

**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música**

LÍVIA FIGUEIREDO DE ALENCAR E SILVA

**ENSINO DE PIANO EM GRUPO NO POLO DE PIANO
DO PRIMA**

João Pessoa - PB
Julho/2025

LÍVIA FIGUEIREDO DE ALENCAR E SILVA

ENSINO DE PIANO EM GRUPO NO POLO DE PIANO DO PRIMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música, Área de Concentração Educação Musical, Linha de Pesquisa: Processos e Práticas Educativo-Musicais.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Henrique Gomes Ribeiro

João Pessoa- PB
Julho/2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Livia Figueiredo de Alencar e.
Ensino de piano em grupo no Polo de piano do PRIMA /
Livia Figueiredo de Alencar e Silva. - João Pessoa,
2025.
119 f.

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

1. Ensino - Musicais. 2. Ensino de piano para
grupos. 3. Aprendizagem cooperativa - Musical. I.
Ribeiro, Fábio Henrique Gomes. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37:78(043)

Ata da reunião da **DEFESA DE DISSERTAÇÃO** da Mestranda **LÍVIA FIGUEIREDO DE ALENCAR E SILVA**, candidata ao Grau de **MESTRE EM MÚSICA**, Área de Concentração em **EDUCAÇÃO MUSICAL**, Linha de Pesquisa **PROCESSOS E PRÁTICAS EDUCATIVO-MUSICAIS**.

Aos vinte e nove dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e cinco (29/07/2025), às 15h00, em sala de videoconferência, com transmissão online ao vivo, reuniram-se os membros da comissão constituída para examinar a candidata ao grau de **Mestre em Música, LÍVIA FIGUEIREDO DE ALENCAR E SILVA**. A Banca Examinadora foi composta pelos professores Dr. Fábio Henrique Gomes Ribeiro (Orientador - PPGM/UFPB), Dr^a. Josélia Ramalho Vieira (Examinadora Externa ao Programa - UFPB) e, Dr^a Maria Isabel Montandon (Examinadora Externa à Instituição - UNB). Em seguida deu-se início aos trabalhos com o professor Dr. Fábio Henrique Gomes Ribeiro, na qualidade de presidente da Banca Examinadora, fazendo a apresentação dos demais membros e, a seguir, passou a palavra à Mestranda **LÍVIA FIGUEIREDO DE ALENCAR E SILVA**, para que, oralmente, fizesse a exposição do seu trabalho, intitulado: **“ENSINO DE PIANO EM GRUPO NO POLO DE PIANO DO PRIMA”**. Após a exposição, a candidata foi sucessivamente arguida por cada um dos membros da Banca Examinadora. Terminadas as arguições, a Banca Examinadora retirou-se para deliberar acerca do trabalho apresentado. Após o intervalo, a Banca retornou à sala de videoconferência e o senhor presidente Dr. Fábio Henrique Gomes Ribeiro comunicou que de comum acordo com os demais membros da Banca Examinadora, considerou **Aprovada** a Dissertação de Mestrado intitulada: **“ENSINO DE PIANO EM GRUPO NO POLO DE PIANO DO PRIMA”**, tendo declarado que sua autora **LÍVIA FIGUEIREDO DE ALENCAR E SILVA** faz jus ao título de **Mestre em Música**, devendo a Universidade Federal da Paraíba, de acordo com o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação, pronunciar-se no sentido da expedição do Diploma de Mestre. A mestranda terá o **prazo de até 90 dias para realizar as alterações sugeridas pelos membros da Banca e entregar os volumes da dissertação na Coordenação**. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a reunião, tendo eu, Fábio Henrique Gomes Ribeiro, Professor do Programa de Pós-Graduação em Música e orientador do trabalho, lavrado a presente Ata que vai assinada por mim e pelos membros da banca. João Pessoa, 29 de julho de 2025.

*Buscai em primeiro lugar o Reino
de Deus e a sua justiça e todas
estas coisas vos serão dadas em
acréscimo. (Mt 6, 33)*

RESUMO

O presente trabalho investiga a prática do Ensino de Piano em Grupo (EPG) em um contexto de inclusão social, com foco no PRIMA — programa público da Paraíba voltado a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. O objetivo é descrever como tem sido desenvolvido o ensino de piano em grupo (EPG) no polo de piano do PRIMA. A pesquisa fundamenta-se em teorias da aprendizagem cooperativa, além de discutir criticamente os projetos sócio-orquestrais inspirados no *El Sistema*. Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa, com dados coletados entre 2024 e 2025 por meio de observações de aula, entrevistas com professores e grupos focais com alunos. A análise foi realizada por triangulação de fontes e análise de conteúdo. A pesquisa revelou que o ensino de piano em grupo no polo do PRIMA se configura como uma prática pedagógica flexível, inclusiva e sensível às necessidades dos alunos, promovendo a integração entre teoria e prática, a valorização da criatividade e o protagonismo dos estudantes. Os resultados indicam que esse modelo, quando bem mediado, potencializa o desenvolvimento técnico e humano dos alunos, fortalecendo sua autonomia, autoestima e senso de pertencimento no processo de aprendizagem musical.

Palavras-chaves: ensino de piano em grupo; PRIMA; aprendizagem cooperativa.

ABSTRACT

This study investigates the practice of Group Piano Teaching in a context of social inclusion, focusing on PRIMA — a public program in Paraíba aimed at children and adolescents in situations of vulnerability. The aim is to discuss how group-piano teaching (GPT) has been developed at the PRIMA. The research is grounded in cooperative learning theories and also critically examines socio-orchestral projects inspired by El Sistema. It is a qualitative case study, with data collected between 2024 and 2025 through classroom observations, interviews with teachers, and focus groups with students. Data analysis was conducted through source triangulation and content analysis. The study revealed that group piano teaching at the PRIMA center emerges as a flexible, inclusive, and responsive pedagogical practice, promoting integration between theory and practice, valuing student creativity, and encouraging learner agency. The findings indicate that this model, when effectively mediated, enhances both the technical and human development of students, strengthening their autonomy, self-esteem, and sense of belonging in the musical learning process.

