental, tendo em vista a intensa atividade agrícola desenvolvida na região.

Sobre os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, (Administração, Informática e Meio Ambiente) estes incluem na grade de disciplinas a Arte como componente curricular obrigatório, disponibilizando, no Campus, dois professores de linguagens específicas, um professor para trabalhar os conteúdos de artes visuais e outro professor voltado para os conteúdos de música.

A relação não somente da escola, mas também da comunidade com as artes é bastante harmoniosa e produtiva, sempre constando no calendário acadêmico momentos para apresentações culturais. Fora dos muros da escola, em pontos específicos da cidade, como a Casa da Cultura de Corrente, é comum ocorrerem atividades artísticas ao longo de todo o ano.

Sobre o ensino de instrumentos musicais na escola, estes são trabalhados apenas no contraturno dos alunos, sendo ofertados através de cursos de extensão durante cada semestre. Dentro desse contexto, apresentarei, a seguir, a Orquestra de Violões da instituição, bem como a turma de ensino coletivo de violão, que são objetos de minha pesquisa de mestrado.

4.2 A ORQUESTRA DE VIOLÕES DE CORRENTE

A Orquestra de Violões de Corrente (OVC) é um grupo musical fomentado pelo Instituto Federal do Piauí - Campus Corrente, apresentando em sua composição alunos do ensino básico, técnico e tecnológico e colaboradores externos da comunidade. Nessa formação, a Orquestra apresenta como proposta difundir a música instrumental na cidade através da interpretação e formação de repertório por intermédio da execução e elaboração de arranjos que contemplem temas clássicos, folclóricos e populares presentes no estudo do instrumento, além de desenvolver a leitura musical e a técnica instrumental através da prática coletiva do violão, estimulando o trabalho da teoria e da prática musical através da iniciação de novos alunos a cada semestre.

A OVC foi criada no segundo semestre de 2014 a partir de minha iniciativa em submeter a proposta do grupo em um edital de extensão do IFPI. Todos os anos, o Instituto Federal abre editais de fomento às atividades de ensino, pesquisa e extensão, nos quais projetos nesses diferentes âmbitos acadêmicos podem ser submetidos e, quando aprovados, poderão ser realizados com o suporte estrutural e financeiro necessários para a viabilização do projeto. Assim, no ano de 2014, submeti ao Edital de extensão do IFPI, como proponente e coordenador, o projeto de extensão intitulado: *Orquestra de Violões de Corrente*. O projeto foi contemplado e passou a contar com o apoio da instituição para sua implementação e realização. Com os recursos do projeto, foi possível realizar a aquisição dos materiais necessários para a viabilização do projeto, como violões, estantes de partitura, apoios anatômicos de pé para violonistas, pedestais, cadernos de música e pastas para colocar partituras, entre outros equipamentos necessários.

Como o Campus já possuía uma sala específica destinada às atividades de música, realoquei todos os materiais adquiridos através dos recursos financeiros do edital para este espaço, um local relativamente amplo que agora contava com 16 cadeiras, dez violões, dez apoios anatômicos para violonista (banquinho), quadro branco, doze estantes para partituras, uma caixa de som e um teclado eletrônico, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 - Sala de Música do IFPI Campus Corrente



Fonte: Própria (2022)

A partir daí, com a sala de música do Campus estruturada, passei a ofertar aulas coletivas de violão durante todos os semestres através de cursos de extensão, disponibilizando dez vagas (devido à quantidade de violões disponível). O preenchimento destas vagas ocorre sempre no início de cada semestre, não através de teste de aptidão, mas sim mediante a uma entrevista e por ordem de inscrição. Se o aluno interessado em participar da atividade, mas, por consequência do limite de vagas, não conseguisse ser inserido na turma, esse aluno entra em uma lista de espera e tem prioridade para participar das aulas no próximo semestre. É importante ressaltar que nessa entrevista procuramos nivelar a turma, destinando metade das vagas para iniciantes e a outra metade das vagas ficando destinada para aqueles alunos que já apresentam um determinado tipo de conhecimento musical.

Feita a seleção dos alunos, iniciam-se as aulas coletivas na sala de música, estas ocorrem duas vezes por semana, como indicado no Quadro 1. Fazendo um contraponto a estas atividades, ocorrem os ensaios da OVC, já nestes ensaios, o que acontece é uma prática de conjunto formal onde os alunos que participam da atividade já dominam a leitura da partitura, apresentando também uma desenvoltura considerável no instrumento.

Quadro 1 - Horário das atividades

Atividade na Sala de Música	Horário	Dia da semana	Carga horária semanal
Turma de ECV	15 horas às 17 horas	Terça e Quinta	04 horas
Ensaaios OVC	17 horas às 19 horas	Terça e Quinta	04 horas

Fonte: Própria (2022)

Os ensaios da OVC também ocorrem na sala de música duas vezes na semana (Quadro 1). As atividades da orquestra mantêm uma rotatividade de alunos a cada semestre, contando, atualmente, com quinze integrantes dispostos entre nove alunos regulares do IFPI - Campus Corrente e cinco colaboradores da comunidade. A respeito dos colaboradores externos, geralmente, são pessoas que já estudaram na instituição e, outrora, frequentaram estas aulas coletivas de violão. Todos esses colaboradores já possuem o seu próprio instrumento.

É importante apontar que, cronologicamente, através da OVC foi que as aulas coletivas surgiram e foram pensadas, uma vez que a formação do grupo se deu a partir da necessidade de desenvolver uma atividade prática com os alunos do Campus que já apresentassem algum tipo de conhecimento com o instrumento.

Com a rotatividade de alunos, nos anos seguintes até o presente semestre, o procedimento se inverteu, ou seja, hoje, os alunos das turmas coletivas de violão ao final de cada semestre é quem são convidados a ingressar na OVC. Temos aí o ápice do nosso objeto de estudo, procurar entender e descrever como ocorre o processo de aprendizado destes alunos durante as aulas coletivas, além de consignar todo o processo de transição destes alunos para a OVC, que hoje é entendida como o produto final da soma destas atividades.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo como campo empírico a OVC no IFPI - Campus Corrente e a minha proposta de pesquisa, que consiste em compreender e analisar as implicações do ensino coletivo de violão no processo de aprendizagem em uma orquestra escolar, a abordagem qualitativa configura-se como o caminho que norteará a descrição e compreensão das experiências vivenciadas no decorrer da pesquisa com as aulas coletivas e a orquestra, dando ênfase nos aspectos subjetivos relacionados ao comportamento humano e aos fenômenos sociais. É nesse sentido que Portela (2004), a respeito da pesquisa qualitativa, nos esclarece:

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.

Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa. (Goldenberg, 2004 *apud* Portela, 2004, p. 2).

A partir de meu objeto de pesquisa, o estudo de caso qualitativo foi tomado como método para a realização do trabalho. Sobre o estudo de caso, Fonseca (2002) esclarece que o mesmo é caracterizado como o estudo de uma entidade bem definida, como um programa, instituição, sistema educativo, pessoa ou unidade social, portanto, “visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico” (Fonseca, 2002, p. 33).

Percebemos que as definições metodológicas estão diretamente articuladas com o tema e objeto de estudo, e que também vão sendo constituídas conjuntamente com o campo, consumando o estudo de caso qualitativo como procedimento para conduzir metodologicamente a pesquisa. Lüdke e André (1986, p.18) afirmam que o estudo de caso enfatiza a interpretação em contexto, ou seja, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionados à situação específica onde ocorrem ou a problemáticas determinadas a que estão ligadas.

Portanto, o estudo de caso requer cuidados, principalmente se tratando de dois elementos de fundamental importância em pesquisas no campo da educação, como é o caso de minha pesquisa, esses dois elementos são a validade e a confiabilidade no método. Lüdke e André (1986) remetem a este fato e explicam que, ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade. É o que constatamos quando as atividades da OVC ultrapassam os muros da escola através das apresentações musicais em outros ambientes, em outras esferas sociais.

É importante reiterarmos, ainda, sobre o estudo de caso que, de acordo com Yin (2001), todas as condições precedentes serão invalidadas se o pesquisador procurar utilizar o estudo de caso apenas para comprovar uma posição preconcebida, ou seja, é sempre necessário que a pesquisa apresente ausência de viés por parte do pesquisador (Yin, 2001, p. 84), logo, sob este olhar é que buscarei manter minha conduta ao entrar em campo e dirigir minhas observações das aulas coletivas e da orquestra. Por ser professor da escola e estar inserido diretamente no

trabalho com a orquestra, tomo conhecimento da dificuldade de manter o distanciamento para olhar para os dados, é o que destacarei mais adiante ao descrever os instrumentos de coleta utilizados na pesquisa.

4.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O Campus Corrente do IFPI, no qual está inserida a Orquestra de Violões, que será lócus da pesquisa, constituirá integralmente todo o ambiente musical e educacional onde o trabalho irá se desenvolver, englobando alunos regulares e membros da comunidade que participam das aulas Coletivas de Violão e da Orquestra de violões. Cabe destacar que os dados foram coletados em duas etapas do trabalho. Primeiramente, no decorrer das aulas coletivas de violão, e, em um segundo momento, na atuação dos alunos, participantes da pesquisa, na prática da Orquestra de Violões. Assim, ao começar “pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e [assim ir] tomando decisões acerca do objectivo do trabalho” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 89), que é constatar as implicações do ensino coletivo de violão no processo de aprendizagem dos alunos que participam das atividades da Orquestra, farei o uso de instrumentos de procedimentos metodológicos que me auxiliarão durante a coleta de dados, quais sejam: a observação, a entrevista semiestruturada e os recursos audiovisuais.

4.4.1 Observação

O trabalho frente a uma orquestra de violões, no que diz respeito às etapas da pesquisa e a aplicabilidade dos procedimentos metodológicos, necessita de uma análise aprofundada das relações sociais, da representação destas relações e da interação do alunado em detrimento da aprendizagem musical. A observação, portanto, segundo Marconi e Lakatos (2011), é uma técnica de coleta de dados através da qual o pesquisador consegue informações e utiliza os sentidos para consegui-las.

A observação como instrumento de coleta, segundo Moreira e Caleffe (2008), se apresenta de duas maneiras: a observação sistemática (onde o pesquisador não se envolve diretamente com o grupo pesquisado) e a observação participante (onde o pesquisador se envolve diretamente com o grupo pesquisado).

Desse modo, meu trabalho vai ao encontro ao que é proposto na observação participante, pois mantenho um envolvimento direto com o grupo pesquisado, haja vista que sou professor da escola e atuo diretamente com os alunos que participam das aulas coletivas de

violão e da Orquestra. Como afirma Ribeiro (2015), a observação participante exige organização, protocolo e análise sistemática dos dados. Na observação participante, o pesquisador adentra-se no mundo social dos participantes com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo (Ribeiro, 2015, p. 78).

Frente à observação participante, realizei o registro de todos os momentos da aplicação da pesquisa através de anotações das atividades desenvolvidas nas aulas coletivas de violão e na Orquestra de Violões. Estes registros foram feitos por meio de um protocolo de observação, no qual aponto o dia e local da observação, a duração da observação, características da amostra e, por fim, são realizadas anotações descritivas e reflexivas para cada dia de observação. Tais anotações seguirão, também, a composição de um diário de aula, que, de acordo com Zabalza (2004), consiste em uma técnica de documentação de pesquisa em educação onde professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo durante as aulas.

Apontamos o início da pesquisa no dia 28 de abril, data em que se iniciaram as inscrições para o projeto de extensão na escola. Estas etapas seguiram uma organização preestabelecida e descrita logo mais adiante através de um roteiro de execução da pesquisa descrevendo como foi realizada cada observação, apontando como e o que foi trabalhado em cada aula. No decorrer dos encontros semanais, realizei vinte observações, baseando-me nas informações presentes na literatura para balizar estas aulas através da aprendizagem cooperativa e do ECIM, estimulando atitudes cooperativas entre os alunos, procurando valorizar ações que envolvessem ativamente o grupo ante o indivíduo.

O marco inicial para a realização das aulas coletivas acontece quando iniciamos a divulgação das aulas e a seleção dos alunos. A divulgação inicial das aulas ocorre durante a disciplina de Artes, onde é comunicado aos alunos que aqueles que tiverem interesse em participar destas atividades durante o contraturno deveriam se inscrever nos Cursos de Extensão ofertados naquele semestre. Com os olhares voltados para esses alunos, é ofertado o “Curso Livre de Violão”. É durante esse curso que as aulas coletivas são ministradas. Aos alunos que já apresentem algum tipo de conhecimento, também são disponibilizadas algumas vagas em outros dois projetos de extensão: o primeiro é o projeto “Orquestra de Violões de Corrente”, que faz parte do nosso objeto de pesquisa; o segundo é o projeto “Práticas Musicais em MPB”, este não faz parte do nosso objeto, portanto, não entraremos em detalhes sobre o mesmo.

Após a inscrição dos alunos no curso de extensão, a configuração da turma nas aulas de ECV pode ser conferida no Quadro 2 através dos nomes fictícios devido aos cuidados éticos que envolveram a pesquisa. Também indico no quadro os alunos que ingressaram na Orquestra, o nível musical de experiência de cada aluno, bem como os desistentes.

Quadro 2 - Alunos da turma de ECV

ALUNOS		NÍVEL/EXPERIÊNCIA COM VIOLÃO	SITUAÇÃO NA TURMA DE ECV	SITUAÇÃO NA ORQUESTRA
1	MIGUEL	Iniciante	Ativo	Ingressou
2	ANA	Iniciante	Ativo	Ingressou
3	THAIS	Iniciante	Ativo	Ingressou
4	FÁBIO	Intermediário	Ativo	Ingressou
5	ULISSES	Intermediário	Ativo	Ingressou
6	MARIA	Iniciante	Ativo	Ingressou
7	CÉLIA	Iniciante	Ativo	Ingressou
8	JAIRO	Intermediário	Desistente	Não ingressou
9	LUIZA	Iniciante	Desistente	Não ingressou
10	PLINIO	Iniciante	Desistente	Não ingressou
11	CAETANO	Iniciante	Ativo	Ingressou
12	FRANCISCO	Iniciante	Ativo	Ingressou

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

É indispensável ressaltar que todos os cuidados éticos foram tomados durante estas observações, portanto, os termos de consentimento livre e esclarecido foram devidamente apresentados e assinados pelo próprio aluno caso seja maior de idade, ou pelo responsável legal. Uma autorização para o uso do nome da escola no trabalho também foi providenciada (Apêndice E).

Para facilitar a compreensão dos dados diante dos objetivos do trabalho e organizar as observações, dividi as mesmas em duas etapas durante a pesquisa: a primeira etapa, englobando dez observações junto a turma de ECV, e, na segunda etapa, mais dez observações foram feitas, registrando o comportamento e a transição dos alunos da turma de ECV para a Orquestra.

4.4.2 Observações com a turma de ECV

Assim como sugere Zabalza (2004), as observações da turma de ECV foram registradas num diário de aula. Descrevo abaixo, nas observações feitas junto a turma de ECV, os objetivos e conteúdos trabalhados durante as aulas, o registro das interações entre os alunos, as estratégias utilizadas pelo professor para promover essas interações e, por fim, a avaliação da aula.

A respeito dos materiais didáticos utilizados, a implementação de uma apostila-base elaborada pelo professor Erisvaldo Borges (IFPI – campus Teresina central) foi de suma importância, bem como materiais de apoio, a exemplo dos livros *Teoria da Música* (Med, 1996), *Iniciação ao Violão* (Pinto, 1978) e alguns trechos do *Guia Teórico-prático para o ensino do ditado musical* (Pozzoli, 2013).