Keywords: group-piano teaching; PRIMA; cooperative learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mesorregiões onde estão o PRIMA.....	17
Figura 2 – Perfil étnico-racial dos estudantes do PRIMA 2024.2.....	19
Figura 3 – O polo de piano do PRIMA - Pianos recolhidos de outros polos.....	31
Figura 4 – Alunos, professora e bolsistas do PianoLab no Casarão dos Azulejos.....	33
Figura 5 – O canal do YouTube do Polo de Piano.....	34
Figura 6 – O polo de piano no Espaço Cultural.....	35
Figura 7 – Arranjo para 3 pianos e canto utilizado no Polo durante a Pandemia.....	37
Figura 8 – Produção acadêmica sobre formação docente para EPG.....	47
Figura 9 – Partitura da Música 1 do Nível Iniciante disponível no YouTube.....	75
Figura 10 – Partitura da Música 6 do Nível Iniciante disponível no YouTube.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição dos polos do PRIMA por região e cidade.....	19
Quadro 2 – Produção acadêmica sobre o PRIMA.....	23
Quadro 3 – Turmas do polo de piano do PRIMA – semestre 2024.2.....	37

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. O PRIMA E O ENSINO DE PIANO EM GRUPO COMO FENÔMENOS EM ESTUDO.....	15
2.1 O Programa De Inclusão Através da Música (PRIMA).....	17
2.1.1 Breve histórico.....	17
2.1.2 Os alunos.....	20
2.1.3 A produção acadêmica sobre o PRIMA.....	22
2.1.4 Algumas ponderações sobre Projetos Sócio-Orquestrais.....	25
2.1.5 O Polo de Piano do PRIMA.....	32
2.2 Ensino de Piano em Grupo.....	40
2.2.1 Um panorama sobre formatos de ensino de piano.....	40
2.2.2 Um breve histórico.....	43
2.2.3 O grupo no EPG.....	45
2.2.4 O papel do professor no ensino de piano em grupo.....	47
2.3 O EPG Como Alternativa Pedagógica no Contexto DO PRIMA.....	49
3. BASES CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS.....	51
3.1 Do Ensino Coletivo de Instrumentos à Aprendizagem Cooperativa e Aprendizagem Colaborativa.....	51
3.1.1 Aprendizagem colaborativa x Aprendizagem cooperativa.....	53
3.1.2 Estratégias cooperativas.....	55
3.2 Metodologia.....	57
4. ENSINO DE PIANO EM GRUPO NO PRIMA: PRÁTICAS E CONCEPÇÕES.....	66
4.1 Infraestrutura, funcionamento e dinâmica pedagógica das aulas.....	66
4.2 Perspectivas e concepções dos professores.....	70
4.2.1 A trajetória pessoal dos professores: “já vim para trabalhar em cima dessa temática”... 71	
4.2.2 A dinâmica de aulas no Polo de Piano: “Tudo que tirar do nosso tempo de tocar piano aqui, a gente manda pro espaço”.....	74
4.2.3 A dinâmica do grupo: “já rodei... o relógio que marca os passos e já deu tantos mil passos aqui”.....	77
4.2.4 O aluno dentro do grupo: “tem aluno que toca todo o repertório em dez minutos”.....	80
4.2.5 Criatividade e inclusão: “Eu uso tudo que eles têm!”.....	81
4.2.6 As concepções locais dos objetivos técnico-musicais e interpessoais: “Quando eu ponho dois no piano, eles vão ter que conversar, vão ter que conversar e criar essa questão, essa interação social”.....	83
4.2.7 Os desafios e vantagens do ensino de piano em grupo: “A dificuldade maior ainda é convencer os pais que os meninos aprendem a tocar piano em grupo. Os pais não acreditam”..	85
4.2.8 Alinhamento com os objetivos do PRIMA: “Me identifiquei muito com o PRIMA também por isso, por democratizar o acesso a um instrumento caríssimo”.....	86
4.3 Perspectivas e concepções dos alunos.....	87
4.3.1 Preferência por aulas em grupo vs. individuais: “Porque é mais coletivo e fácil de aprender”.....	88
4.3.2 Percepção do progresso no aprendizado: “Sei lá, só estou tocando.”.....	89
4.3.3 Interação entre os alunos durante as aulas: “As partes que ela não entende que eu entendo, eu ajudo ela, ela me ajuda também”.....	90

4.3.4 Engajamento e participação nas aulas: “Porque é muita gente para as outras pessoas cuidarem”.....	91
4.3.5 Motivação e desafios: “eu tenho que acordar de sete horas pra vim de oito horas.”.....	92
4.3.6 Atividades em grupo e divisão de tarefas: “É, e é ao mesmo tempo. Aí sai a música diferente.”.....	93
4.3.7 Equipamentos e prática em casa: “eu tenho um tablet aqui que tem um treco.”.....	94
4.3.8 Impressões externas sobre o formato de ensino.....	95
4.4 Ensino de Piano em Grupo no PRIMA: Características, Cooperação e Perspectivas Pedagógicas em Contexto Social.....	95
4.4.1 Ensino de piano em grupo: elementos esperados e inesperados na prática local.....	96
4.4.2 Estratégias de cooperação utilizadas e percepção local sobre sua eficácia.....	98
4.4.3 A noção de objetivo de ensino compartilhada pelos professores e alunos dentro do contexto de projeto social.....	99
4.4.4 Divergências de percepção acerca das aulas.....	100
4.4.5 Características recorrentes específicas do formato de ensino-aprendizagem descrito..	101
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
6. REFERÊNCIAS.....	106
7. APÊNDICES.....	113

1. INTRODUÇÃO

A música é uma forma de arte que proporciona diversos benefícios para o desenvolvimento humano, tanto no aspecto cognitivo quanto social. Entre as diversas abordagens de ensino musical, o ensino coletivo tem se destacado por favorecer a interação entre os estudantes e o desenvolvimento de habilidades musicais e sociais em conjunto.

Santos e Santos (2019, p.2) afirmam que a prática do ensino coletivo de instrumento foi implantada no Brasil como uma alternativa para otimizar recursos, reduzir custos e ampliar o acesso à educação musical. Os autores destacam que os excelentes resultados dessa abordagem podem ser observados em diversas pesquisas catalogadas, ressaltando suas vantagens no desenvolvimento da motivação, socialização, percepção auditiva e audição dos alunos (Santos e Santos, 2019, p.6). Além disso, o ensino coletivo é frequentemente associado à democratização da educação musical e ao aprendizado colaborativo (Santos e Santos, 2019, p.7).

O ensino de piano em grupo, ou EPG, constitui uma vertente específica dentro do campo do ensino coletivo de instrumentos musicais, e tem ganhado crescente relevância no Brasil. Embora frequentemente associado a abordagens contemporâneas, trata-se de uma prática que já possui uma trajetória consolidada: “é uma prática de ensino que vem sendo utilizada há bastante tempo” (Souza, 2017, p. 8). De acordo com os trabalhos consultados, a difusão do EPG no contexto brasileiro teve início por volta de 1973, no Rio de Janeiro, sendo posteriormente incorporada às universidades públicas (Falcão, Santana e Vieira, 2019, p. 5; Garrido, 2018, p. 3). No entanto, é importante considerar que essa data pode não representar o marco absoluto do início da prática, já que registros informais anteriores podem não ter sido documentados academicamente.