Além desses materiais citados, elaborei dez exercícios preliminares de leitura musical e seis Arranjos Didáticos que tiveram como objetivo promover a cooperação entre os alunos, além de complementar e fortalecer os conteúdos de teoria musical associados à parte prática das aulas. Em todas as aulas, utilizamos violões com cordas de nylon, estante para partituras, apoio de pé para violonistas e o quadro branco.

Indico, no Quadro 3, as dez observações feitas com a turma de ECV, bem como os conteúdos teóricos e práticos trabalhados em sala de aula, e informo também quais os alunos estavam ausentes no dia de cada observação.

Quadro 3 - Primeira etapa das observações

Nº da Observação	Duração da Observação	Conteúdos teóricos trabalhados	Conteúdos práticos trabalhados	Frequência dos Alunos
Observação 01	120 minutos	- Elementos básicos da música - Notas musicais	- Postura corporal - Como ferir as cordas - Exercício avulso de mão direita	Nenhuma falta registrada
Observação 02	120 minutos	- Pentagrama e clave de sol - Valores musicais - Compasso simples	- Noções de ritmo e pulsação - Localização das notas no braço do instrumento - Exercício avulso de mão esquerda - Exercício de Leitura nº 1	Duas faltas registradas (Caetano e Jairo)

Observação 03	120 minutos	- Tom e semitom - Formação da escala natural - Sinais de repetição	- Exercício de Leitura nº 2 e 3 - Exercício avulso de mão esquerda - Execução da escala natural - Melodias: “Parabéns” e “Asa Branca”	Nenhuma falta registrada
Observação 04	120 minutos	- Acidentes - Ditado rítmico e melódico (pozzoli) - Enarmonia	- Exercício de Leitura nº 4 e 5 - Continuação das Músicas: “Parabéns” e “Asa Branca”	Nenhuma falta registrada
Observação 05	120 minutos	- Intervalos e Armadura de clave - Ditado rítmico e melódico (pozzoli)	- Exercício de Leitura nº 6 e 7 - Acordes Básicos - Música: “A casa”	Nenhuma falta registrada
Observação 06	120 minutos	- Continuação: Intervalos e Armadura de clave - Ligadura e ponto de aumento	- Exercício de Leitura nº 8 - Continuação: Acordes Básicos - Música: “A casa”	Uma falta registrada (Maria)
Observação 07	120 minutos	- Dinâmica e agógica - Ditado rítmico e melódico (pozzoli)	- Música: “Nesta rua” - Arranjo didático Nº 1 - Música: Frère Jacques	Nenhuma falta registrada
Observação 08	120 minutos	- Circulo das quintas - Ditado rítmico e melódico (pozzoli)	- Exercício de Leitura nº 9 - Arranjo Didático Nº 2 - Tema da nona sinfonia	Quatro faltas registradas (Jairo, Luiza, PLinio e Ana)
Observação 09	120 minutos	- Continuação: Circulo das quintas - Ditado rítmico e melódico (pozzoli)	- Continuação Arranjo Didático Nº 2 - Revisão de todas as músicas trabalhadas	Nenhuma falta registrada
Observação 10	120 minutos	Revisão	- Exercício de Leitura nº 10 - Arranjo Didático Nº 3	Duas faltas registradas (Miguel e Ulisses)

Fonte: Própria (2022)

Durante a primeira observação realizada com a turma, me apresentei e apresentei o plano de curso que seria utilizado no projeto de extensão. Pedi para que cada aluno se apresentasse e, logo depois, pedi para que cada um dos alunos pegassem um violão. Expliquei a estrutura física do instrumento apresentando as partes do violão para, depois, explicar como deveríamos ferir as cordas e produzir som no instrumento.

Procurei, partindo de exercícios simples, contemplar os objetivos da aula, que consistiam em: apresentar a postura correta das duas mãos, a maneira correta de como sentar e segurar o instrumento e, por fim, apresentar o nome das cordas soltas do instrumento e sua grafia na pauta. Nessa primeira aula, não houve nenhuma ausência no que diz respeito à frequência dos alunos.

Dividi a turma em dois grupos no intuito de facilitar a interação entre os alunos durante o início da aula. Resolvi fazer essa divisão da turma colocando os alunos que já possuíam alguma experiência com o instrumento em grupos diferentes de modo a garantir estabilidade e equilíbrio entre o nível de experiência de cada grupo, procurando instigar a cooperação. Após a divisão dos grupos, trabalhamos o toque alternado da mão direita, tocando apenas a terceira corda solta através de um exercício avulso bem simples e intuitivo onde um grupo iniciava o exercício e o outro observava, depois invertiam-se os papéis.

Na segunda e terceira observações, por exemplo, revisei os conteúdos passados na aula anterior e explanei os assuntos em tópicos como: tom e semitom, localização das notas no violão na primeira posição, relação entre as notas no braço do instrumento e sua localização no pentagrama, também foram feitos mais exercícios avulsos de mão esquerda. Apresentei os conteúdos sempre através de exemplos práticos, sempre procurando trabalhar dividindo a turma em grupos na parte prática da aula.

Durante essas observações, avaliei o trabalho de toda a turma, procurando corrigir a postura de alguns alunos quando necessário, o desempenho da turma, no geral, foi satisfatório. Fica registrado também que essas correções eram feitas não somente pelo professor, mas também pelos alunos, como é o caso de Ana, que, mesmo sendo iniciante na prática do violão, interagia com os colegas quando necessário, principalmente com sua colega Célia.

O objetivo das primeiras aulas resumiu-se em apresentar aos alunos, onde as notas musicais se localizavam no braço do instrumento na primeira posição, demonstrando também como localizar essas notas no pentagrama. A parte técnica também foi bastante trabalhada através da execução de exercícios avulsos e, por final, a realização das primeiras leituras musicais com o instrumento, que consistiram em dez exercícios de leitura elaborados pelo autor

(Apêndices F e G), bem como a execução de melodias simples que sempre eram trabalhadas nas aulas.

Nas observações seguintes, para exacerbar as interações, solicitei aos alunos que observassem uns aos outros, tentando identificar dificuldades e problemas da execução dos exercícios avulsos, dos acordes e das melodias trabalhadas. A todo momento, Miguel olhava para seu colega Fábio, que já tinha um bom conhecimento prático no instrumento, e a aprendizagem por imitação era percebida.

Sumariamente, além de mostrarem bom aproveitamento do conteúdo, durante a realização dos exercícios, os alunos apresentaram diversas interações na aula, a exemplo de gestos, olhares, da intervenção feita pelos próprios alunos durante a correção da postura de um ou outro colega. Aos poucos, a associação dos primeiros exercícios realizados durante os primeiros passos da observação aos conteúdos teóricos ministrados ia se desenvolvendo de maneira natural durante a explicação do professor para os alunos.

As interações entre os alunos foram estimuladas por meio de uma proposta didática que, além de contemplar conhecimentos musicais e técnica básica para o violão, objetivou avaliar em que medida a cooperação entre eles contribuiria para o desenvolvimento musical da turma. Essas atividades, durante a parte prática da aula, foram desenvolvidas, geralmente, em duplas e/ou em grupos no intuito de sempre enfatizar as interações.

A dinâmica criada para as atividades foi rapidamente assimilada pelos alunos, que não fizeram objeção em participar do que era proposto, tornando as aulas momentos prazerosos e divertidos. A execução dos Arranjos Didáticos também foi de suma importância, portanto, validamos a relevância dos mesmos nessa primeira etapa das observações através de breve resenha sobre estes seis arranjos.

Os Arranjos Didáticos (Apêndices F e G) elaborados pelo próprio autor foram pensados e planejados para a turma de ensino coletivo, portanto, os mesmos seguiram uma organização cronológica de aplicabilidade que levou em consideração o aumento gradativo na complexidade de cada arranjo.

O *arranjo didático número um* possui trinta compassos, escrito na tonalidade de lá menor em compasso quatro por quatro. Este arranjo foi pensado para ser executado por três grupos de alunos, como mostra o Exemplo Musical 1. O primeiro e o segundo grupo de alunos foram compostos pelos alunos iniciantes, apresentando na grade do arranjo melodias que não exploraram subdivisões rítmicas muito complexas, limitando-se a execução de semibreves, mínimas e semínimas. O terceiro grupo foi executado pelo professor junto aos alunos que já detinham algumas habilidades, no caso desta turma, três alunos ficaram encarregados de

compor este grupo. Como este arranjo utilizou alguns pontos técnicos que foram trabalhados nos primeiros passos da observação, sua execução já se deu em apenas uma aula, tendo uma aceitação bastante positiva deste arranjo por parte da turma.

Exemplo Musical 1 - Arranjo Didático N° 1

ARRANJO DIDÁTICO N°1

Dieudes Laenio

V posição

The musical score for Arranjo Didático N°1, V posição, is written for three groups. Grupo 1 and Grupo 2 play a simple melody in 4/4 time, while Grupo 3 plays a rhythmic accompaniment of eighth notes.

Fonte: Própria (2022)

O *arranjo didático número dois*, em compasso três por quatro, apresenta características de uma valsa, como mostra o Exemplo Musical 2. Neste arranjo, o objetivo é trabalhar a leitura da semínima pontuada. No intuito de auxiliar o entendimento dos alunos e promover a imersão sonora também através do trabalho de ouvido, apresentei o áudio deste arranjo em *midi*, com o objetivo de facilitar a compreensão rítmica de como executar a leitura das semínimas pontuadas. Para trabalhar este arranjo, precisei de um pouco mais de tempo, pois alguns alunos ainda apresentavam algumas dificuldades, como, por exemplo, tocar e marcar a pulsação batendo o pé.

Exemplo Musical 2 - Arranjo Didático N° 2

ARRANJO DIDÁTICO N°2

Dieudes Laenio

The musical score for Arranjo Didático N°2 is written for three groups. Grupo 1 and Grupo 2 play a simple melody in 3/4 time, while Grupo 3 plays a rhythmic accompaniment of eighth notes.

Fonte: Própria (2022)

O *arranjo didático número três* objetivou trabalhar alguns acordes, como, por exemplo: Lá maior, Lá menor, Lá com sétima; Ré maior, Ré menor e Ré com sétima, e, por fim, Mi maior, Mi menor e Mi com sétima. A estética composicional do estudo é baseada em uma linha melódica acompanhada por acordes homônimos, enfatizando a mudança de um acorde para o outro. A linha melódica deve ser executada pelo professor, conforme indicado no Exemplo Musical 3, e acompanhada pelos alunos através da execução desses acordes em blocos que utilizam dois e no máximo três dedos da mão esquerda. Além da partitura, foi utilizado também o diagrama de acordes para promover uma visualização mais facilitada dos acordes no braço do instrumento, fato esse que foi recebido com bastante positividade e entusiasmo por parte dos alunos.

Exemplo Musical 3 - Arranjo Didático Nº 3

Fonte: Própria (2022)

O *arranjo didático número quatro* trabalhou um contraponto de primeira espécie a quatro vozes com os alunos, apresentando linhas melódicas em um ritmo que explorou a execução de colcheias. Além da parte rítmica e do contraponto, este arranjo tem como objetivo trabalhar a sensibilidade crítica e estética do alunado em entender como funcionam arranjos orquestrais e como é trabalhada a polifonia.

Exemplo Musical 4 - Arranjo Didático Nº 4

Fonte: Própria (2022)

O *arranjo didático número cinco* é um estudo rítmico baseado em perguntas e respostas, conforme mostra o Exemplo Musical 5. Aqui, os alunos trabalharam enfaticamente o contratempo, além de desenvolver o toque alternado na mão direita para executar semicolcheias. De todos os arranjos, esse é considerado pelos alunos como sendo o mais divertido.

Exemplo Musical 5 - Arranjo Didático Nº 5

Fonte: Própria (2022)

O *arranjo didático número seis* procurou inserir algumas fórmulas de arpejos para mão direita com o objetivo de alimentar a técnica violinística dos alunos, como mostra o Exemplo Musical 6. Como o arranjo é escrito na tonalidade de Ré maior, os alunos encarregados de tocar no grupo quatro devem afinar a sexta corda do instrumento em Ré.

Exemplo Musical 6 - Arranjo Didático Nº 6

ARRANJO DIDÁTICO Nº6

Dieudes Laenio

Fonte: Própria (2022)

O Quadro 4 demonstra o nome, o objetivo e a tonalidade de cada um dos seis Arranjos Didáticos.

Quadro 4 - Quadro geral dos Arranjos Didáticos

NOME DO ARRANJO	OBJETIVO	TONALIDADE
Arranjo Didático Nº 01	Memorização das notas no braço do instrumento	Lá menor
Arranjo Didático Nº 02	Execução rítmica de figuras pontuadas	Ré maior
Arranjo Didático Nº 03	Trabalhar acordes	Lá maior
Arranjo Didático Nº 04	Estudo polifônico	Sol maior
Arranjo Didático Nº 05	Estudo rítmico	Mi maior
Arranjo Didático Nº 06	Trabalhar a afinação do instrumento	Ré maior

Fonte: Própria (2022)

Depois de trabalhar os Arranjos Didáticos, os conteúdos práticos e teóricos na turma de ECV, considero findada esta primeira parte das observações. Foi possível avaliar o desempenho geral da turma, principalmente dos alunos iniciantes. Embora fosse notório que alguns alunos ainda apresentavam alguma dificuldade em estabelecer a ideia de pulsação ao tocar em conjunto, considero o resultado obtido naquele momento como satisfatório e motivador, como veremos no capítulo da análise dos dados. Adentraremos, agora, na segunda parte das observações, que diz respeito a atuação desses alunos da turma de ECV na Orquestra de Violões de Corrente (OVC).

4.4.3 Transição da turma de ECV para a OVC

A ideia de registrar e analisar a transição de alunos do Ensino Médio Integrado do IFPI – Campus Corrente que participaram da turma de ECV para ingressar na OVC serviu como alicerce e como meta a ser alcançada durante a realização das observações para entender como o processo de aprendizagem durante as aulas coletivas se refletiu nas práticas, ensaios e apresentações com a Orquestra.

Todas estas etapas andam em concomitância com o objetivo de minha pesquisa, portanto, assim como na etapa anterior, foi organizado de maneira detalhada um roteiro de trabalho para a realização das próximas dez observações.