A prática do ensino de piano em grupo pode transcender a simples organização física da sala de aula, representando um formato pedagógico colaborativo e inclusivo (Machado, 2016, p.152-153). Montandon (2004, p.45) destaca que o objetivo do ensino de piano em grupo pode não ser apenas ensinar a tocar piano, mas promover um ensino musical mais abrangente, alinhando teoria e prática. A autora aponta que deparou-se em sua trajetória com materiais para piano que alegavam que no piano em grupo os "objetivos não eram apenas 'ensinar a tocar piano' mas 'ensinar música no piano'" (Montandon, 2004, p.45). Esta visão é compartilhada por Souza (2017, p.12), que destaca a ênfase no fazer musical através da integração entre teoria e prática, "utilizando o piano como instrumento musicalizador" e

ensinando os alunos não apenas "a tocar músicas e sim a fazer música". Assim, esse formato pode não apenas formar pianistas, mas ampliar o acesso à música e favorecer o aprendizado cooperativo e social.

Minha aproximação com o tema surgiu por meio de experiências em projetos de extensão e iniciação à docência na UFPB, onde pude conhecer e vivenciar aulas com o formato do ensino em grupo. Durante esse processo, percebi que o ensino em grupo poderia oferecer um caminho pedagógico diferenciado, que se afasta da tradicional abordagem individualista do ensino de piano. No entanto, percebi também que ainda há poucos estudos que investigam a presença do ensino de piano em grupo em espaços educacionais específicos na cidade de João Pessoa. Diante dessa lacuna, tornou-se evidente a necessidade de uma pesquisa que investigue como essa prática tem se consolidado e se desenvolvido.

Na cidade de João Pessoa, a prática do ensino de piano em grupo tem sido promovida de forma significativa pelo Polo de Piano do PRIMA – Programa de Inclusão através da Música e das Artes. O PRIMA é uma política pública do Governo da Paraíba, regulamentada pela Lei Estadual nº 11.261/2018, e voltada para crianças e adolescentes da rede pública de ensino, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social. O Polo de Piano do PRIMA foi fundado em 2018 com a proposta de oferecer exclusivamente o ensino de piano em grupo, estruturando um laboratório de pianos com instrumentos recolhidos de outros polos (Falcão, Santana e Vieira, 2019, p.6).

O polo está localizado no Espaço Cultural José Lins do Rego e conta com professores contratados pelo programa, além de estagiários da UFPB por meio da parceria com o PianoLab, laboratório da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que há mais de uma década trabalha na divulgação e estudo do ensino de piano em grupo e que funciona para os alunos da graduação em música (geralmente da licenciatura) como “um espaço formador, notadamente, no ensino de piano em grupo (EPG)” (Vieira, 2021, p.3). Os principais objetivos do PRIMA incluem a democratização do acesso à arte, o desenvolvimento humano e a promoção da cidadania por meio do ensino coletivo de música. Como apontam Kater (2004) e Penna, Barros e Mello (2011), projetos como esse geralmente enfatizam mais os aspectos socioculturais do que os técnico-musicais, o que reforça a adequação do ensino coletivo de instrumento dentro desse contexto.

O ensino de piano em grupo requer uma metodologia específica, que difere do ensino tradicional individual. Como afirmam Costa e Aguiar (2006, p.1-2), essa prática sensibiliza os alunos para a percepção coletiva, melhora a adaptação musical e aumenta a motivação dos estudantes ao permitir que escutem a obra completa mesmo ao tocar apenas uma parte. Para

que o ensino coletivo seja eficaz, é fundamental que haja objetivos e metodologias bem definidos (Montandon, 2004, p.46).

Montandon (2004, p.46) também discute as múltiplas funções do ensino de instrumento em grupo, que podem ir desde a formação de virtuosos até a democratização do acesso à música, e afirma que todas essas são possibilidades desde que os objetivos estejam claros e a metodologia coerente. A autora também adverte que simplesmente agrupar alunos para tocar repertório padrão não constitui ensino em grupo, mas sim aulas individuais realizadas em grupo. Ela ressalta a necessidade de todos os participantes estarem ativos e envolvidos durante toda a sessão (Montandon, 2004, p.47).

Garrido (2018, p.5) também afirma que “as aulas de piano em grupo não significam simplesmente juntar alunos e proceder como aulas individuais, bastando que se tenha um local grande com pianos disponíveis”. O formato do EPG não deve ser confundido com aulas individuais realizadas em grupo. A autora afirma que essa prática exige materiais e estratégias adequadas, além de um planejamento específico. Além disso, esse formato permite um melhor aproveitamento do tempo do professor e a ampliação do número de alunos atendidos, sem comprometer a qualidade do ensino, como afirma Santiago (1995) *apud* Santos e Filho (2019, p. 2) ao dizer que “a prática do piano em grupo viabiliza o aprendizado musical, sem prejudicar a qualidade da aula, tendo melhor aproveitamento do tempo do professor para abarcar mais turmas durante o dia.”

Como relatam Santos e Santos (2019, p.5), os estudos feitos acerca do ensino coletivo “nos permitem [...] perceber as dificuldades, compreender objetivos e visualizar os benefícios alcançados” por trabalhos envolvendo essa prática. Tendo observado que, na cidade de João Pessoa, o PRIMA há mais de 5 anos tem promovido um espaço que adota exclusivamente a prática de ensino de piano em grupo, surge a seguinte questão: *como tem sido desenvolvido o ensino de piano em grupo (EPG) no polo de piano do PRIMA?*

A partir dessa questão e do trabalho de pesquisa desenvolvido, esta dissertação tem como objetivo geral descrever como tem sido desenvolvido o ensino de piano em grupo (EPG) no polo de piano do PRIMA. Como objetivos específicos, o trabalho busca: refletir sobre as concepções e práticas pedagógicas do EPG nesse contexto; refletir sobre as concepções locais a respeito do desenvolvimento técnico-musical e social dos alunos; e compreender as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores que adotam essa metodologia.

O estudo do ensino de piano em grupo no contexto do PRIMA é relevante tanto do ponto de vista acadêmico quanto social. Em acordo com Souza (2020), entendo que o objeto

de interesse do campo da Educação Musical, “é o conhecimento pedagógico-musical. Assim, a pesquisa em educação musical deve estar voltada para os problemas da apropriação e transmissão musical [...]” (Souza, 2020, p. 12). É neste contexto que a minha pesquisa com tema “*ensino de piano em grupo (EPG) no polo de piano do PRIMA*” se encontra. Conhecer os espaços onde esta metodologia tem sido aplicada nos ajudaria a responder a questões como: “*quem faz música, como e por que a fazem?*” apontadas por Souza (2020, p.12). A autora ainda afirma que são “essas questões que têm ocupado o centro do interesse da pesquisa em Educação Musical nas últimas décadas [...]”, apontamento que nos auxilia a situar esse tema de pesquisa em um espaço de importância e consonância com as preocupações da área da educação musical.

Um outro ponto de interesse diz respeito às incertezas conceituais que cercam o ensino de piano em grupo. A literatura especializada revela uma considerável variedade de nomenclaturas, percepções e aceções associadas ao formato, o que dificulta sua definição de forma rígida ou consensual. Peroba (2023, p. 77) destaca que, ao analisar os trabalhos existentes sobre o ensino de piano em grupo, foi possível identificar diversos aspectos relevantes relacionados ao formato, entre eles “a diferença de nomenclatura utilizada pelos autores e a falta de definições conceituais”, o que reforça a ideia de que o EPG ainda carece de um enquadramento teórico uniforme. Nesse contexto, a análise de situações reais que se autodenominam como EPG torna-se particularmente relevante, pois permite não apenas ampliar a compreensão dos diferentes formatos e práticas, mas também questionar eventuais tentativas de padronização que possam limitar a diversidade metodológica e pedagógica existente na prática. Assim, investigar casos concretos contribui para um olhar mais plural e crítico sobre o que se entende por ensino de piano em grupo.

Nessa conjuntura, esta dissertação e os resultados de pesquisa nela discutidos podem avançar na compreensão dessas práticas, assim como entender melhor a literatura e a prática. Além disso, poderá fornecer subsídios para a formação de professores que desejam implementar o ensino de piano em grupo em suas práticas pedagógicas, tema que Santos e Santos (2019, p.10) apontam como de extrema importância. Os resultados ainda podem contribuir para a reflexão sobre a relevância do ensino coletivo na formação musical dos estudantes e estimular novas investigações sobre essa abordagem.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou o estudo de caso para analisar o desenvolvimento do Ensino de Piano em Grupo (EPG) no Polo de Piano do PRIMA em João Pessoa. O recorte temporal abrange os anos de 2024 e 2025, e o universo da pesquisa incluiu

dois professores e 14 alunos, previamente selecionados com base em critérios específicos de inclusão e exclusão.

O estudo foi estruturado em três fases:

1. Revisão bibliográfica e pesquisa documental, visando contextualizar o EPG e o Polo de Piano do PRIMA. Nessa etapa, foram elaborados roteiros de observação de aulas, entrevistas com professores e grupos focais com alunos.
2. Trabalho de campo, com observação das aulas, entrevistas com os docentes e realização de grupos focais com os alunos. Esses grupos foram organizados considerando a estrutura do polo e aspectos metodológicos que favorecessem a interação dos participantes. Apesar de desafios como a timidez de algumas crianças, a metodologia permitiu observar comportamentos e percepções coletivas sobre o ensino.
3. Análise dos dados, conduzida por meio de análise de conteúdo e triangulação de dados, integrando informações das observações, entrevistas e grupos focais. Os registros foram organizados em eixos temáticos e analisados criticamente, considerando os referenciais metodológicos adotados pelos professores e a experiência dos alunos no ensino coletivo.

A pesquisa seguiu todos os procedimentos éticos exigidos, incluindo aprovação pelo Comitê de Ética da UFPB sob o parecer consubstanciado de número 7.184.132, e obtenção dos termos de consentimento e assentimento. O registro de assentimento das crianças foi feito por meio de vídeo e armazenado com acesso restrito. Nenhuma imagem dos participantes será publicada ou utilizada para fins externos à análise da pesquisadora. Com essa abordagem, a pesquisa busca compreender a realidade e os desafios do ensino de piano em grupo no contexto do PRIMA, evidenciando não apenas os objetivos previamente traçados, mas também aspectos emergentes identificados ao longo da investigação.

Os resultados obtidos neste estudo serão apresentados em quatro seções distintas, organizadas de forma a proporcionar uma análise abrangente e estruturada dos dados coletados. Cada seção abordará um aspecto específico da pesquisa, confrontando os achados empíricos com a literatura da área de ensino de piano em grupo. A primeira seção apresentará os resultados das observações realizadas ao longo do estudo. Nessa análise, serão destacadas questões referentes à estrutura física e ao funcionamento do projeto, bem como à dinâmica das aulas. Além disso, serão identificados pontos fortes e fracos do modelo adotado e os desafios enfrentados durante as atividades. Os dados observacionais serão contrastados com

estudos e referenciais teóricos da área, possibilitando uma avaliação crítica do modelo em questão.

A segunda seção será dedicada à análise das entrevistas realizadas com os professores envolvidos no projeto. Serão destacados os principais temas emergentes dessas entrevistas, considerando aspectos como metodologia de ensino, percepção sobre o desenvolvimento dos alunos, desafios pedagógicos e estratégias adotadas. Os depoimentos serão discutidos à luz da literatura acadêmica, permitindo um aprofundamento na compreensão das práticas docentes no ensino de piano em grupo. A terceira seção focará na análise dos grupos focais realizados com os alunos, buscando compreender a experiência das crianças no contexto das aulas de piano em grupo.

Por fim, a quarta seção apresentará uma análise final, na qual os dados obtidos por meio dos diferentes instrumentos de coleta serão triangulados. Essa abordagem permitirá integrar as informações provenientes das observações, entrevistas e grupos focais, proporcionando uma visão mais ampla e coerente dos resultados. A discussão final buscará, assim, relacionar os achados do estudo com as teorias e pesquisas prévias, contribuindo para uma compreensão aprofundada do ensino de piano em grupo e suas implicações pedagógicas.

2. O PRIMA E O ENSINO DE PIANO EM GRUPO COMO FENÔMENOS EM ESTUDO

Neste capítulo, aprofundamo-nos em dois eixos fundamentais que, sobrepostos, constituem o objeto central deste trabalho: o Programa PRIMA e o ensino de piano em grupo. Optamos por iniciar com uma apresentação geral do PRIMA, abordando seu histórico de criação, sua expansão ao longo dos anos e os impactos observados tanto na formação musical dos alunos quanto na produção acadêmica relacionada ao programa. Antes de focarmos especificamente no polo de piano, propomos uma breve discussão sobre o contexto dos projetos sociais no campo da educação musical. Para isso, recorreremos a alguns recortes da produção científica que traçam críticas e reflexões importantes sobre esse universo.