A respeito dessas observações, a ideia de registrar os ensaios, as apresentações, bem como analisar como o repertório da Orquestra era executado, teve como intuito guiar-me durante todo o procedimento realizado para a coleta dos dados, desse modo, configurou-se o seguinte quadro:

Quadro 5 - Segunda etapa das observações

Nº da Observação	Duração da Observação	Tipo de atividade	Repertório	Frequência dos Alunos
Observação 11	120 minutos	Ensaio	- Nesta Rua - Trenzinho do caipira - Asa Branca	Uma falta registrada (Ana)
Observação 12	120 minutos	Ensaio	- Arranjo Didático Nº4 - Hino de Corrente - Hino Nacional	Duas faltas registradas (Fábio e Maria)
Observação 13	120 minutos	Ensaio	- Hino de Corrente - Hino Nacional	Nenhuma falta registrada
Observação 14	20 minutos	Apresentação	- Hino de Corrente - Hino Nacional - Nesta Rua - Asa Branca	Nenhuma falta registrada
Observação 15	120 minutos	Ensaio	- Potpourri Baden Powell - Tico-tico no fubá	Nenhuma falta registrada
Observação 16	120 minutos	Ensaio	- Arranjo Didático Nº 5 - Potpourri Baden Powell - Trenzinho do Caipira	Uma falta registrada (Maria)
Observação 17	30 minutos	Apresentação	- Potpourri Baden Powell - Hino de Corrente - Trenzinho do Caipira - Asa Branca	Nenhuma falta registrada
Observação 18	120 minutos	Ensaio	- Arranjo Didático Nº6 - Hino Nacional	Nenhuma falta registrada
Observação 19	30 minutos	Apresentação	- Potpourri Baden Powell - Hino de Corrente - Trenzinho do Caipira - Asa Branca - Arranjo Didático Nº 1	Nenhuma falta registrada
Observação 20	30 minutos	Apresentação	- Potpourri Baden Powell - Hino de Corrente - Trenzinho do Caipira - Asa Branca - Tico-tico no fubá	Nenhuma falta registrada

Fonte: Própria (2022)

Como podemos ver no Quadro 5, a segunda etapa das observações cobriu seis ensaios e quatro apresentações. Assim como as aulas de ECV, os ensaios da OVC também foram realizados na sala de música. Registro aqui, neste momento da observação, a desistência de dois

alunos, não por motivos de desinteresse, mas, sim, de acordo com o relato dos mesmos por incompatibilidade de horários. Diferente da turma de ECV, os ensaios da Orquestra acontecem no turno da noite. Estes dois alunos precisariam participar de outro projeto de extensão que era ofertado no mesmo horário dos ensaios. Esse outro projeto chama-se *Aprova Enem* e tem como objetivo fazer revisões para o Exame Nacional do Ensino Médio, e é ministrado por outros professores do Campus no mesmo horário dos ensaios da OVC.

Após a desistência desses dois alunos para esse referido semestre, a Orquestra contou com a participação ativa de quatorze integrantes, sendo nove alunos remanescentes da turma de ECV e cinco alunos veteranos colaboradores externos. Com o amadurecimento gradativo da turma e a finalização da etapa anterior, observei agora como os alunos da turma de ECV se comportam e interagem como membros da Orquestra. Vale ressaltar que, além dos Arranjos Didáticos que foram trabalhados na etapa anterior, a inserção e execução de cinco novos arranjos fizeram parte das atividades destes novos alunos com a Orquestra.

Para atender aos diferentes níveis de desenvoltura dos membros da Orquestra, fez-se necessário a adaptação de linhas melódicas de acompanhamento durante os ensaios nos arranjos que exigiam um nível técnico elevado ao instrumento. Portanto, a exemplo de músicas como “Tico-tico no fubá” e o “Hino Nacional”, que já vinham sendo trabalhadas pela Orquestra nos semestres passados, foram adaptadas mais vozes aos arranjos para atender essas questões que diziam respeito ao nível de dificuldade das músicas. No capítulo da análise, abordarei esse assunto de maneira mais detalhada.

Como a maior dificuldade nos ensaios remetia ao andamento das músicas e ao impasse em se manter uma pulsação firme e constante, a utilização do metrônomo sempre era empregada durante os ensaios. Registrei que, em alguns momentos, a Orquestra também se dividia em grupos no intuito de revisar trechos específicos de cada música do repertório, mas apenas quando necessário. Essa divisão, assim como nas aulas de ECV, procurou obedecer e equilibrar os diferentes níveis técnicos e de experiência de cada integrante, promovendo, assim, diversas interações.

Nessa etapa do roteiro, onde também foram registradas através de notas de campo todos os acontecimentos referentes ao nosso objeto de pesquisa, é importante enfatizarmos mais uma vez o papel preponderante que a observação participante tem durante o acompanhamento dos alunos da turma de ensino coletivo, agora inseridos na Orquestra.

Portela (2004) nos diz que a observação participante é realizada através da participação na vida cotidiana do grupo ou da organização que estuda, entrevista ou conversa para descobrir

as interpretações sobre as situações que observou, podendo comparar e interpretar as respostas dadas em diferentes momentos e situações (Portela, 2004, p. 2).

Tomando como base as reflexões de Portela (2004), um dos fatores mais preponderantes da observação participante frente a estes alunos, agora inseridos na Orquestra, foram as apresentações musicais que o grupo realizou durante este ano letivo. Atendendo às demandas institucionais e pedidos externos, a OVC, nesse semestre, fez quatro apresentações, sendo duas solicitadas pelo próprio IFPI e uma realizada para a comunidade, através da participação da Orquestra como uma das atrações musicais dos festejos paroquiais da cidade. A última apresentação do semestre sempre ocorre na Casa da Cultura do município no formato de um concerto solidário, que tem como objetivo arrecadar alimentos no dia da apresentação.

Registrei alguns trechos em vídeo de algumas dessas apresentações, uma delas na catedral do bairro Nova Corrente e outras duas realizadas em Teresina através de uma viagem institucional onde a Orquestra representou o Campus em dois eventos. O primeiro evento, denominado “Integra IFPI”, acontece todos os anos no Campus Teresina-Central e contou com a participação da OVC em sua programação cultural. Já o segundo evento, intitulado “Semana da música”, que também ocorreu no Campus Teresina Central, foi organizado pelos professores do curso Técnico em Instrumento Musical do IFPI.

Percebemos que Portela (2004) cita também a entrevista como elemento inerente durante a coleta de dados. Foi nesta etapa que apliquei as entrevistas guiadas por um roteiro semiestruturado previamente elaborado. Sobre este instrumento de coleta e sobre o procedimento, falaremos a seguir.

4.4.4 Entrevista semiestruturada

No campo da pesquisa educacional, a entrevista é tida como um instrumento de procedimento metodológico bastante promissor para a captura de dados não documentados, todavia, produzidos pelas declarações dos participantes da pesquisa, ou seja, o referido grupo focal do trabalho, que são os participantes da Orquestra de Violões. A escolha pela utilização desse instrumento de coleta se justifica quando recorremos a Flick (2004). O autor nos diz que o interesse dos pesquisadores em utilizar a entrevista semiestruturada está vinculado à expectativa de que “é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário” (Flick, 2004, p. 89). Em consonância, a entrevista “é uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma

das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação” (Gerhard; Silveira, 2009. p. 72).

A partir destes fundamentos sobre a entrevista, discorro sobre o roteiro que foi utilizado para a realização desta etapa. Trata-se de um roteiro de 30 perguntas, organizadas a partir de três eixos: 5 perguntas referentes à aproximação inicial com o entrevistado; 5 perguntas referentes à aproximação inicial do entrevistado com a orquestra; 20 perguntas referentes à rotina, ao ensino coletivo e aos ensaios com a orquestra. Em Marconi e Lakatos (2011), são apresentados alguns objetivos que devemos ter em mente ao aplicarmos uma entrevista, alguns deles são: averiguar os fatos, tomar posse das informações, determinar as opiniões dos entrevistados sobre os fatos, determinar os sentimentos das pessoas sobre os fatos, descobrir por que e quais fatores podem influenciar as opiniões, sentimentos e condutas dos entrevistados.

Este roteiro com as questões se encontra no Apêndice I do trabalho, tendo sido elaborado tomando como base os objetivos da pesquisa de modo que se possa, posteriormente, fazer o levantamento das diferentes respostas dos entrevistados. A quantidade de pessoas que pretendíamos entrevistar englobava toda a turma, todavia, isso não foi possível devido a desistência de três alunos como apontado no Quadro 2.

Reservo este parágrafo para tratar das questões éticas relacionadas a esta pesquisa. A pesquisa científica é regida por determinadas diretrizes, principalmente quando se trata de pesquisar seres humanos e animais, ou seja, é a relação da pesquisa com a bioética, vida humana, animal e responsabilidade ambiental/sustentabilidade. Como nossa pesquisa envolve seres humanos, há a necessidade de atendermos às diretrizes que formam os códigos de ética, portanto, havendo o carecimento do crivo do conselho de ética da instituição a qual a pesquisa está vinculada. Tendo isso em mente, é necessário que sejam adotados alguns cuidados na realização das entrevistas, a exemplo: é informado no roteiro como o entrevistado deseja ser chamado, caso haja a necessidade, também podem ser utilizados nomes fictícios, caso o entrevistado se mostre desconfortável no decorrer da ação, tendo em vista o menor sinal de desconforto demonstrado por algum participante da pesquisa durante as entrevistas, o mesmo poderá solicitar seu desligamento do trabalho, se assim desejar, no intuito de excluir qualquer possibilidade de dano à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do entrevistado.

Ratifico que se encontra no apêndice B deste trabalho os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como a autorização da escola para a realização da pesquisa. Para o registro das entrevistas, totalizadas em nove devido ao desligamento de três alunos do projeto como mencionado anteriormente, através da gravação dos depoimentos dos nove integrantes da

Orquestra que vieram da turma de ECV, foi efetuado o uso de dispositivos para a captura do audiovisual no momento da entrevista. A utilização destes recursos facilitou o processo de transcrição destas entrevistas, garantindo confiabilidade e zelo para com as informações relatadas.

4.4.5 Recursos audiovisuais

No intuito de produzir registros confiáveis do trabalho de campo e de construir materiais empíricos válidos, utilizamos alguns recursos audiovisuais, a exemplo do celular, que hoje é uma ferramenta capaz de produzir gravações de áudio e vídeo, bem como realizar registros em fotografia. Para a construção desse material, recorremos à gravação do áudio das entrevistas utilizando um aplicativo de celular. A gravação em vídeo foi mais requisitada em momentos performativos com a orquestra, durante os ensaios e em determinadas situações nas aulas coletivas.

Como justificativa para a utilização destes recursos, indicamos a importância de se registrar o uso adequado da imagem em movimento aliada ao áudio, pois este procedimento permite capturar aspectos difíceis de serem captados com outros recursos, tais como expressões corporais, faciais e verbais presenciadas durante as experiências em campo. Desse modo, de acordo com Loizos (2008), o registro em vídeo se faz necessário sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Após realizarmos todo o procedimento de coleta, partimos para a análise desse material. A análise dos dados foi concebida por meio da análise indutiva com o aporte da teoria fundamentada, conforme proposto por Strauss e Corbin (2008), que entendem o termo “Análise” como sendo a interação entre o pesquisador e os dados. Desse modo, os dados obtidos através das entrevistas e notas de campo foram inicialmente organizados e categorizados por recorrências.

A categorização das entrevistas resultou em uma análise dos dados que baseou-se em informações alocadas em onze categorias, foram elas: motivação inicial para participar das aulas, apresentações com a Orquestra, tocar/aprender através do ensino coletivo, orgulho em fazer parte do grupo, experiência musical antes de ingressar na Orquestra, relação do aprendizado com o repertório, visão de como funcionam os ensaios, motivação em permanecer

na Orquestra, relacionamento/interação entre os alunos, auxílio em outras áreas de vivência e, por último, maiores dificuldades ao tocar.

A próxima etapa do procedimento de análise dos dados tratou do cruzamento e interpretação das informações que determinaram os resultados da pesquisa. Essas informações foram concebidas por meio das ferramentas analíticas, entendidas por Strauss e Corbim (2008) da seguinte maneira: “São mecanismos ou técnicas que podem ser usadas pelos analistas para auxiliá-los a fazer comparações e a formular perguntas” (Strauss; Corbim, 2008, p. 91).

De acordo com Flick (2004), a análise qualitativa do conteúdo tem como um de seus aspectos essenciais, o emprego de categorias obtidas com frequência de modelos teóricos. Flick utiliza Mayring (1983) para descrever o procedimento da análise qualitativa do conteúdo, onde a primeira etapa consiste em definir o material, selecionando as entrevistas. A segunda etapa diz respeito a como se originou a produção do material, ou seja, analisa-se a situação da coleta de dados. A terceira etapa consiste na caracterização formal do material, descrevendo como foi documentado esse material. Na quarta etapa, Mayring (1983) define a direção da análise para os materiais selecionados. Na quinta etapa, a questão de pesquisa é diferenciada ainda mais, agora com base em teorias. Feito isso, segue-se a definição da técnica analítica através da unidade de codificação (menor elemento do material que é possível analisar), unidade contextual (maior elemento no texto que admite o enquadramento em uma categoria) e unidade analítica (define quais passagens são analisadas uma após a outra).

Dessa maneira, procurando fundamentar e sistematizar as ações da pesquisa, descrevemos, até aqui, os caminhos metodológicos adotados durante o desenvolvimento deste trabalho, ainda em andamento, no intuito de facilitar a compreensão de todas as etapas da pesquisa desenvolvidas até o presente momento. Seguiremos para o capítulo da análise dos dados.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, a partir da análise dos dados coletados através de entrevistas e observações realizadas, apresento os resultados da pesquisa que teve como proposta compreender e analisar as implicações do ensino coletivo de violão no processo de aprendizagem em uma Orquestra Escolar. Assim, guiado pelos objetivos desta pesquisa, bem como a partir de minhas anotações nos diários de campo e da análise das entrevistas que seguiram os eixos descritos no capítulo da metodologia, apresento a análise e os resultados da pesquisa.

Para tanto, organizei a análise e a apresentação dos resultados em três principais eixos, que são: o contato inicial dos alunos com o Ensino Coletivo de Violão (ECV) e com uma Orquestra Escolar; a relação entre a aprendizagem cooperativa e o ECV no processo de inserção de novos alunos em uma Orquestra Escolar; e, por último, a prática musical e as ações de uma Orquestra de Violões na escola. Os três eixos da análise dialogaram em torno do objetivo principal desta pesquisa, enfatizando as implicações do ensino coletivo de violão no processo de aprendizagem em uma Orquestra Escolar.

5.1 O CONTATO INICIAL DOS ALUNOS COM O ECV E COM UMA ORQUESTRA ESCOLAR

As reflexões acerca desse primeiro eixo da análise tiveram como ponto de partida o material concebido nas entrevistas através de minha aproximação inicial com os entrevistados, onde busquei coletar informações que me ajudaram a entender a motivação inicial destes alunos para ingressar nas aulas coletivas e, posteriormente, fazer parte do grupo. Percebeu-se a importância dada à Orquestra e às aulas coletivas através de alguns relatos.

Nessa direção, a partir dos dados coletados acerca do contato inicial do aluno com as aulas coletivas de violão e com a Orquestra, percebeu-se alinhamento nos relatos, que partiram do conhecimento da existência desses cursos de extensão na área de música ofertados no contraturno dos alunos da instituição, ou, outrora, pela divulgação e propaganda feita por pessoas que já fizeram parte da Orquestra, ou ainda fazem parte do grupo, como pode ser percebido na fala de Ulisses: “Eu já tinha amigos que participavam da orquestra. E isso me motivou, porque a gente garante mais um conhecimento técnico sobre instrumento” (Ulisses, 2022, p. 73). Do mesmo modo, um dos participantes relatou:

Bom, eu já havia visto pessoas tocando, aí eu me interessei, e como eu ingressei no Instituto, eu fiquei sabendo da Orquestra por meio de amigos. Tudo isso influenciou meu interesse. Aí eu me interessei mais e procurei o professor aqui no IFPI, ele foi quem me avisou quando saiu o edital da turma nova (Wilker, 2022, p. 2).

Analisando as demais respostas desse eixo, um dos entendimentos é de que alguns alunos ingressam nestas aulas já com a ideia de que irão trabalhar em grupo, no intuito de compor a turma e participar também de uma Orquestra, ou seja, a expectativa de uma proposta que vincule os alunos e os prepare para atuarem no grupo de violões dentro da escola, parece ser um dos pontos de interesse dos alunos, como pode ser demonstrado na fala de João: “Foi uma coisa nova para mim, porque eu nunca tinha participado de uma Orquestra de violão, e eu queria aprender, saber como é tocar em uma. Aprender o clássico. Partitura também, ler partitura.” (João, 2022, p. 29). O que também foi evidenciado na fala de Ana:

Na verdade, de certa forma, eu já esperava o professor, porque foi anunciado pelo antigo professor de música que o coral iria finalizar e um especialista em cordas iria chegar, pra formar uma Orquestra. E aí eu decidi que eu queria tocar violão (Ana, 2022, p. 49).