Observa-se que, em um primeiro momento, a literatura concentrou-se na formação de profissionais para atuar nesses projetos, os quais, em muitos casos, contavam com equipes compostas majoritariamente por voluntários com pouca preparação pedagógica. Com o tempo, no entanto, o debate foi se ampliando: o foco deslocou-se do quem ensina para o que se ensina e como se ensina. Críticas a visões "salvacionistas", à reprodução de um pensamento burguês e à adoção exclusiva de repertórios eurocêntricos passaram a ganhar espaço nos estudos acadêmicos sobre práticas musicais em contextos sociais. Decidimos trazer essa discussão antes de adentrar a análise do polo de piano justamente para contextualizar melhor a realidade em que ele está inserido, articulando o panorama mais amplo dos projetos sociais com as especificidades locais do PRIMA. Dessa forma, o polo de piano será apresentado já situado dentro das problemáticas e debates contemporâneos da área da educação musical.

Com relação ao nosso segundo eixo, o Ensino de Piano em Grupo (EPG), iniciaremos com um panorama dos diferentes formatos de ensino de piano, com base em Pintão (2013), a fim de explorar algumas possibilidades pedagógicas associadas a essas configurações. Em seguida, apresentaremos um breve retrospecto histórico do EPG, inicialmente em termos gerais e, posteriormente, com foco no contexto brasileiro. Cabe destacar que é difícil determinar com precisão o início do ensino de piano em grupo, motivo pelo qual optamos por apresentar alguns dos primeiros registros formais encontrados na literatura, cientes de que práticas semelhantes podem ter ocorrido anteriormente, mesmo sem documentação sistematizada.

Abordaremos também o conceito de grupo no contexto do EPG, uma noção que assume especificidades importantes segundo a literatura da área. Para essa discussão, nos basearemos principalmente nos estudos de Machado (2016), Fisher (2010) e Montandon (2004). Por fim, trataremos do papel do professor no EPG, refletindo sobre suas funções, desafios e contribuições no desenvolvimento desse formato de ensino.

Cabe, desde já, esclarecer que utilizaremos o termo Ensino de Piano em Grupo — ou a sigla EPG — para nos referirmos a um formato de ensino, isto é, uma configuração específica que o ensino de piano pode assumir em determinados contextos. Optamos pelo uso da palavra formato por se tratar do termo mais genérico e abrangente que encontramos até o momento, dada a existência de incongruências, sobreposições conceituais e incertezas na literatura especializada quanto ao uso e definição de termos como abordagem, método, modelo, modalidade ou pedagogia aplicados ao ensino de piano em grupo. Reconhecemos que tal imprecisão terminológica dificulta a construção de consensos na área e, por isso, preferimos evitar classificações que possam sugerir rigidez ou pretensa normatividade. Importa destacar, ainda, que nas citações diretas dos autores consultados, manteremos os termos originais utilizados por eles, por uma questão de fidelidade e rigor acadêmico. No entanto, sempre que possível, adotaremos o termo formato ao longo do texto, como estratégia de coerência interna e clareza conceitual.

Embora sejam apresentadas algumas ideias e propostas que procuram caracterizar o EPG, reconhecemos que não existe, até o presente momento, uma definição única e amplamente aceita do que seria o ensino de piano em grupo em termos metodológicos ou pedagógicos, o que torna esse trabalho um tanto mais interessante, por apresentar uma situação real de “um” EPG vivido em um contexto específico. Dessa forma, ao longo deste trabalho, a sigla EPG será empregada como sinônimo de ensino de piano em grupo enquanto configuração de ensino, com o objetivo de abranger a diversidade de práticas possíveis nesse formato — incluindo diferentes abordagens metodológicas, enfoques pedagógicos, objetivos de aprendizagem e formas de organização da prática educativa.

2.1 O Programa De Inclusão Através da Música (PRIMA)

2.1.1 Breve histórico

O PRIMA¹ é uma Política Pública do Governo do Estado da Paraíba regulamentada pela Lei Estadual nº11.261/2018, desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação juntamente com a Secretaria de Estado da Cultura e é uma iniciativa que busca proporcionar educação musical para jovens em situação de vulnerabilidade social no estado da Paraíba. Foi criado inicialmente como projeto social em março de 2012 pelo Governo do Estado da Paraíba, durante a gestão do então governador Ricardo Coutinho, tendo a sua iniciativa sido inspirada em experiências reconhecidas internacionalmente de inclusão social por meio da música, como o projeto *El Sistema*, da Venezuela, e o *Neojiba* (Núcleos Estaduais de Orquestras Infantis e Juvenis da Bahia), no Brasil.

Santana (2019, p. 77) esclarece que “o Prima (sic) foi pensado para a criação de orquestras, dentro de áreas de vulnerabilidade social, prioritariamente para crianças e jovens, tendo a prática coletiva como um meio de inclusão social e de viabilização da cidadania”. Assim, os principais objetivos do programa envolvem a promoção da inclusão social, a democratização do acesso à arte, o desenvolvimento humano e o estímulo ao exercício da cidadania por meio do ensino coletivo de música. Tais diretrizes estão expressas na legislação que regulamenta o projeto, conforme o Art. 3º da Lei nº 11.260/2018, que estabelece os seguintes objetivos do PRIMA:

- I – trabalhar a música e outras linguagens artísticas como propulsoras da integração social e da cidadania;
- II – criar espaços de convivência em diversos polos, para manifestação musical e outras linguagens artísticas;
- III – promover o ensino da música e dos instrumentos orquestrais, populares, teoria musical, canto/coral e outras linguagens artísticas;
- IV – promover a inclusão social e o fortalecimento das comunidades atendidas pelos polos de ensino, incentivando a participação popular nas atividades do PRIMA;
- V – potencializar ações educacionais e culturais voltadas à promoção de uma cultura de paz e de respeito aos direitos humanos.

Percebemos que os principais objetivos do projeto parecem estar mais voltados para os aspectos sócio pessoais do aluno do que para os aspectos técnico-musicais, característica comum de programas como esse (Kater, 2004; Penna, Barros e Mello, 2011).

¹ Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-cultura/prima> Acesso: 26 de dez 2023

Santana (2019, p.63) esclarece que na concepção do programa o “objetivo não era criar uma escola de música e sim uma escola de cidadania que fizesse da música um instrumento, um meio para um objetivo maior”. Em sua idealização inicial, o projeto estaria associado à Orquestra Sinfônica da Paraíba (OSPB), sendo assim uma ação educativa dentro de uma orquestra profissional, com os professores sendo os músicos da orquestra, porém esta proposta foi inviabilizada e o programa seguiu com a ideia central de

criação de orquestras em áreas de vulnerabilidade social, não mais contando com a equipe de professores vindos da OSPB, mas contratando profissionais da música no Estado que atuassem em diferentes segmentos musicais. (Santana, 2019, p.64)