João e Ana expressam sua expectativa em relação à possibilidade de estudar violão na escola. Ambos os alunos compreendem a existência de um novo professor para ensinar violão e formar uma Orquestra no IFPI como uma oportunidade para dar início aos estudos musicais com um professor novo. Anteriormente, os professores só abordavam a prática do canto coral no IFPI. A chegada de um novo professor e a perspectiva de participarem de uma orquestra e de aulas de ECV representa uma novidade empolgante para eles, pois isso acrescentou um elemento novo e estimulante à experiência de aprender um instrumento musical coletivamente na escola.

Outro ponto que considerei relevante nos dados foi a utilização da palavra *hobby*, que permeou a resposta de um dos alunos, dando a entender que o contato inicial com as aulas de música perpassava também para o lado do entretenimento.

O que me motivou foi um interesse desde pequeno, de aprender a tocar algum instrumento, convivi com meu pai que sempre tocou instrumentos musicais. Eu quis também aprender a tocar para poder exercer uma forma de um hobby, um aprendizado, uma experiência (Miguel, 2022, p. 12).

Sobre o que motivou os participantes da pesquisa a ingressarem nas aulas coletivas, os dados evidenciaram motivações diversas, entre elas, o sonho de tocar violão, como destacado por Francisco:

Na verdade, eu sempre tive um sonho de tocar violão, né? Porém, tenho violão em casa, mas nunca tinha pegado assim do zero, como eu estou aprendendo as coisas agora. E aí sempre tive esse sonho. E pra mim é muito bom, né? Participar, tipo, poder participar das aulas e fazer parte da Orquestra. (Francisco, 2022, p. 19).

É interessante traçarmos esse panorama sobre as motivações iniciais do alunado em participar das aulas de ECV, pois percebeu-se a diversidade de perspectivas que acarretaram no interesse em ingressar no grupo e nas aulas coletivas, partindo de um sonho, da descoberta de um *hobby*, do desejo de aprender a ler uma partitura, ou da vontade de aprimorar habilidades técnicas no instrumento. Todas essas questões foram ponderadas durante a análise dos dados referentes ao contato inicial dos alunos com as aulas de ECV, por consequência disto, com a Orquestra.

Inferimos a partir de todos esses relatos que, de acordo com os dados obtidos nos depoimentos dos participantes da pesquisa citados neste eixo da análise dos dados, todos eles já conheciam a existência das aulas coletivas de violão na escola e, principalmente, a existência de uma Orquestra de Violões no IFPI com uma rotina de ensaios e apresentações regulares no ambiente escolar. Isso desencadeou uma instigação mais acentuada dos alunos a iniciar efetivamente nestas aulas de ECV e, posteriormente, a participarem de maneira efetiva da Orquestra.

5.2 A RELAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM COOPERATIVA E O ECV NO PROCESSO DE INSERÇÃO DE NOVOS ALUNOS EM UMA ORQUESTRA ESCOLAR

Ao observar as aprendizagens musicais dos alunos na turma de ECV, pude voltar o olhar para as características pessoais do aluno que aprende e, também, para o seu comportamento ao aprender em grupo, o que me possibilitou investigar os mecanismos de interação e as relações humanas que envolveram estas atividades. Foi durante este período das observações que os alunos tomaram consciência de que estariam saindo de uma turma de ensino coletivo e iniciando uma prática formal de conjunto, formatada no contexto de ensaios na sala de música.

Nesta parte da análise dos dados, depois das observações, me foi possível identificar e relacionar no grupo alguns aspectos presentes tanto nos elementos essenciais da aprendizagem cooperativa, descritos por Johnson, Johnson e Holubec (1999), quanto na visão de ensino coletivo através dos princípios desta metodologia apontada por Tourinho (2007).

Alguns destes aspectos se fizeram perceptíveis graças ao entendimento da visão metodológica de ensino coletivo apresentada por Tourinho (2007) e também da aprendizagem cooperativa difundida pelos irmãos Johnson e Holubec (1999). Isso possibilitou-me constatar alguns elementos observáveis nas vivências e nas relações da turma durante a prática musical. Por exemplo, as falas de Luiza e Ana, alunas da turma de ECV que foram inseridas nas práticas musicais com a Orquestra, indicam que a orientação inicial durante a aula parte inicialmente da ação do professor, perpassando para o coletivo quando os alunos interagem e aprendem uns com os outros, conforme a fala de Sílvia: “Geralmente o professor faz com que a gente interaja um com os outros, né? Pede para a gente ajudar os colegas que estão tendo mais dificuldade em pegar as músicas, e funciona bem” (Sílvia, 2022, p. 68) e, nesse mesmo sentido, com a aluna Ana em seu relato: “É, todas as aulas, todos têm essa empatia de ajudar. Como é uma sala com muitos alunos, o professor não pode estar ajudando todos ao mesmo tempo. Então, o professor te auxilia, forma grupos e os seus colegas também te ajudam” (Ana, 2022, p.51).

Ao analisar as falas de Luiza e Ana, percebeu-se que os dados mostram claramente que a dinâmica das aulas de ECV começou com a intervenção do professor e depois se expandiu para a participação coletiva dos alunos, onde eles interagiram e aprenderam uns com os outros. Isso é exemplificado tanto no relato de Ana quanto nas observações de campo que serão apresentadas posteriormente. Essas evidências reforçam a ideia de que o ensino coletivo se configura como uma abordagem metodológica válida e promissora para lidar com múltiplos alunos simultaneamente.

Fica perceptível nas declarações das duas alunas que a ideia do professor em dividir a turma em grupos parte da necessidade de atender a vários alunos ao mesmo tempo durante a aula. Portanto, no intuito de desenvolverem alguma atividade que tenha como objetivo a resolução de um determinado problema, os alunos desenvolvem na prática um dos elementos essenciais descritos por Johnson, Johnson e Holubec (1999), que é a autorreflexão de grupo. É através desse elemento essencial da aprendizagem cooperativa que o grupo trabalha junto para alcançar um entendimento compartilhado e, assim, acaba por aprofundar a aprendizagem (Johnson; Johnson; Holubec, 1999, p. 09).

Para ficar mais claro, a autorreflexão de grupo como é descrita por Johnson, Johnson e Holubec (1999), parte da ideia de que o processo de aprendizagem deve sempre melhorar de forma constante e, para isso, os membros do grupo precisam considerar cuidadosamente como estão trabalhando juntos e como podem aumentar a eficácia do grupo em resolver um tipo de problema. Esse entendimento fica evidente quando analisamos um trecho do diário de campo:

Iniciamos a aula as 15 horas. O objetivo da aula era realizar o exercício de leitura no instrumento que foi impresso e distribuído na aula anterior. Wilker não trouxe a cópia do exercício e ainda não tinha pasta, tendo que dividir a mesma estante de partituras com Ulisses. Como o solfejo e leitura rítmica foi feito na aula anterior, cada aluno já sabia a estrutura do exercício e o nome de cada nota. A estrutura do exercício dividia o estudo em quatro partes, que foram trabalhadas por toda a turma. As três primeiras partes do exercício envolviam leituras em cordas individuais do instrumento, abordando a terceira, segunda e primeira corda. Na última parte do exercício, os alunos realizaram a execução de uma linha melódica que se estendia nas três cordas já trabalhadas. Ana e Luiza apresentaram dificuldades relacionadas a parte rítmica, me pedindo auxílio. Como esse trecho de dificuldade encontrado na execução do exercício era comum a mais de um aluno, a turma se dividiu em dois grupos que passaram a trabalhar somente esse trecho problemático do exercício. O primeiro grupo foi auxiliado por João e o segundo grupo foi auxiliado por Ulisses. As 16:30 retomamos a configuração inicial da aula e todos executaram o exercício sem problemas. O restante do tempo da aula foi utilizado para revisarmos outras melodias que já tínhamos trabalhado nas aulas anteriores (Nota de campo, 19/07/2022).

Percebemos na nota de campo e em algumas falas pontos importantes de ambas as metodologias. Um exemplo desses pontos importantes diz respeito à autonomia dos alunos e a possibilidade da tomada de decisão ao se disporem em ajudar uns aos outros. Tanto na aprendizagem cooperativa quanto no ECIM, a valorização dada às experiências que estimulam a interação em grupo ocupa também uma significativa parcela da aprendizagem, não limitando-se apenas na interação com o professor.

Já que elementos bastante pertinentes sobre como o ensino coletivo é aplicado na sala de aula e de como a aprendizagem cooperativa, ou seja, quando o professor valoriza quando “alunos trabalham juntos para maximizar a sua própria aprendizagem e a dos outros (Johnson; Johnson; Holubec, 1999, p. 5)” se encontram na referida nota de campo apresentada anteriormente, corroboro que a intervenção do professor ao oferecer suporte específico aos alunos que mais precisam só é feita quando necessário.

As conexões que foram estabelecidas entre os alunos durante as aulas, além de apontarem para uma autonomia desenvolvida por estes estudantes durante a tomada de decisões, também dizem respeito à autorreflexão de grupo, princípio proposto pelos autores Johnson, Johnson e Holubec (1999) e que foi explanado no capítulo da fundamentação teórica.

Esta compreensão a respeito dessas conexões entre os membros da turma é reforçada quando a participação de cada indivíduo e a resolução das inquietações e dificuldades de relacionamentos entre os componentes não se limitava à intervenção do professor, envolvendo diretamente todos os participantes do grupo, como percebe-se no seguinte trecho do diário de campo abaixo:

As melodias continuaram sendo trabalhadas na aula, dessa vez sem acompanhamento harmônico. Trabalhamos a melodia de “Nesta Rua”, tema bastante popular do

Folclore nacional que foi recebido com entusiasmo pela turma, principalmente por Luiza, que disse já ter tocado essa mesma música na flauta doce. A música em questão apresentava a seguinte estrutura: introdução, parte “A” e parte “B”. A primeira dificuldade foi encontrada quando os alunos saíam da introdução e iniciavam a parte A. Como a introdução era feita em semínimas e a parte “A” da melodia se iniciava com colcheias, a maioria dos alunos teve dificuldade em realizar essa transição com segurança e precisão rítmica, com exceção dos alunos Ulisses e João que, por já saberem tocar violão popular, acabavam pegando a melodia de ouvido, minha intervenção no trabalho desenvolvido por esses dois alunos resumiu-se a sugestões de digitação e correção de postura. Luiza também não teve muitas dificuldades, pois já tocava a mesma música na Flauta doce e seu progresso foi mais rápido. Uma segunda dificuldade se acentuava quando Luiza queria que o grupo executasse a melodia em um andamento mais rápido, o que dificultava o entendimento e a desenvoltura dos demais alunos, com exceção de Ulisses e João. Para resolver o problema, Ulisses e João tiveram que policiar a empolgação de Luiza, que aos poucos foi entendendo que a execução da melodia funcionava melhor quando todos conseguiam acompanhar a música em um andamento confortável (Nota de campo, 13/06/2022).

Analisando especificamente este excerto do diário de campo, percebi que as experiências prévias e as habilidades individuais dos alunos podem influenciar no progresso da turma. Também percebi como a dinâmica do grupo pode ser afetada por essas diferenças. Entretanto, a liderança dos alunos mais experientes (Ulisses e João) foi fundamental para garantir um ambiente de aprendizado mais equilibrado e produtivo para todos os envolvidos, principalmente durante a resolução de conflitos entre os membros da turma, assim como acontece na descrição da autorreflexão apontada pelos irmãos Johnson como um dos elementos essenciais da aprendizagem cooperativa.

Assim como vimos no capítulo da fundamentação teórica que o ECIM pode ser entendido como uma metodologia de ensino capaz de promover para além da aprendizagem, o desenvolvimento de outros elementos ligados ao comportamento humano reitero apontar, aqui, tudo aquilo que observei na prática. A facilidade que tive para trabalhar com mais de um aluno ao mesmo tempo, em alguns momentos com os nove alunos ao mesmo tempo, em outros momentos com a divisão da turma em grupos menores, se confirma quando os dados dialogam com o campo teórico. Essa percepção é construída quando analisamos esses dados que evidenciaram essa vantagem, por exemplo:

Eu vejo muito que os outros colegas podem ajudar a gente, né? Quando a gente está com dificuldade. O professor tem muitos alunos, e aí os outros (alunos) que tem mais facilidade e já sabem, ajudam a gente bastante também. Aí eu aprendo melhor, fica mais fácil” (Francisco, 2022, p. 26).

Os dados coletados na fala de Francisco mostram uma visão bastante positiva sobre o ambiente de aprendizado compartilhado. Francisco destaca que os colegas de classe têm um papel importante no processo de aprendizagem. Ele reconhece que, quando enfrenta

dificuldades, a interação com os outros alunos é benéfica e pode ser uma fonte valiosa de ajuda. As falas de Francisco enfatizam também a importância das relações interpessoais no contexto da aprendizagem. Ele menciona como os colegas o ajudam, o que implica um aspecto de empatia e solidariedade presente no ECIM, de acordo com a literatura. Foi o que presenciei. Em síntese, a troca de conhecimento também promove o desenvolvimento das habilidades sociais dos alunos envolvidos.

Assim como Francisco, Maria também vai ao encontro a uma reflexão semelhante quando nos diz: “Quando um aluno tem uma certa dificuldade em tocar alguma música e o outro que está um nível pouquinho mais avançado, o que já saiba, vai lá e ajuda o outro” (Maria, 2022, p.43). Portanto, quando exploramos a possibilidade de se trabalhar com vários alunos ao mesmo tempo, verificamos nos dados coletados, relatos importantes como os de Francisco e Maria, apresentarem na maioria das respostas pontos positivos, como vimos.

Esses pontos positivos descritos por Francisco e Maria se assemelham com um dos princípios do ensino coletivo apresentados por Tourinho (2007), que é a ideia de que todos aprendem com todos, trabalhando também a ideia de acolhimento e apoio mútuo, assim também como apontam os dados colhidos no relato de Célia: “Eu aprendo com o professor, eu também aprendo com meus amigos em algumas partes quando eu estou mais com dificuldade, e eles quando percebem me ensinam, e assim eles me ajudam” (Célia, 2022, p. 63) e novamente com Maria: “Eu me sinto bem, me sinto acolhida também. Todo mundo é...eu gosto de falar que todo mundo é uma família. E aí eu acabo aprendendo com todos” (Maria, 2022, p. 41).

Nesse sentido, os dados também me fizeram perceber que o sentimento de pertencimento a uma turma que estuda um instrumento musical coletivamente também foi um dos fatores responsáveis por construir a motivação por parte desses alunos em participar destas atividades, como percebemos no depoimento de Miguel:

Eu gosto da música, a orquestra é muito boa, é bom estar aqui. Aprendi também diversas culturas musicais. Tem as experiências também, as apresentações que você faz também, as amizades que você cria, o reconhecimento do público. Então é tudo uma experiência muito bacana (Miguel, 2022, p. 12).

Ainda sobre o sentimento de pertencimento ao grupo, o depoimento de Thais vai ao encontro deste mesmo raciocínio apresentado por Miguel: “Ah, é muito bom fazer parte da turma, aprender cada dia mais a tocar violão e também pelas amizades que eu fiz dentro da Orquestra [turma]” (Thais, 2022, p. 66).

Fazendo uma análise mais detalhada desses dados, é possível apontar que uma das principais vantagens do ensino de violão coletivo é a possibilidade de os alunos poderem compartilhar experiências musicais e interagir com outros estudantes sem que haja julgamentos mais evasivos, portanto, a partir das percepções que desenvolvi na prática, ao participar das atividades junto à turma, fortaleço a ideia de que o ECIM contempla a ideia de acolhimento e apoio mútuo entre os integrantes do grupo. Quando me refiro a essas participações que me envolveram junto à turma, informo ao leitor que acabei desenvolvendo um relacionamento com vínculos afetivos de amizade que se estenderão nos próximos semestres. À medida em que os alunos de ECV ingressavam na OVC, percebi a continuidade desses vínculos, a exemplo de que, quando alguns alunos concluem suas jornadas acadêmicas na instituição, alguns destes mesmos alunos voltam a integrar a Orquestra como voluntários, sustentando, assim, a ideia de acolhimento presente no grupo.

Essa ideia de acolhimento e apoio mútuo entre os integrantes do grupo se confirma quando entendemos que, além da amizade construída durante o convívio dos alunos durante as aulas, verificou-se que a sala de música do IFPI se tornou um ambiente de apoio e encorajamento, um local onde os alunos se sentiram valorizados e conectados, como disse Caetano: “É algo divertido, sabe? Você não tem a pressão de nossa... se você errar, vai todo mundo ver. É mais leve, se você errar vai ter o companheirismo, os outros vão te ajudar, o professor também, o professor ajuda” (Caetano, 2022, p. 79).

Indo adiante na análise dos dados, outros depoimentos apontaram que o ensino coletivo favorece o desenvolvimento de habilidades de escuta, harmonia e ritmo, uma vez que os alunos precisaram se adaptar ao trabalho em grupo. Isso fica perceptível no relato de Caetano: “Tem muito de você escutar pra depois fazer, e o colega que sabe mais vai passando pra gente também, até outras coisas” (Caetano, 2022, p. 6) e também no depoimento de Maria: “Porque tudo me ajudou em ter mais prática no tempo (ritmo) e a conseguir fazer e entender acordes melhores do que antes” (Maria, 2022, p. 44). Essa compreensão também fica clara na seguinte nota do diário de campo:

Fomos trabalhando mais alguns acordes básicos para o acompanhamento de melodias em grupo. As melodias apresentadas na aula foram “O cravo brigou com a rosa” e “A Casa”. De maneira metodológica, apresentei quais acordes seriam usados nestas melodias (apenas quatro acordes), indicando aos alunos os pontos em que esses acordes deveriam ser atacados com o polegar da mão direita. Como João e Ulisses já tocavam violão antes de iniciar as aulas no IFPI, resolvi atribuir a esses alunos a tarefa de executar as melodias. Caetano foi o aluno que teve mais facilidade em experimentar esses acordes, estimulado seus colegas a irem trocando a ordem desses acordes no intuito de descobrir qual acorde seria aplicado na melodia. Thais relatou que alguns acordes ficavam “feios”, não combinavam com a música. A aula teve como objetivo,

além de trabalhar a parte mecânica do instrumento, com a mudança de um acorde para o outro, desenvolver a percepção harmônica através das sensações auditivas que cada acorde apresentava quando combinado com uma determinada melodia (Nota de campo, 09/06/2022).

Esse trecho do diário de campo faz parte da aula registrada durante a observação 6. Como vemos na nota de campo, o objetivo da aula concentrou-se no ensinamento dos acordes básicos, a exemplo dos acordes de Lá maior, Mi maior, Ré maior, Lá com sétima e Ré com sétima. Esses acordes acompanharam a melodia da música “A Casa”. Procurei incentivar os alunos a experimentarem diferentes combinações da aplicabilidade desses acordes sobre a melodia da música, contribuindo, desta maneira, para o desenvolvimento de suas habilidades musicais tanto na execução técnica quanto na percepção harmônica. Percebe-se que o nível de conhecimento musical e a diferença de experiência com o instrumento não foi um empecilho, tão pouco atrapalhou a dinâmica e o cumprimento dos objetivos da aula.

Seguindo com mais reflexões a partir da categorização dos dados que se enquadravam nesse eixo da análise, as informações extraídas desses relatos seguiram apontando mais alguns pontos positivos, como é o caso de como foi trabalhado a relação entre teoria e prática, e de como o aluno compreende essa relação em uma turma de ECV, por exemplo:

A gente aqui na orquestra [aulas de ECV], a gente aprende a primeira parte, que é a teórica e a parte prática, que é a coletiva, onde a gente aprende as músicas e os exercícios, assim, não só com o senhor ensinando, que tem também, mas também com o grupo todo, de forma coletiva. (Célia, 2022, p.57).

Analisando a fala de Célia, percebi que a combinação de ensinamentos vindos tanto da prática que eu procurei desenvolver quanto da turma proporcionou uma diversidade de informações resultantes de estratégias de ensino que valorizam a cooperação, objetivando o melhoramento do aprendizado. Os alunos podem receber orientações do professor, mas também aprender com os erros e acertos dos colegas, o que enriquece a experiência de aprendizagem moldada tanto na aprendizagem cooperativa quanto no ECV.

Do mesmo modo, Maria relatou:

Primeiro a gente teve que passar por um processo de estudar teoria musical e depois de ter todo esse conhecimento a gente foi para a prática, ali foi que eu consegui entender mais como era que realmente funcionava, as figuras, o tempo, tudo estava na música, só que eu ainda não sabia como funcionava (Maria, 2022, p.43)

Nesse sentido, os alunos puderam entender a importância de cada momento, de cada etapa do seu aprendizado, onde um conhecimento ia complementando o outro, onde cada vivência e cada estágio em que eles se encontravam eram devidamente respeitados.

Mesmo apresentando alguns alunos que já exibiam algum conhecimento musical e desenvoltura técnica com o instrumento, o quadro geral da turma era consensual no quesito da leitura musical. Todos os alunos iniciaram as aulas de ECV sem possuir conhecimentos básicos sobre como ler uma partitura ou como ajustar a postura das mãos e do corpo ao tocar. Esse processo de aprendizagem teórica ocorreu de maneira gradativa através da realização de exercícios simples que, inicialmente, exploravam poucas células rítmicas. Aos poucos, todos esses elementos foram sendo transferidos para a prática com o violão, conforme pode ser visto na Figura 3.

Figura 3 - Turma de ECV



Fonte: Própria (2022)

Por exemplo, os alunos iniciantes se familiarizaram com a aplicação dos primeiros exercícios de leitura ao instrumento que também funcionaram como exercícios técnicos para ambas as mãos, servindo também para melhorar a coordenação e a desenvoltura ao tocar. Os exercícios foram separados por cordas (leituras apenas na terceira corda, depois na segunda corda e primeira), como pode ser evidenciado no Exemplo Musical 7. Esses exercícios estavam associados a uma estratégia de ensino que tinha como objetivo a memorização dessas primeiras notas tanto na pauta quanto no violão, proporcionando também o desenvolvimento técnico dos alunos através da execução de diferentes células rítmicas trabalhadas em cada uma das cordas.

pouco ansiosa. Mais um pouco... Não é nem zangada, né? Mas a orquestra está me ajudando bastante” (João, 2022, p.38).

Tomando como base os depoimentos de Thais e João, além dos demais dados que analisei neste capítulo, isso me faz acreditar que o ECV tem sido especialmente eficaz para envolver jovens e crianças em atividades musicais, proporcionando a eles um espaço de expressão criativa e de desenvolvimento pessoal que irá colaborar para a potencialização de outros pontos importantes para a sua formação educacional, como a interação social, além de promover o enriquecimento cultural dos alunos

Através destes depoimentos, foi possível fazer mais ligações com a base teórica, pois, segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999), a aprendizagem cooperativa, ao contrário do modelo tradicional de ensino, no qual o professor desempenha um papel central na transmissão do conhecimento, vale-se da participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

A respeito das práticas tradicionais de ensino e das considerações levantadas pelos irmãos Johnson e Holubec (1999) acerca da aprendizagem cooperativa, que, como vimos, tem na interdependência positiva uma de suas principais características, Pinho (2013) afirma que nos grupos tradicionais não existe interdependência positiva entre os alunos, pois os mesmos nem sempre trocam informações e conhecimentos sobre a tarefa que os envolve. Além disso, “não existe discussão de ideias e os alunos apenas são responsáveis por si e não pelos colegas; da mesma forma, não há a construção de um espírito de equipe, uma vez que as atividades que promovem esse espírito são descuradas” (Pinho; Ferreira; Lopes, 2013, p. 918).

Fazendo mais algumas reflexões nesse eixo, na análise de mais informações a partir dos dados, fica claro sobre como a aprendizagem cooperativa ocorre. A ideia é que, ao trabalhar juntos, os alunos passam a se ajudar mutuamente, promovendo a compreensão, a retenção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades sociais. Isto é corroborado por Thais: “Além do professor, eles também ajudam bastante (colegas) fazendo a gente evoluir. Porque às vezes eles... Eles dão alguma sugestão. É... às vezes eles me ensinam outras coisas e aí eu vou aprendendo ali mesmo” (Thais, 2022, p. 70). Isso também fica cognoscível ao analisar mais um trecho do diário de campo.

Na aula de hoje, continuamos a estudar o Arranjo Didático nº 2, como de praxe dividi a turma em três grupos, no intuito de aproveitar melhor o tempo da aula e alcançar os objetivos estabelecidos que eram: realizar o solfejo de todas as vozes do arranjo e ao final da aula, executar toda a peça na íntegra. Olhando atentamente para cada grupo, fica nítido a maneira com que a tomada de decisões para resolver os problemas que vão surgindo a medida em que cada grupo avança no estudo do arranjo. Geralmente essa iniciativa partia por mais de um aluno em cada grupo, não transparecendo sentido

de uma liderança individual, mas sim, um comportamento de cooperação mútua. (Nota de campo, 21/07/2022).

Para complementar o entendimento da nota de campo, a visualização de um trecho do Arranjo Didático N°2 pode ser constatada no Exemplo Musical 8:

Exemplo Musical 8 - Trecho do Arranjo Didático N° 2



Fonte: Própria (2022)

Percebemos no excerto do diário de campo que o papel do professor, portanto, é o de facilitador e mediador, fundamentado também no que os irmãos David e Roger Johnson (1999) apontam como sendo o papel do professor durante a aprendizagem cooperativa. Eles destacam que o professor desempenha um papel fundamental na estruturação e no suporte ao ambiente de aprendizagem cooperativa, pois é o professor quem promove e apoia a colaboração entre os alunos, ensinando habilidades sociais relevantes, além de monitorar o progresso dos grupos e avaliar o desempenho dos alunos.

O plano de trabalho que desenvolvi foi fundamental para realizar a coleta dos dados durante a execução das atividades. É importante ressaltar que no decorrer da execução do planejamento e com o suporte teórico foi que percebi que minha pesquisa estava claramente articulada com essa perspectiva que explorava a cooperação durante a aprendizagem e se deu através das reflexões que fiz tendo como base autores como os irmãos Johnson. Com isso, pude olhar de maneira mais precisa e técnica para os dados analíticos resultantes desse processo.

Para promover a cooperação entre os alunos, foi necessário organizar os conteúdos que seriam trabalhados, tendo como objetivo contemplar tanto os alunos iniciantes quanto os mais experientes e isso proporcionou, durante as aulas, uma interação mais acentuada entre alunos mais experientes e os iniciantes, por consequência, os objetivos das aulas foram alcançados com mais facilidade.

Em relação a esses conteúdos que foram planejados e aplicados nas aulas de ECV, assim como descrevi no capítulo da metodologia, foram distribuídos ao longo de dois bimestres, tendo sido abordado tópicos como: postura, técnica de mão direita e esquerda, dedilhados em compassos binários, ternários e quaternários, formação dos acordes básicos maiores, menores e alguns acordes dominantes com sétima.

Com todos estes assuntos sendo trabalhados através da execução de exercícios em grupo, enfatizando a cooperação e o trabalho coletivo, pude perceber que a cada etapa concluída, a cada exercício ou melodia que esses alunos executavam procurando se ajudar mutuamente, as dificuldades e preocupações iam sendo vencidas, e isso foi se refletindo no desenvolvimento musical de todos.

À medida que avançávamos nos conteúdos, percebi que a compreensão por parte do grupo, de como os alunos deveriam se portar durante as aulas, ia amadurecendo de maneira natural e progressiva. Portanto, os alunos passavam a entender que o sucesso do grupo dependia do sucesso individual e que isso também seria compreendido por eles quando estivessem inseridos na Orquestra.

Por fim, após a explanação de mais exercícios teóricos e práticos preliminares, percebi que esses exercícios facilitaram a compreensão de como é trabalhar em grupo. Quando trabalhei a leitura musical através dos Arranjos Didáticos e de mais alguns exercícios específicos quando achei necessário, pude perceber que a percepção dos alunos em entender o que é um arranjo dividido em vozes foi elucidada através dessa prática. Estes arranjos serviram como base para a transição dos alunos da turma de ECV para o ingresso na Orquestra, como vimos no capítulo da metodologia.

Outra importante percepção que tive durante a análise diz respeito ao entendimento de como os alunos compreendem o papel do professor nessas aulas e de como essas atribuições são executadas. As atribuições dadas ao professor na turma de ECV dizem respeito ao planejamento da aula. Tourinho (2007) afirma que um dos princípios do ensino coletivo tem relação com o ritmo da aula, que é planejado e direcionado para o grupo, levando-se em consideração as habilidades individuais de cada um. Foi através deste princípio que consegui trabalhar com os diferentes níveis técnicos apresentados pelos alunos durante as aulas. Tendo isso em mente, preparar a aula fica mais fácil e as diferenças são respeitadas, como evidenciado por Ana:

Ele (Professor) manda as partituras, mostra vídeos, arquivos em PDF e ele mesmo toca para a gente a música antes de a gente iniciar as leituras para a gente ter uma

noção do nível da música, de como ela vai ser, aí fica mais fácil pra cada um ficar com a sua parte porque ele faz o arranjo pensando na turma (Ana, 2002, p. 51).

Fazendo novamente uma ponte com o meu plano de trabalho, identifico na elaboração dos Arranjos Didáticos e em sua aplicabilidade a presença desse princípio do ECV que Tourinho (2007) diz tratar do planejamento e ritmo da aula. Ao analisar a grade de vozes dos Arranjos Didáticos, como mostra o Exemplo Musical 9, percebemos claramente essa divisão de níveis de dificuldade na distribuição das vozes, pois os alunos iniciantes são distribuídos nos grupos 1, 2 e 3, executando figuras de maior duração, enquanto os alunos mais experientes executam ritmos mais complexos no grupo 4, ou seja, durante a execução desses arranjos, todos os diferentes níveis de desenvoltura no instrumento apresentado pelos alunos podem ser trabalhados facilmente sem que haja nenhum tipo de prejuízo quanto ao nivelamento na execução de cada uma das vozes.

Exemplo Musical 9 – Trecho do Arranjo Didático N°6

The musical score is presented in four staves, each labeled on the left as 'Grupo 1', 'Grupo 2', 'Grupo 3', and 'Grupo 4'. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. Grupo 1, 2, and 3 play simple, sustained notes (half notes and whole notes). Grupo 4 plays a more complex, rhythmic melody (quarter and eighth notes).

Fonte: Própria (2022)

Assim como nos demais arranjos, no Arranjo Didático nº6 e em músicas como, por exemplo, “Potpourri Baden Powell”, é perceptível a preocupação do professor em atender a turma levando em consideração particularidades técnicas e o nível de desenvolvimento musical em que cada aluno se encontra.