De sua inauguração em 2012 ao ano de 2018, o programa abriu 26 polos de ensino em 16 diferentes municípios da Paraíba (Santana, 2019), tendo os primeiros polos recebido kits de instrumento para orquestra sinfônica completa e coral, com um investimento de sete milhões de reais. Atualmente, o programa conta com 17 polos funcionando nos municípios de João Pessoa, Santa Rita, Sapé, Pedras de Fogo, Bananeiras, Picuí, Campina Grande, Monteiro, Patos, Catolé do Rocha, Pombal, Sousa, Itaporanga e Cajazeiras². Melo, Melo e Silva (2016, p. 5) apontam que

Em cada polo há, além das aulas [de instrumento], grupos que são formados por alunos e organizados por professores do projeto. Grupos de câmara, orquestra jovem, camerata de cordas, canto coral e teoria musical são atividades que acontecem

Assim, ao passar dos anos, os novos polos foram assumindo diferentes características tendo polos também com formação focada em orquestra de cordas, banda sinfônica, coral, orquestra popular de metais e percussão, orquestra de pianos e orquestra de percussão, não só em orquestras sinfônicas completas. Vale aqui pontuar que em 2016 o programa “passou por alguns ajustes pedagógicos, em alinhamento com as discussões da área de educação musical” (Santana 2019, p.65), tendo até esse ano um grande enfoque no repertório sinfônico tradicional europeu, e a partir daí buscando-se um “alinhamento pedagógico acerca do propósito da música feita dentro dele” (Santana, 2019, p.66).

Em seu relatório de atividades para o segundo semestre de 2024 (PRIMA, 2024), ano em que fizemos a pesquisa, afirma-se que o programa “atua como um sistema público de

² Disponível em:

<https://paraiba.pb.gov.br/noticias/prima-abre-matriculas-para-392-vagas-em-14-municipios-paraibanos> Acesso: 18 de out de 2024

educação musical, difundido por 17 polos distribuídos em 14 cidades e com alcance em mais de 27 municípios da Paraíba” e que “com presença nas quatro mesorregiões do estado, o PRIMA promove amplo acesso à educação musical para crianças jovens e adultos da rede pública.”.

Figura 1 – Mesorregiões onde estão o PRIMA;



Fonte: Relatório de Atividades (PRIMA, 2022).

Quadro 1 – Distribuição dos polos do PRIMA por região e cidade

Região Geográfica	Cidades com Polos Ativos
Sertão	Cajazeiras, Catolé do Rocha, Itaporanga, Patos, Pombal, Sousa
Borborema	Monteiro, Picuí
Agreste	Bananeiras, Campina Grande

Mata Paraibana	João Pessoa, Pedras de Fogo, Santa Rita, Sapé
-----------------------	---

Fonte: Elaboração própria (2025).

2.1.2 Os alunos

De acordo com o relatório semestral referente ao segundo semestre de 2024 (PRIMA, 2024), o PRIMA contabilizou um total de 753 alunos matriculados, distribuídos entre seus diversos polos de atuação. Esse número expressivo reafirma a relevância do programa como uma importante política pública voltada à educação e à cultura no estado da Paraíba. O relatório também destaca aspectos significativos do perfil dos participantes, revelando, por exemplo, que 53,8% dos alunos são do sexo feminino — um dado que evidencia não apenas o protagonismo das meninas e mulheres no cenário musical, mas também o compromisso do projeto com a equidade de gênero.

No que se refere à faixa etária, observa-se uma maior concentração de participantes entre 10 e 15 anos, o que aponta para uma forte adesão de adolescentes ao programa. Ainda assim, outras faixas etárias seguem representadas, demonstrando a abrangência e a flexibilidade da proposta pedagógica do PRIMA. Em relação à rede de ensino frequentada pelos beneficiários, a maioria é composta por estudantes de escolas públicas estaduais e municipais. Apenas 14,6% dos participantes são oriundos da rede privada, sendo estes, em sua maioria, de instituições situadas em áreas de vulnerabilidade social — critério que está alinhado com o que dispõe o Art. 2º da Lei nº 11.260/2018, que estabelece:

Art. 2º Os beneficiários do PRIMA devem possuir as seguintes características:

I – ter mais de sete anos de idade;

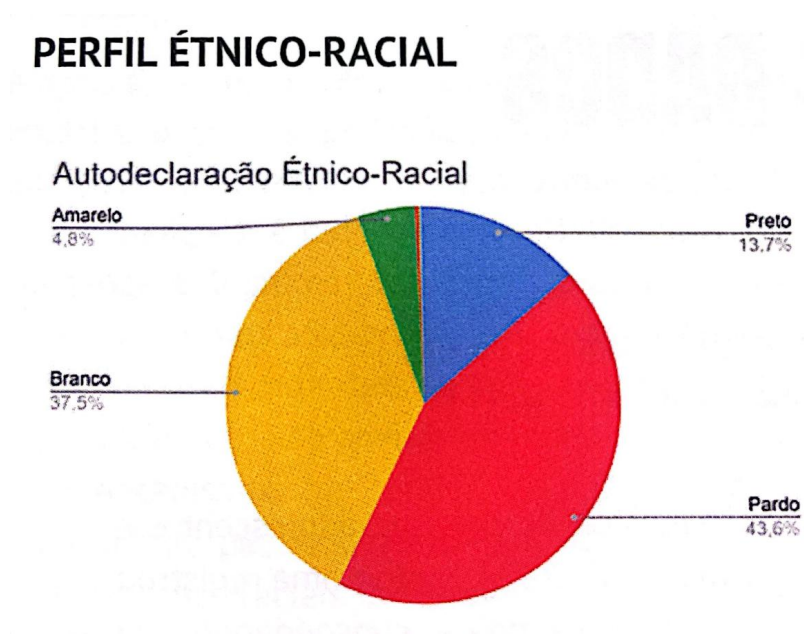
II – cursar o ensino fundamental ou médio em escolas das redes públicas estadual ou municipal, bem como em escolas privadas localizadas em áreas de vulnerabilidade social.

§ 1º Na modalidade de canto/coral, não há restrição de idade, podendo participar tanto alunos quanto residentes das comunidades atendidas.

Esses dados reforçam o papel do PRIMA como instrumento de democratização do acesso à arte e à educação musical.

O relatório também chama atenção para a diversidade étnico-racial dos alunos, que será apresentada no gráfico a seguir. Nesse sentido, o documento afirma que “a diversidade étnico-racial dos participantes reflete a realidade social da Paraíba, tornando o PRIMA um espaço de valorização da identidade e da representatividade.” (p.12). Esse dado revela que o programa não apenas acolhe a pluralidade dos contextos sociais nos quais está inserido, mas também promove, por meio da arte, um ambiente de inclusão, respeito e afirmação da diversidade.

Figura 2 – Perfil étnico-racial dos estudantes do PRIMA 2024.2



Fonte: Relatório de Atividades (PRIMA, 2024)

Com relação ainda ao perfil dos alunos, Castro (2022), em sua pesquisa, procurou estabelecer um perfil dos alunos especificamente do polo de piano do PRIMA, tendo obtido os seguintes resultados: os estudantes matriculados no primeiro semestre de 2023 são majoritariamente de baixa renda, com idades entre 6 e 17 anos, tendo a maioria iniciado os estudos no polo entre os 10 e 13 anos. A maioria se identifica com o gênero feminino (57,1%), nasceu na Paraíba e reside em João Pessoa, o que facilita o acesso ao polo, localizado no Espaço Cultural José Lins do Rego. A maioria frequenta escolas públicas

(61,9%) e pertence a famílias com situação econômica instável, havendo também casos de ausência de contato com um dos pais. Podemos perceber uma similaridade também com os dados apresentados do relatório de 2024.

Outra questão relevante diz respeito aos impactos do PRIMA na trajetória formativa e profissional de seus alunos. O relatório de 2019 (PRIMA, 2019) do programa destaca conquistas significativas, como a aprovação de sete alunos na Orquestra Sinfônica Jovem da Paraíba — seis deles com direito a bolsa — e outros sete nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música da UFPB, o que, segundo o documento, representa uma "conquista grandiosa para o Programa" (p.25), considerando o alto nível de exigência dessas seleções, cujas habilidades foram desenvolvidas no próprio PRIMA. Complementando esses dados, Souza (2022), em sua pesquisa com 24 estudantes da graduação em música da UFPB oriundos de diversos polos do PRIMA, observa que o projeto vem mantendo uma média constante de aprovações na universidade desde 2015, com predominância do curso de Bacharelado (58,3%). A autora destaca que 87,5% dos participantes já atuam profissionalmente antes mesmo da conclusão do curso, o que evidencia o papel do PRIMA como promotor de cidadania e inserção profissional. Embora nem todos contem com suporte institucional contínuo, 11 dos 24 alunos possuem algum tipo de bolsa universitária, o que auxilia na permanência acadêmica. Para Souza (2022, p.53), os resultados revelam que o PRIMA "mudou várias vidas além da minha", sendo motivo de orgulho para muitos dos egressos, que reconhecem no projeto um agente transformador de suas histórias.

2.1.3 A produção acadêmica sobre o PRIMA

Outro impacto relevante do PRIMA pode ser observado na produção acadêmica que tem se originado a partir de suas experiências e desdobramentos. Com o objetivo de mapear a produção científica existente sobre o PRIMA, realizamos um levantamento exploratório em bases institucionais e eventos acadêmicos de destaque na área da música de forma a ilustrar esse impacto. Considerando a regionalidade do PRIMA e a especificidade da busca de trabalhos específicos sobre o Programa, foram considerados os anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), tanto nas edições nacionais quanto regionais (especialmente a Regional Nordeste), os anais da ANPPOM, além dos repositórios institucionais das universidades paraibanas UFPB, UFCG e UEPB.

A escolha dessas fontes se justifica por sua reconhecida relevância científica e por sua vinculação geográfica e institucional com o contexto do programa, que é uma iniciativa do

Governo do Estado da Paraíba. O recorte temporal adotado compreendeu o período de 2012 a 2025, englobando desde a fundação do programa até as publicações mais recentes disponíveis no momento da pesquisa. Embora se reconheça que outras produções possam estar presentes em periódicos ou anais, locais ou não, não contemplados neste levantamento, optou-se por priorizar fontes consolidadas e de ampla circulação no meio acadêmico, garantindo, assim, maior representatividade e legitimidade ao panorama traçado

Ao todo, foram identificados 13 trabalhos acadêmicos que abordam o PRIMA sob diferentes perspectivas. A análise dos resumos possibilitou a organização dessas produções em torno de temáticas centrais e de suas respectivas áreas do conhecimento. As temáticas mais recorrentes foram: ensino musical (presente em 9 trabalhos), cidadania e inclusão social (8 trabalhos), perfil de alunos ou egressos (5 trabalhos), políticas públicas e direito à cultura (3 trabalhos) e autonomia na aprendizagem (1 trabalho). Quanto à distribuição por área de pesquisa, destacam-se os seguintes campos: Música, Ciências Sociais, Pedagogia, Administração Pública, Direito e abordagens interdisciplinares envolvendo Educação, Música e Filosofia. Em relação à distribuição temporal, observa-se um crescimento progressivo da produção acadêmica, com publicações registradas nos anos de 2017, 2018, 2019, 2020, 2022, 2023 e 2024, além de uma previsão de publicação para 2025. Esse panorama evidencia o aumento do interesse da comunidade científica pelo PRIMA, consolidando-o como objeto de estudo relevante no campo das artes, da educação e das políticas públicas.

Quadro 2 – Produção acadêmica sobre o PRIMA

Título / Autor(es)	Ano	Tipo de Trabalho	Temas Centrais	Área
<i>O papel transformador da música no PRIMA (Programa de Inclusão Através da Música e das Artes) do polo de Guarabira-PB (Novais)</i>	2017	TCC - Licenciatura em Pedagogia	Música, inclusão social, transformação	Pedagogia
<i>Cidadania e projetos sócio-orquestrais (Santana)</i>	2018	Comunicação - ABEM Nordeste	Cidadania, egressos, inclusão	Ciências Sociais
<i>O polo de Piano – Casarão dos Azulejos do PRIMA (Falcão, Santana e Vieira)</i>	2019	Relato de Experiência/Comunicação - ABEM Nacional	Ensino musical, inclusão, cooperação institucional	Música

<i>PRIMA como meio de promoção de cidadania através da música: um projeto social na Paraíba (Oliveira)</i>	2019	TCC - Licenciatura em Ciências Sociais	Cidadania, inclusão, percepção dos alunos	Ciências Sociais
<i>Cidadania e projetos sócio-orquestrais: um estudo a partir das perspectivas dos egressos do Prima (Santana)</i>	2019	Dissertação de Mestrado em Música	Cidadania, egressos, música como ferramenta social	Música
<i>Projeto Social e o ensino de música: olhar dos alunos e do professor em uma pesquisa exploratória (Silva)</i>	2020	Comunicação - ABEM Nordeste	Ensino musical, percepção dos alunos	Música
<i>Inter-relações entre as vivências musicais de jovens em diferentes contextos socioculturais e suas práticas musicais em um projeto sócio-orquestral (Souza)</i>	2020	Dissertação de Mestrado em Música	Vivências culturais, cotidiano musical	Música
<i>Egressos do Projeto Social PRIMA no curso de música da UFPB (Souza)</i>	2022	TCC - Licenciatura em Música	Perfil dos egressos, inclusão, impacto acadêmico	Música
<i>Ensino de piano em grupo em um projeto social: perfil dos alunos (Castro)</i>	2023	TCC - Licenciatura em Música	Ensino musical, perfil de alunos	Música
<i>Desafios atuais para as políticas públicas: Um estudo de caso do Programa de Inclusão através da Música e das Artes – PRIMA (Souza)</i>	2023	TCC - Bacharelado em Administração Pública	Políticas públicas, percepção dos alunos, inclusão	Administração Pública
<i>Uma Escola dos Sonhos: promoção de autonomia nas aulas de violino em um projeto social em Bananeiras – PB (Medeiros)</i>	2024	Comunicação - ABEM Nordeste	Autonomia, ensino de violino, inclusão	Música
<i>Ensino de piano em grupo num projeto social: uma pesquisa em andamento (Silva)</i>	2024	Comunicação - Anppom	Ensino musical, piano em grupo	Música
<i>Direito à cultura para crianças e adolescentes da Paraíba na perspectiva do Programa de</i>	2024	TCC - Bacharelado em Direito	Direitos culturais, cidadania, políticas públicas	Direito