Antes de adentrar na última etapa da análise, é importante ressaltar que todos esses depoimentos me fizeram entender que, diferentemente do ensino individual tradicional, em que um aluno tem aulas particulares com um professor, o ensino de violão coletivo envolve grupos de alunos que aprendem juntos em uma mesma sala e isso acarreta, de acordo com todos os relatos, no desenvolvimento de outras habilidades que potencializaram o aprendizado do instrumento de maneira mais efetiva e prática através desta metodologia.

Percebi, portanto, que essa premissa se confirma quando os alunos, através dos relatos, declaram que se sentem mais seguros ao aprender em grupo, que as aulas de ECV também representam acolhimento e cumplicidade entre todos e que todos esses fatos facilitam e tornam o processo de aprender mais prazeroso. Destaco a importância que os Arranjos Didáticos tiveram nesse processo da turma em entender, por exemplo, como a dinâmica da execução de melodias arranjadas polifonicamente acontece. Aos poucos, o entendimento da turma de que outro momento em seus aprendizados iria se iniciar já acontecendo, era chegada a hora de ingressar na Orquestra.

5.3 A PRÁTICA MUSICAL E AS AÇÕES DE UMA ORQUESTRA DE VIOLÕES NA ESCOLA

Nesta última etapa da análise, busquei mensurar os elementos que me ajudaram a compreender como as aulas coletivas de violão implicaram no aprendizado dos alunos que agora passaram a integrar a Orquestra de Violões do Campus. Para isso, algumas reflexões foram feitas dando continuidade à análise das observações e, também, em cima do depoimento coletado através do relato destes alunos durante as entrevistas, tal qual foi feito como nos dois eixos anteriores da análise dos dados.

Ao iniciar minhas reflexões acerca desse último ponto de análise dos dados, o primeiro apontamento que faço é que a dinâmica e a formatação dos encontros mudaram. Embora o espaço e o ambiente da turma seja o mesmo, ou seja, mesma sala e mesmos instrumentos musicais, a postura adotada tanto pelos alunos quanto pelo professor difere do estudo realizado durante as aulas, resultando, agora, em encontros que tomam como modelo um ensaio formal, com o trabalho voltado agora para a parte performática e interpretativa do repertório conforme demonstrado em mais um excerto do diário de campo:

Quinta feira, 18 de agosto de 2022. Hoje tivemos o primeiro ensaio geral da OVC, contando com a participação dos alunos remanescentes da turma de ECV. A música de trabalho escolhida foi “Asa Branca”. Após organizado o espaço, pedi para que todos os alunos conferissem a afinação dos instrumentos, os membros mais antigos da Orquestra ajudaram nesta tarefa. Por tratar-se de uma melodia que já tinha sido trabalhada nas aulas de ECV, as dificuldades encontradas durante o ensaio não foram muitas. Algumas expressões de surpresa foram demonstradas por um determinado número de alunos. Ana e Célia, demonstraram curiosidade para além de suas partes na execução do arranjo, que agora não obedecia ao modelo adotado nas aulas de ECV, que utilizava melodias acompanhada de acordes cifrados, mas sim de uma grade mais contrapontística. Faço destaques para a concentração e postura apresentada pelos novos integrantes, que agora procuravam se ambientar através do exemplo dos alunos mais experientes (Nota de campo, 18/08/2022).

A nota de campo evidencia essa distinção por parte dos alunos entre o que era trabalhado na turma de ECV e de como funcionam os ensaios com a Orquestra. Percebi que os olhares, o semblante e o comportamento dos alunos da turma de ECV era o de surpresa e, ao mesmo tempo, de satisfação em poder estar ali, ensaiando e vendo, aos poucos, o resultado desse trabalho. Quando analisamos as falas de Caetano, fica mais claro entender essa mudança de posição dos alunos que agora participam dos ensaios da orquestra:

São geralmente os momentos mais sérios, e depois quando a turma pega bem, mais alegres, onde a gente desenvolve a nossa prática e a coordenação, e desenvolve muitos outros aspectos também, é o melhor momento quando a música está passada, aí a gente vê que o trabalho vale a pena (Caetano, 2022, p. 79).

Um dos fatos que determinaram esse tipo de mudança é que os ensaios com o grupo, agora, seguem a dinâmica de preparação para as apresentações que são realizadas no decorrer do ano letivo. Portanto, o objetivo do grupo e dos encontros é trabalhar a preparação de repertório e a ação performática do grupo, que terá como produto final a apresentação dessas músicas em público.

Sobre essa diferenciação a respeito das aulas coletivas de violão e da participação dos alunos na Orquestra, o relato abaixo proporciona o levantamento de algumas questões interessantes a cerca desses momentos:

As músicas que são trabalhadas na orquestra são músicas que a gente vai aprender para mostrar em uma apresentação, no caso, em um local. E as músicas que a gente aprende nas aulas (coletivas) são músicas didáticas, no caso. Na orquestra também tem músicas mais fáceis e músicas mais difíceis. Intermediárias também (Fábio, 2022, p. 34).

Quando o aluno Fábio se refere às músicas de caráter didático, ou seja, as músicas que foram trabalhadas nas aulas de ECV, o mesmo se refere às melodias acompanhadas de acordes cifrados que foram exploradas no decorrer dessas aulas. Músicas como “A Casa”, “Asa Branca”, “Parabéns” e o “Cravo Brigou com a Rosa”, exemplificadas no Quadro 06, serviram para realizar esse procedimento de iniciação musical junto ao instrumento, com a diferença de que, agora, durante as práticas com a Orquestra, algumas dessas mesmas músicas eram apresentadas com arranjos de duas ou três vozes.

O depoimento de Fábio levanta duas questões importantes a respeito das práticas musicais com a Orquestra e das aulas coletivas. A primeira é a de que a escolha das músicas trabalhadas durante as aulas coletivas tem uma função pedagógica e um objetivo didático. A

segunda questão diz respeito ao repertório da OVC e ao nível de dificuldade destas músicas, que, embora apresentem todo o aparato estético e formal de preparação para as apresentações, a escolha dessas músicas não deixa de atender também ao nível de desenvolvimento técnico e às particularidades de cada aluno, contemplando instrumentistas de todos os níveis.

Para que essas particularidades e o nível de desenvoltura apresentado por cada instrumentista fosse respeitado, foram inseridos nos arranjos mais complexos que já faziam parte do repertório da Orquestra linhas melódicas de acompanhamento, que tinham como objetivo facilitar a inserção destes novos integrantes na Orquestra, tendo em vista que a execução dos arranjos mais complexos ía ocorrendo de maneira gradativa.

Quadro 6 - Exemplo de Arranjos utilizados na Orquestra

NOME DA MÚSICA	QUANTIDADE DE VOZES DO ARRANJO	HOUE NECESSIDADE DE INSERIR MAIS VOZES PARA ACOMPANHAMENTO?	AUTORIA DO ARRANJO
Asa Branca	3	Não	Autoria própria
Nesta Rua	2	Não	Autoria própria
Tico-Tico no Fubá	2	Sim	Autoria própria
Hino Nacional	4	Sim	Erisvaldo Borges
Potpourri Baden Powell	3	Sim	Felipe Vilarinho
Hino de Corrente	4	Sim	Autoria própria

Fonte: Própria (2022)

Sobre essas linhas melódicas de acompanhamento que eram inseridas em alguns arranjos, como podemos ver no Exemplo Musicais 10 e Exemplo Musical 11, tratavam-se de simplificações rítmicas e melódicas de algum fraseado específico ou alguma melodia mais simples que funcionava contrapontisticamente como preenchimento harmônico, complementando, assim, o arranjo e, ao mesmo tempo, resolvendo o problema do nível de dificuldade dos arranjos.

Exemplo Musical 10 - Exemplo de linha melódica de acompanhamento

Tico-tico no Fubá

Arranjo: Dieudes Laenio

Zequinha de Abreu



Fonte: Própria (2022)

Exemplo Musical 11 - Arranjo facilitado

Tico-tico no Fubá

Guitar

Arranjo: Dieudes Laenio

Zequinha de Abreu



Fonte: Própria (2022)

Vale ressaltar que essa era uma estratégia temporária. Assim, o aluno conseguia acompanhar o ensaio com a Orquestra e participar das apresentações que faziam parte do calendário acadêmico da escola, todavia, à medida que o aluno ia se familiarizando com as demais partes dos arranjos, o mesmo se sentia motivado para aprender as outras partes desses arranjos, ou seja, de maneira progressiva e natural, cada um ia encontrando o seu lugar na Orquestra e se motivando para poder aprender músicas mais complexas.

Nesse eixo da análise, ao refletir sobre o nível de dificuldade das músicas, a maioria dos alunos não entendeu isso como sendo um obstáculo, mas sim como algo motivador. “Eu gosto muito de pegar músicas mais complexas com um nível maior. Me faz aprender mais, melhorar mais a técnica, o estudo também” (Thais, 2022, p. 69). Isso acaba ficando claro também com o depoimento do aluno Ulisses:

As músicas variam. A gente começa com uma música mais simples, o nível iniciante, e conforme vai progredindo a evolução dos alunos, o professor vai aumentando a dificuldade e o nível. É muito motivador, porque a gente se interessa de aprender cada vez mais (Ulisses, 2022, p. 77).

A ideia principal que tiro destes depoimentos é a de que as particularidades de cada aluno foram respeitadas com a aplicação de arranjos pensados para a inserção desses alunos das aulas coletivas na Orquestra. Dessa forma, os problemas durante os ensaios foram amenizados, contudo, alguns deles ainda ocorriam, como veremos mais adiante.

Levando em consideração essas particularidades, outro ponto importante foi perceber o desenvolvimento gradativo da consciência rítmica dos alunos, bem como da importância de se manter a pulsação. No que diz respeito a esse ponto, a postura adotada pelos alunos após as aulas de ECV se reflete agora nos ensaios com a Orquestra. Quando a pulsação e o ritmo durante os ensaios não eram respeitados, os próprios alunos interrompiam a execução do arranjo e retomavam de um determinado ponto específico no intuito de sanar algumas dificuldades.

Durante esses momentos de dificuldade, alguns alunos indicavam quando a pulsação do ritmo era quebrada, comunicando uns aos outros, gesticulando, batendo o pé na tentativa de enfatizar que a turma precisava entrar em sincronia, como aponta Caetano: “Algumas músicas mais avançadas, complicadas, é mais difícil manter o ritmo, aí desanda. (Caetano, 2022, p. 7). No trecho do diário de campo a seguir, isso também é evidenciado:

No dia 17 de novembro de 2022, durante o ensaio da Orquestra, que vinha se preparando com foco e bastante compromisso para a apresentação do III Concerto Solidário, que aconteceria dia 09/12/2022 na Casa da Cultura de Corrente, resolvi fazer um experimento que achei ser interessante. O experimento consistia em executar uma música do repertório com toda a Orquestra e depois, somente com a participação dos alunos novos vindos da turma de ECV. Procurei avaliar pontos importantes na execução como clareza das notas e precisão rítmica durante o ensaio da música. A música em questão escolhida foi o “Hino de Corrente”. Achei interessante escolher essa música devido a presença de um novo elemento rítmico recentemente trabalhado por esses alunos (tercina em colcheia). Durante a execução da música, em alguns momentos o ritmo era quebrado. Caetano indicava aos demais colegas o local do problema e a turma retomava o estudo nesse ponto específico. Aos poucos os problemas se resolviam. Depois executamos a mesma peça com toda a Orquestra, sem mais interrupções ou problemas (Nota de campo, 17/11/2022).

O que consigo extrair desse trecho do diário de campo é que os alunos da turma de ECV ainda apresentavam algumas dificuldades relacionadas a problemas com o ritmo e andamento de algumas músicas. Porém, a autonomia da turma em entender onde o problema ocorria e, a posteriori, solucionar essas questões, me fez compreender que alguns alunos tinham capacidade de assumir postura de liderança ao mesmo tempo em que buscavam resolver esses problemas referentes ao ritmo.

Essa postura mais ativa do aluno, que também é uma das características da aprendizagem cooperativa, é precedida dessa tomada de conscientização rítmica indicada nos ensaios e da capacidade de entender e solucionar problemas.

Todos esses problemas referentes ao ritmo e à pulsação eram percebidos nos ensaios, fato esse que pode ser entendido como resultado do desenvolvimento das habilidades de escuta durante as aulas de ECV. Refletindo sobre esses depoimentos que dizem respeito a essa conscientização rítmica desenvolvida pelo aluno, percebemos a importância atribuída a esse ponto referente ao ritmo. Isso por parte de alguns alunos é também entendido como um fator motivador, como nos diz Miguel:

O momento do ensaio é bastante produtivo, porque a gente vai, como eu disse, você vai aprendendo mais o tempo da música (ritmo) que é o mais difícil, é difícil sincronizar com todos, você vai conseguindo ali se motivar mais, você vai vendo como é o toque em conjunto, o resultado final, no caso, e realmente é uma experiência muito boa” (Miguel, 2022, p.16).

Vários outros aspectos positivos a respeito do ensino coletivo também foram constatados nessas falas, me ajudando não somente a construir uma análise do ponto de vista do expectador que observa o desenrolar e a dinâmica dos ensaios, mas também de ter uma visão interna de como realmente nos sentimos ao fazer parte de um grupo musical funcionando dentro da escola.

É interessante perceber como as amizades se fortalecem à medida em que os integrantes da Orquestra desenvolvem um senso de comunidade quando os alunos entendem a ideia de que eles são um grupo. Portanto, compreendo que o compartilhamento do interesse comum pela música pode resultar na criação de laços duradouros e amizades significativas entre os integrantes da Orquestra, como disse Francisco:

A relação é muito boa, tanto com o professor como com os colegas, né? Aqui nos ensaios. E a cada dia a gente vai conhecendo melhor as pessoas, né? E aí vai crescendo no ramo da amizade, vai ficando cada vez maior essa amizade com o pessoal da Orquestra e é muito bom (Francisco, 2022, p. 20).

Também percebi outro aspecto interessante nos dados durante os relatos, que foi o estímulo da produção do aparato cultural desenvolvido pelos alunos. Como o repertório da OVC contempla uma diversidade de músicas que exploram alguns temas da música folclórica, da música clássica e da música popular brasileira, como pode ser visto no Quadro 7. Desse modo, o aluno acaba por ter contato com diferentes tipos de melodias e ritmos que acabam por engrandecer o seu processo de formação cultural.

Assim como a OVC, muitos outros projetos valorizam a diversidade musical do país, explorando ritmos como o samba, o choro, o baião e o frevo, além de outros estilos musicais. Isso contribui para a formação musical dos alunos e para o fortalecimento da identidade cultural brasileira. Sobre essa diversidade, o aluno Caetano relata: “São músicas variadas, MPB, músicas clássicas, folclóricas, geralmente são músicas que vão elevar o nosso conhecimento cultural” (Caetano, 2022, p. 4).

Quadro 7 - Exemplo de repertório utilizado na Orquestra

NOME DA MÚSICA	GÊNERO MUSICAL	AUTOR
Valsinha	MPB	Chico Buarque
Tema da Nona sinfonia	Clássico	Ludwig Van Beethoven
Frère Jacques	Folclore Francês	Jean-Philippe Rameau
Asa Branca	MPB	Luiz Gonzaga/Humberto Teixeira

Potpourri Baden Powell	MPB Lá maior	Baden Powell
Hino de Corrente	Hino Municipal	Cândido Carvalho Guerra

Fonte: Própria (2022)

Analizando a escolha do repertório, percebi que, ao explorar essa variedade musical durante essa seleção, foram incluídas músicas adequadas ao nível de habilidade dos alunos e que também passam a atender aos diferentes gostos musicais dos integrantes do grupo. Essa diversidade musical ajuda a manter os alunos engajados e motivados durante o processo de aprendizagem, deixando os ensaios mais dinâmicos e agradáveis.

É importante discorrermos nestes pontos finais da análise sobre o produto final destes ensaios com a Orquestra, que são as apresentações. Como vimos no capítulo que tratou da metodologia do trabalho, a OVC realizou quatro apresentações no período em que as observações foram feitas. Além das músicas listadas no Quadro 7, os Arranjos Didáticos também completaram o repertório das apresentações, sendo executados por todos os alunos na íntegra.

Acerca desses momentos, alguns dados foram emitidos pelos integrantes da Orquestra, por exemplo, Ulisses relata como e onde essas apresentações ocorrem: “As apresentações ocorrem tanto no próprio Instituto Federal quanto em eventos, na casa da cultura, em outros campi do IFPI. No caso em outras cidades” (Ulisses, 2022, p. 78). Nesses momentos, todos se engajam e participam ativamente da atividade, desde a chegada no local da apresentação e organização dos equipamentos até o seu término.

Pude perceber que, embora alguns alunos ainda demonstrassem um pouco de ansiedade durante as apresentações, esses momentos eram entendidos como sendo os mais importantes para a Orquestra. Olhando para mais dados, percebi que alguns alunos entendem a apresentação como uma avaliação, é o momento em que eles precisam mostrar para o público o que eles aprenderam, foi o que constatei na fala de Ana, que relatou como ocorre esse processo: “Eu estudo, eu tento pegar a leitura, o professor e os colegas me auxiliam e sim, a gente tem apresentações que são uma forma de demonstrar o nosso conhecimento ao público” (Ana, 2022. p. 50).

O fato de os alunos atribuírem importância às apresentações, me fez compreender que a seriedade com que os mesmos tratam esses momentos é o resultado da consequência de outras ações tomadas por eles ao longo das atividades com a Orquestra, como, por exemplo: a importância dada à frequência de cada um durante os ensaios, o engajamento e participação durante estudos em conjunto e/ou individuais e etc. Portanto, de acordo com o que as reflexões

acerca da aprendizagem cooperativa e do ECV enunciam, o sucesso de um integrante do grupo depende do sucesso de todos os outros integrantes e vice-versa.

Acredito poder ter elucidado, através da análise destes dados, várias questões que ainda não me eram totalmente claras. Registrar os relatos destes alunos e analisar como a cooperação e a coletividade acontecem durante as atividades musicais me fez entender que é possível se trabalhar com o ensino de instrumentos musicais na Educação Básica, sobretudo no contraturno, principalmente quando os gestores e as escolas apoiam e fomentam este tipo de atividade.

Sigo para as considerações finais do trabalho, acreditando que a presença de uma Orquestra no ambiente escolar e o estímulo a práticas de cooperação e ensino coletivo de instrumentos musicais na Educação Básica representam uma vitória não somente para alunos e professores, mas para toda a sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na iminência de compreender todos os pontos levantados no trabalho durante a revisão de literatura, que possibilitou-me entender o estado da arte, bem como dialogar com meus pares, nas reflexões feitas sobre a fundamentação teórica alicerçada na análise metodológica/pedagógica do ECIM e da aprendizagem cooperativa, na descrição das atividades e dos caminhos metodológicos relacionadas a esta pesquisa e, por último, através da análise dos dados, avalio o ECIM, em específico o ECV, como uma possibilidade metodológica facilitadora do aprendizado musical, principalmente de alunos iniciantes pertencentes ao quadro da Educação Básica.

As experiências de aprender em grupo foram benéficas, principalmente para os alunos iniciantes, contudo, a dinâmica das aulas e ensaios não comprometeram a participação dos alunos mais experientes, entretanto, considero importante a continuação e complementação dos estudos desses alunos através de aulas individuais, que não devem ser descartadas.

Com relação aos objetivos desta pesquisa e após analisar os dados, chego ao perfazimento de que o aluno, após concluir as aulas de ECV, se sente mais preparado a participar da Orquestra. A transição da turma de ECV para a prática de conjunto com a Orquestra acontece naturalmente, sem que inseguranças maiores venham a prejudicar essa adaptação a uma nova fase do aprendizado musical destes alunos.

Toda a compreensão desse cenário se deu também graças ao entendimento dos aspectos teóricos oriundos das reflexões concebidas pelos irmãos Johnson e Holubec a respeito da aprendizagem cooperativa. Portanto, em concomitância com os objetivos da pesquisa, assimilar como ocorreu a transição de alunos de uma turma de ECV para uma Orquestra, me ajudou a formular uma visão mais ampla e precisa de como a relação e a interação entre alunos mais experientes e alunos iniciantes ocorre, elencando os pontos positivos dessas interações e analisando-os, sanando, assim, as questões que ainda não me eram claras acerca do ECIM.

Apontar essas experiências e entender como elas ocorreram através da descrição do processo foi fundamental para compreender a funcionalidade do ensino coletivo na prática. Acredito que as competências adquiridas durante o contato mais analítico com a turma de ECV e também com a Orquestra me ajudarão a ser um professor mais reflexivo e, conseqüentemente, mais preparado.

Trabalhar com os Arranjos Didáticos também foi algo satisfatório e positivo, tanto para mim quanto para os alunos, tendo em vista que sua aplicabilidade no contexto das aulas

coletivas se mostrou bastante eficaz. A escassez de material didático também foi um dos fatos que impulsionaram minha decisão para elaborar e trabalhar com estes arranjos.

Por fim, reitero a importância de se acreditar no ECIM como uma estratégia para a musicalização de alunos da Educação Básica, não através de imposições ou devaneios ideológicos, mas sim através da empatia e acolhimento das pessoas. Acredito que aprender a tocar um instrumento musical em grupo é caminhar para a inclusão, é ir em direção ao desenvolvimento humano através da Arte por meio de uma metodologia educacional transformadora e importante para as relações humanas.

REFERÊNCIAS

- ADEODATO, A. “...ué? mas eles não aprendem a tocar? Um estudo de caso sobre as representações sociais referentes ao ensino de música em uma escola pública da rede municipal de Vitória (ES)”. 221f. 2012. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- AHMAD, L. A. S. **Música No Ensino Fundamental: A Lei 11.769/08 e a Situação de Escolas Municipais de Santa Maria/RS**. 168f. 2011. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.
- ARROYO, M. **Políticas educacionais, arte-educação e educação musical: um estudo na cidade de Uberlândia, MG**. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 12., 2003, Florianópolis: **Anais**. Florianópolis: ABEM, 2003, p. 586-594.
- ASSIS, A. **Leitura no violão para ensino coletivo: trios e quartetos**. Goiânia: Ed. Do Autor, 2022.
- _____. Música na Floresta do Lobo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 5 n.13, 2014. p. 17-28.
- BARBOSA, J. L. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. **Revista da ABEM**, Salvador, v.3, n. 3, 1996. p. 39-50.
- BARBOSA, R. R. O. **O ensino Coletivo de Violão nas escolas públicas de Manaus**. 108f. 2014. Programa de Iniciação Científica (Relatório) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.
- BARRETO, R.; TOURINHO, C. **Oficina de violão**. Salvador: Quarteto, 2003.
- BASTIÃO, Z. A. Prática de conjunto instrumental na educação básica. **Revista Música na Educação Básica**, Londrina, v.4, n.4, 2012. p. 58-69.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAGAMONTE, H. S.; BRAGAMONTE, P. L. A. Ensino Coletivo de Violão: um relato de experiência sobre o ensino da música no currículo das turmas de Anos Iniciais. **Plurais revista multidisciplinar**, Salvador, v. 4, n. 2, 2019. p.169-179.
- BRASIL. Lei nº 11.788, 25 set. 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT**, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, 01 mai. 1943. Lei no 9.394, 20 dez. 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994. Parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, 20 dez 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, 24 ago. 2001; Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 26 set. 2008.
- BRAZIL, M.; TOURINHO, C. **Composição coletiva como alternativa para a geração de repertório em aulas de violão em grupo**. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 21., 2013. Pirenópolis. **Anais**. Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 633-643.

BRAZIL, M. **Na ponta dos dedos: exercícios e repertório para grupos de cordas dedilhadas.** São Paulo: Digitexto, 2012.

_____, M. **Leitura musical para iniciantes em aulas coletivas de violão: uma visão através da Teoria da Autoeficácia.** 288f. 2017. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017

CAETANO, M. T. O. A. **Ensino coletivo de flauta doce na educação básica: práticas pedagógicas musicais no Colégio Pedro II / Dissertação De Mestrado – Rio de Janeiro: UFRJ, 2012, 174 f.**

CHIARELLI, L. K. M. **O ensino de música no projeto escola pública integrada do Estado de Santa Catarina: um estudo multicaso no Médio Vale do Itajaí.** 95f. 2012. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em música, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

COSTA, R. A. **Orquestra de cordas na sala de aula: O Método Recepcional no Ensino de Música do Instituto Federal de Santa Catarina. Proposta Pedagógica (Mestrado) – Mestrado em Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina Florianópolis, 2016.**

CRUVINEL, F. M. **Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas.** Goiânia: ICBC, 2005.

_____. **O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical.** In: Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 8., 2008, Brasília. **Anais.** Brasília: ABEM, 2008.

_____. **Talento musical: orientações para educação básica.** In: SANTOS, W. A. **Talento e ensino.** Goiânia: Editora Vieira, 2011. p. 107-123.

_____. Prefácio. In: DANTAS, T. (Org); SANTIAGO, D. **Ensino coletivo de instrumentos musicais: contribuições da pesquisa científica.** Salvador: EDUFBA, 2016. p. 9.

DANTAS, T. **Relações intrapessoais e interpessoais na aprendizagem musical realizada em grupo.** In: Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 10., 2011. Recife. **Anais.** Recife: ABEM, 2011. p. 656-665.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e Educação – Figuras do Indivíduo – Projeto.** 2008. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. São Paulo: Paulus, 2008.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa.** 2ª ed.- Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v. 13, n. 21, 2002.

GALINDO, J. M. **Instrumentos de arco e ensino coletivo: a construção de um método**. 180f. 2000. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GUALKE, T. G. **Aprendizagem da docência: a inserção do professor de música à escola de educação básica**. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 21., 2013. Pirenópolis. **Anais**. Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 442-452.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. – 8ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, L. F. **Um caminho para o coletivo: processo de ensino-aprendizagem musical no Ensino Coletivo**. In: Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, 9., 2020. Goiânia. **Anais**. Goiânia: ENECIM, 2020. p. 81-93

HENTSCHKE, L. **Relações da Prática com a Teoria na Educação Musical**. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2., 1993. Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 49-67.

HIRSCH, I. B. **Música na Educação Básica: um survey com professores das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul**. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 16 ed., 2007, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: ABEM, 2007. p. 141-152.

IVO, L. F.; JOLY, I. Z. L. **Qual é a música?** Uma brincadeira para aulas coletivas de flauta doce. **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 8, n. 9, p. 84-95, 2017.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E. **El aprendizaje cooperativo**. Buenos Aires: Paidós, 1999. p. 66

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. **Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning**. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1999.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Julia Ferreira. São Paulo/Natal: EDUFRN/Paulus, 2010.

LARA ALONSO, R. E. **Por uma proposta pedagógica para as orquestras de violões das instituições musicais de ensino superior: um estudo de caso na Escola Nacional de Música – UNAM (México)**. 124f. 2013. Dissertação (Mestrado) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LAVACCA, A. B. **A prática musical coletiva e seus âmbitos sociais, interdisciplinares e de construção de identidade**. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais**. Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 371-379.

LEME, L. S. M. **Práticas informais no ensino coletivo de sopros: um experimento no Guri.** Dissertação (Mestrado)-Escola de Comunicações e Artes, Mestrado em Musicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. 227 f.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 137-155.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2011.

MOLINA, S. Vozes e ouvidos para a música na escola. In: ALLUCI, A. (Org). **A música na escola.** São Paulo: Assosiados, 2012. p. 7-10.

MONTANDON, M. I. **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.** 171f. 1992. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

MOREIRA, H.; CALEFE, L. G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista eletrônica de educación**, Madrid, n. 350, 2009.

OLIVEIRA, V. M. **O Ensino Coletivo de Violão: uma experiência de aprendizagem cooperativa no Instituto Federal Fluminense.** 116f, 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, A. **Pontes educacionais em música**, mai. 2008. Disponível em: <<http://aldadejesusoliveira.blogspot.com.br/2010/10/pontes-educacionais-em-musica-apostila.html>>. Acesso em: 22 out. 2021.

PENNA, M. **Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo.** **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.13, n.5 35-43, p. 35-43, 2006.

PIMENTEL, D. L. **Habilidades Sociais e Educação musical na Escola: uma experiência a partir do ensino coletivo de Instrumentos.** In: Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, 9., 2020, Goiânia. **Anais.** Goiânia: ENECIM, 2020. p. 179-185.

PINHO, E. M.; FERREIRA, C. A. *et al.* **As opiniões de professores sobre a aprendizagem cooperativa.** **Revista diálogo educacional.** Curitiba, v. 13, n. 40, 2013, p. 913-937.

PORTELA, G. L. **Pesquisa quantitativa ou qualitativa?** set. 2012. Disponível em:<http://www.paulorosa.docente.ufms.br/metodologia/AbordagensTeoricoMetodologicas_Portela.pdf> Acesso em: 29 dez. 2021.

REIS, J. T. **Flauta doce no ensino fundamental: uma experiência de educação musical no município de Porto Alegre – RS.** In: Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 10., 2011. Recife. **Anais.** Recife: ABEM, 2011. p. 313-321.

RIBEIRO, R. M. C. **A pesquisa científica no campo da educação: pontos e passos.** Teresina: EDUFPI, 2015.

ROSA, A. P. O. **A aula de música e o tempo dos/as adolescentes: percepções de alunos/as dos anos finais do ensino fundamental de uma escola estadual do Rio Grande do Sul.** 114f. 2019. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SANTOS, C. P. **Ensinar música na escola: um estudo de caso com uma orquestra escolar.** 278f. 2013. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTOS, W. R. **Educação musical coletiva com instrumentos de arco: uma proposta de sistema em níveis didáticos.** 498f. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA, J. A. B.; GOMES, C. C. **Willems e Orff na iniciação musical em turmas de piano coletivo: primeiras discussões.** In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais.** Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 2370-2380.

SILVA, L. **Canto Coral: uma proposta para o ensino médio.** 63f. 2020. Dissertação em formato de artigo científico apresentada ao Curso de Mestrado Profissional da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo horizonte 2020.

SILVA SÁ, F. A.; LEÃO, E. **Materiais didáticos para o ensino coletivo de violão: questionamentos sobre métodos.** Salvador. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v.15, n.2, p. 176-191, 2015.

SILVA SÁ, F. A. **Ensino coletivo de violão: uma proposta metodológica** Fábio Amaral da Silva Sá. - 2016. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas (Emac), Programa de Pós-Graduação em Música, Goiânia, 2016

SODRÉ, L.; TOURINHO, C. **Ensino de violão: o atendimento individualizado no processo de formação coletiva do violonista solista.** In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 22., Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 22., 2015, Natal. **Anais.** Natal: ABEM, 2015.

STRAUSS, A.; CORBIM, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada.** Tradução de Luciane de Oliveira da Rocha. - 2. ed.- Porto Alegre: Artmed, 2008.

TOURINHO, C. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno.** Ictus, Salvador, n. 4, p. 157-271, 2002.

_____. **Ensino coletivo de instrumentos musicais:** crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 16. 2007; Congresso Regional da ISME, América Latina, 2007.

_____. **O Ensino Coletivo de Violão na Educação Básica e em Espaços Alternativos:** utopia ou possibilidade? In: Encontro Regional da ABEM Centro-Oeste, 8., 2008, Brasília. **Anais.** Brasília: ABEM, 2008.

_____. **Ensino coletivo de violão:** Bairro do alto das pombas (Salvador – Bahia). In: Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, 8. 2018. Goiânia: **Anais.** Goiânia: ENECIM, 2018. p. 37-40.

VIEIRA, J. R. **Efeitos da aprendizagem cooperativa no ensino de piano em grupo para licenciandos em música:** uma pesquisa experimental. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em música do CLA, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

WEIZMANN, C. **Violão Orquestral:** metodologia do ensino coletivo e 20 arranjos completos para orquestra de violões. Vol. 1. São Paulo: Rettec, 2003.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, M. **Os diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APENDICES

Apêndice A - Roteiro de Entrevista Semiestruturada

DADOS DO ENTREVISTADO	
Nome do entrevistado: _____	
Data da entrevista: / /	Local da entrevista: _____
Contato inicial:	
☐	Apresentar, de forma breve, os objetivos da pesquisa.
☐	Explicar as informações contidas no termo de consentimento de entrevista.
☐	Solicitar a assinatura do termo de consentimento de entrevista.
☐	Entregar uma via assinada pelo pesquisador para o entrevistado.
QUESTÕES PARA ENTREVISTA	

APROXIMAÇÃO INICIAL COM O ENTREVISTADO

1. Qual o seu nome e como você gostaria de ser chamado?
2. Qual a sua idade e em que série você estuda?
3. Onde você mora?
4. Há quanto tempo você participa da Orquestra de violões?
5. Antes do ingresso no Instituto Federal do Piauí você já havia participado de aulas coletivas de violão?

APROXIMAÇÃO INICIAL DO ENTREVISTADO COM A ORQUESTRA

6. Como foi o seu primeiro contato com a Orquestra de violões e o que te motivou a participar das atividades da Orquestra?
7. Como é ser um integrante da Orquestra de Violões?
8. O que te faz permanecer na Orquestra de Violões?
9. Como é sua relação com o Coordenador e com os demais integrantes da Orquestra?
10. Como você se sente aprendendo música em conjunto com outros alunos?

PERGUNTAS SOBRE ROTINA, ENSINO COLETIVO E ATIVIDADES DA ORQUESTRA

11. Fale um pouco sobre sua rotina na Orquestra de Violões (o que você faz, o que você estuda e como estuda?) Além dos ensaios existem outras atividades realizadas?
12. Qual é o repertório da Orquestra?
13. Quem define o repertório?
14. Como esse repertório é trabalhado no grupo?
15. Para se preparar para tocar na orquestra você participa das aulas coletivas de violão?
16. Poderia dizer como são essas aulas? (quem ministra, o que você faz/aprende nessa aula? Como elas são organizadas, o que você toca?
17. Fale como o professor realiza as aulas coletivas (quais as estratégias que ele usa para ensinar, os alunos participam ou interagem de alguma forma nessas aulas)?
18. Quais os materiais didáticos utilizados para essas aulas coletivas? (são livros, partituras, material áudio visual, por exemplo)
19. Essas aulas te ajudam a participar da Orquestra? Por quê?
20. Em uma apresentação, você prefere tocar em grupo ou sozinho?
21. Como são trabalhadas as músicas na aula coletiva de violão? São as mesmas músicas trabalhadas na orquestra ou outras?)
22. E sobre sua atuação na orquestra, você sente alguma dificuldade em tocar o repertório? Por quê?
23. Fale sobre o nível de dificuldade dos arranjos. (Você percebe se há diferença no nível de dificuldade entre os arranjos trabalhados)?
24. O nível de dificuldade do repertório é algo motivador ou um obstáculo para a prática em
25. Você percebe se a forma como o professor seleciona o repertório e escolhe o arranjo tem alguma implicação para seu aprendizado? (faz alguma diferença? Por quê?)
26. Comente sobre os ensaios, como ele é organizado, o que você aprende nos ensaios, o que você faz
27. E o que você aprende ao participar da Orquestra?
28. Durante as aulas coletivas você aprende apenas com o professor? (como é a relação com os colegas durante as aulas coletivas (e durante os ensaios da Orquestra? E fora das aulas e ensaios, vocês se encontram para estudar, conversar, ou algo mais que vocês fazem juntos?)
29. E sobre as apresentações, você poderia comentar onde acontecem, como elas acontecem e o que elas significam para você?
30. O que significa para você participar das aulas coletivas e do grupo da Orquestra?

Perguntar se o entrevistado tem algo que gostaria de acrescentar.

Características socioeconômicas dos entrevistados:

- ☐ Idade?
- ☐ Nível de educação?
- ☐ Ocupação atual?

Considerações finais:

- ☐ Perguntar ao entrevistado se há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista.
- ☐ Perguntar se o entrevistado ficou com alguma dúvida.

Finalização e agradecimento:

- ☐ Agradecer a disponibilidade do entrevistado em fornecer as informações.
- ☐ Salientar que os resultados da pesquisa estarão à disposição dele e, se tiver interesse, deverá entrar em contato com o pesquisador (Dieudes Laenio de Sousa Silva).

Apêndice B - Autorização

Eu _____, concordo em participar, como voluntário, da pesquisa que tem como responsável o (a) aluno(a) de pós-graduação _____, do curso de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, que pode ser contatado pelo e-mail _____ e pelos telefones _____ e (86) _____. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com alunos e professores, visando, por parte do(a) referido(a) aluno(a) a realização de um trabalho de conclusão de curso intitulado **“ORQUESTRA DE VIOLÕES DE CORRENTE-PI: um estudo de caso sobre o ensino coletivo no ambiente escolar”**. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. O aluno responsável pela pesquisa providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura

Corrente-PI, ____ de _____ de 2022

Apêndice C - Termo de Autorização de Uso de Imagem

Eu _____, autorizo o uso de minha imagem através de filmagens e fotografias feitas pelo aluno de pós-graduação Dieudes Laenio de Sousa Silva, do curso de Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, para serem utilizadas na sua dissertação intitulada **“ORQUESTRA DE VIOLÕES DE CORRENTE-PI: um estudo de caso sobre o ensino coletivo no ambiente escolar** A presente autorização abrangendo o uso da minha imagem nas filmagens e fotografias constantes na pesquisa acima mencionada é concedida ao pesquisador a título gratuito, abrangendo inclusive a licença a terceiros, de forma direta ou indireta, e a inserção em materiais para toda e qualquer finalidade, seja para uso comercial, de publicidade, jornalístico, editorial, didático e outros que existam ou venham a existir no futuro, para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, por prazo indeterminado.

Assinatura

Corrente-PI, ____ de _____ de 2022

Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) _____

Esta pesquisa é sobre o ensino coletivo de violão no âmbito de uma Orquestra escolar e está sendo desenvolvida pelo pesquisador Dieudes Laenio de Sousa Silva, aluno do Curso de Mestrado profissional em Artes da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof. Dra. Carla Pereira dos Santos.

O objetivo do estudo é compreender e analisar as implicações do ensino coletivo de violão no processo de aprendizagem em uma orquestra escolar.

A finalidade deste trabalho é contribuir para a compreensão do processo de aprendizado, das metodologias acerca do ensino coletivo de violão, bem como possíveis reelaborações em torno das práticas pedagógico-musicais.

Solicitamos a sua colaboração com a concessão de entrevistas e permissão para o acompanhamento e registro de sua atuação prática, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos, anais e periódicos da área. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa oferece riscos limitados para a sua atuação, com pouca interferência em suas atividades, com observações e registros audiovisuais utilizados apenas com sua autorização. Além disso, o produto (dissertação) lhe será devidamente apresentado após sua conclusão.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o senhor não é obrigado a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (*se for o caso*).

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido 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

Apêndice E – Autorização para utilizar o nome da escola no trabalho

DECLARAÇÃO

Eu, _____, matrícula siape 1846311, Diretor Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Corrente, declaro estar ciente da realização da pesquisa intitulada **ORQUESTRA DE VIOLÕES DE CORRENTE-PI: um estudo de caso sobre o ensino coletivo no ambiente escolar**, autorizando a utilização e divulgação do nome da instituição na pesquisa desenvolvida por Dieudes Laenio de Sousa Silva, aluno do programa de mestrado Profissional em Artes (Profartes) da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, sob a orientação da profª Dra. Carla Pereira dos Santos.

Atenciosamente,

(Diretor Geral)

Apêndice F - Arranjos Didáticos

ARRANJO DIDÁTICO Nº1

Dieudes Laenio

V posição

Grupo 1

Grupo 2

Grupo 3

5

9

The musical score is written for three groups (Grupo 1, Grupo 2, and Grupo 3) in 4/4 time. The key signature is one flat (B-flat). The score is divided into three systems. The first system is marked 'V posição'. The second system starts at measure 5. The third system starts at measure 9 and includes a repeat sign at the end.

2

13

17

21

25

rall.

The musical score is written for three staves. The first staff (treble clef) contains the melody, which begins at measure 13 with a half note G4, followed by quarter notes A4, B4, and C5. The second staff (treble clef) provides a harmonic accompaniment with half notes. The third staff (bass clef) contains a complex accompaniment with eighth notes and syncopation. The tempo marking 'rall.' is placed above the third staff at measure 25, indicating a gradual deceleration.

28

The musical score for measures 28-31 is as follows:

- Measure 28:** Top staff: C4 (whole note). Middle staff: C4 (whole note). Bottom staff: G2 (half note), A2 (quarter note), B2 (quarter note), C3 (half note).
- Measure 29:** Top staff: D4 (whole note). Middle staff: D4 (whole note). Bottom staff: D2 (half note), E2 (quarter note), F2 (quarter note), G2 (half note).
- Measure 30:** Top staff: E4 (whole note). Middle staff: E4 (whole note). Bottom staff: E2 (half note), F2 (quarter note), G2 (quarter note), A2 (half note).
- Measure 31:** Top staff: F4 (whole note). Middle staff: F4 (whole note). Bottom staff: F2 (half note), G2 (quarter note), A2 (quarter note), B2 (half note), followed by a final chord (G2, B2, D3).

ARRANJO DIDÁTICO Nº2

Dieudes Laenio

Grupo 1

Grupo 2

Grupo 3

6

12

18

2

24

30 *mf*

36

42

3

48

53

mp

ARRANJO DIDÁTICO Nº 3

Dieudes Laenio

Alunos

Professor

7

12

17

23

A A^m D^m A D^m

A E A A D

D^m A^m A E A D^m

A E E⁷ A D D^m E

A D D^m E A

2 28

E A E A A

The musical score consists of two staves. The top staff is a guitar part with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). It contains five measures of chords: E (measure 28), A (measure 29), E (measure 30), A (measure 31), and A (measure 32). The bottom staff is a bass line. In measures 28-31, it plays a descending eighth-note pattern: G#4, F#4, E4, D#4, C#4. In measure 32, it plays a whole note G#4. The piece ends with a double bar line in measure 32.

ARRANJO DIDÁTICO Nº4

Dieudes Laenio

Grupo 1

Grupo 2

Grupo 3

Grupo 4

10

20

The musical score is written for four groups, each on a separate staff. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 2/4. The score is divided into three systems. The first system contains measures 1 through 9. The second system, starting at measure 10, continues the melody and accompaniment. The third system, starting at measure 20, concludes the piece. The notation includes various rhythmic values such as quarter notes, eighth notes, and sixteenth notes, as well as rests and bar lines. The groups are labeled 'Grupo 1' through 'Grupo 4' on the left side of their respective staves.

2

31



This system contains measures 31 through 40. It features four staves in G major. The top staff has a melody with eighth and sixteenth notes, including a repeat sign at measure 35. The second staff provides harmonic support with similar rhythmic patterns. The third staff continues the melodic line with eighth notes. The bottom staff is a bass line with eighth notes and rests. The system concludes with a double bar line at measure 40.

41



This system contains measures 41 through 46. The four-staff structure continues. Measures 41-42 show a change in the top staff's melody. Measures 43-44 feature a repeat sign in the top staff. The bottom staff continues with a steady eighth-note bass line. The system ends with a double bar line at measure 46.

47



This system contains measures 47 through 52. The four-staff structure continues. Measures 47-48 show a change in the top staff's melody. Measures 49-50 feature a repeat sign in the top staff. The bottom staff continues with a steady eighth-note bass line. The system ends with a double bar line at measure 52.

ARRANJO DIDÁTICO Nº 5

Dieudes Laenio

Grupo 1

Grupo 2

Grupo 3

Grupo 4

8

15

2

23



This system contains measures 23 through 29. It features four staves in a grand staff with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The top staff has a complex melody with many sixteenth and thirty-second notes. The second and third staves have a more rhythmic accompaniment with eighth and quarter notes. The bottom staff provides a steady bass line with mostly quarter and eighth notes.

30



This system contains measures 30 through 34. The melody in the top staff continues with similar rhythmic patterns. The accompaniment in the second and third staves becomes slightly more active, with some eighth-note runs. The bass line in the bottom staff remains consistent with the previous system.

35



This system contains measures 35 through 40, which is the final system on the page. The melody in the top staff concludes with a series of sixteenth-note runs. The accompaniment in the second and third staves also shows some final flourishes. The bass line in the bottom staff ends with a few final notes. The system concludes with a double bar line.

ARRANJO DIDÁTICO Nº6

Dieudes Laenio

Grupo 1

Grupo 2

Grupo 3

Grupo 4

5

9

2

13

13

17

17

21

21

Apêndice G - Exercícios de Leitura

EXERCÍCIO DE LEITURA 1

Leituras na terceira, segunda e primeira corda

Dieudes Laenio

Terceira corda*Segunda corda**Primeira corda**Terceira, segunda e primeira corda*

EXERCÍCIO DE LEITURA 4

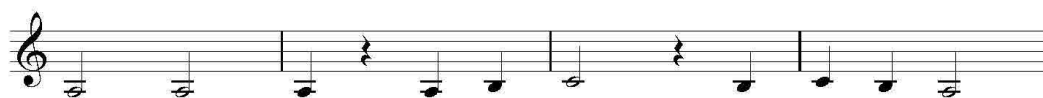
Leituras na quarta, quinta e sexta corda

Dieudes Laenio

Quarta corda



Quinta corda



Sexta corda



Quarta, quinta e sexta corda



EXERCÍCIO DE LEITURA 6

Leituras na quarta, quinta e sexta corda

Dieudes Laenio

Quarta corda



Quinta corda



Sexta corda



Quarta, quinta e sexta corda



EXERCÍCIO DE LEITURA 7

Leituras na terceira, segunda e primeira corda

Dieudes Laenio

Terceira corda



Segunda corda



Primeira corda



Terceira, segunda, e primeira corda



EXERCÍCIO DE LEITURA 8

Leituras na quarta, quinta e sexta corda

Dieudes Laenio

Quarta corda



Quinta corda



Sexta corda



Quarta, quinta e sexta corda



EXERCÍCIO DE LEITURA 9

Leituras na terceira, segunda e primeira corda utilizando

Dieudes Laenio

Terceira corda



Segunda corda



Primeira corda



Terceira, segunda e primeira corda



EXERCÍCIO DE LEITURA 10

Leitura em todas as cordas

Dieudes Laenio