<i>Inclusão Através da Música e das Artes – PRIMA (Silva)</i>				
---	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria (2025)

2.1.4 Algumas ponderações sobre Projetos Sócio-Orquestrais

“A terminologia ‘projetos sociais’ abarca um grande leque de ações voltadas para agir em alguma problemática social, das mais diversas naturezas” (Santana, 2019, p.25). No caso específico da música, Nóbrega (2024, p.3) observa que, atualmente, temos um aumento significativo de projetos sociais que visam intervir socialmente por meio da música, com a intenção de gerar mudanças positivas na vida de crianças e jovens em situações de vulnerabilidade e exclusão social. A autora ainda contrasta a educação musical no Ocidente, no início do século XX, que era predominantemente oferecida em conservatórios e escolas com uma abordagem eurocêntrica com a promoção atual de uma democratização maior do ensino musical e uma flexibilização nos processos pedagógico-musicais, buscando se adaptar às diversas realidades sociais através destes projetos sociais.

Em sua dissertação, Arantes (2011) apresenta projetos sociais como mecanismos de intervenção social, especialmente voltados para jovens em situação de vulnerabilidade, destacando o uso da arte e da cultura como ferramentas estratégicas para promover cidadania, integração social e desenvolvimento da autoestima. Apoiada em Souza (2008 apud Arantes, 2011, p. 96), a autora evidencia o conceito de “protagonismo juvenil”, no qual o jovem é visto como agente e beneficiário da mudança, contribuindo para sua própria transformação e da coletividade.

Dentre os muitos programas com essas características que hoje existem, o maior deles é o Sistema Nacional das Orquestras Juvenis e Infantis da Venezuela, conhecido globalmente como El Sistema (Baker, 2014 apud Nóbrega, 2024, p.7). O programa é

[...] é reconhecido por muitas organizações internacionais como um programa de educação musical e inclusão com características únicas, que *poderiam ser implementadas em todas as nações, cujos países buscam diminuir a pobreza, o analfabetismo, marginalidade e a exclusão de sua população infantil e juvenil*. O direcionamento principal seria formar cidadãos comprometidos com a sociedade através da música (Melo, et al, 2016, p.4, grifo nosso)

Embora se ressalte o impacto positivo do El Sistema como um modelo inspirador de inclusão social e educação musical, é necessário ter cautela ao adotar uma perspectiva universalista para resolver problemas complexos, como pobreza e exclusão social, por meio de projetos musicais. A ideia de que um único programa, desenvolvido em um contexto sociocultural específico, poderia ser implementado de forma eficaz em todas as nações corre o risco de desconsiderar as particularidades locais e as necessidades diversificadas das comunidades em diferentes partes do mundo. Soluções padronizadas muitas vezes não conseguem capturar as nuances de cada realidade social, política e cultural, o que pode comprometer o sucesso de iniciativas dessa natureza.

No entanto, é inegável que o El Sistema serve de inspiração global, principalmente por demonstrar o “poder transformador” da música na vida de crianças e jovens em situações de vulnerabilidade. Além de sua magnitude em seu país de origem, “de acordo com o El Sistema USA, atualmente existem mil programas inspirados pelo El Sistema em 55 países ao redor do mundo” (Bull, 2016, p.122). O sucesso do programa na Venezuela e seu reconhecimento internacional abriram espaço para novas formas de pensar a educação musical e a inclusão social. O programa foi criado em 1975,

com o objetivo de sistematizar a instrução e a prática coletiva e individual da música através de orquestras sinfônicas e coros, usando-os como instrumentos de organização social e de desenvolvimento humano para pessoas em situações de vulnerabilidade e risco social (Santana, 2019, p.30)

Adaptar, então, suas melhores práticas às especificidades de cada país poderia gerar de fato resultados positivos, desde que se evite uma abordagem rígida e generalizada, valorizando a diversidade de contextos e culturas.

É nesse contexto, então, que algumas discussões têm sido levantadas na órbita desse tipo de projeto. No início dos anos 2000, a literatura sobre música em projetos sociais refletia um período de grande entusiasmo com o “boom” desses projetos, que surgiam como importantes iniciativas de inclusão e transformação social. Dessa forma, a principal preocupação era entender quais profissionais estariam aptos a atuar nesses espaços. As discussões acadêmicas e práticas se concentravam na formação desses profissionais e na necessidade de capacitá-los para trabalhar com populações em situação de vulnerabilidade social. A ênfase era dada à qualificação técnica e pedagógica, já que os cursos de formação na época ainda estavam se consolidando para atender essa demanda emergente (Souza, 2003;

Oliveira, 2003; Bellochio, 2003; Del Ben, 2003; Souza 2004; Santos, 2004; Kater, 2004; Muller, 2004; Santos, 2005; Callegari, 2008).

Kater (2004), por exemplo, argumentou que a educação musical em projetos de ação social era frequentemente subutilizada no contexto histórico no qual se inseriu seu estudo, sendo tratada mais como lazer do que como uma ferramenta formadora. Naquele contexto, Kater (2004) defendeu a necessidade de reestruturar a educação musical para torná-la mais humanizadora, integrando práticas formais e informais, e ampliando a percepção e o autoconhecimento dos alunos. O papel do educador é enfatizado como fundamental, não só na competência musical, mas também no desenvolvimento pessoal e na capacidade de inspirar transformações sociais. A educação musical é vista como um meio para promover a conscientização e o crescimento humano, preparando os alunos para se tornarem cidadãos transformadores. Nesse aspecto, a formação específica do professor para atuar nesses projetos é fundamental (Kater, 2004; Souza, 2004; Penna, Barros e Mello, 2011; Muller, 2004; Santana, 2019).

O foco nas discussões acadêmicas e práticas acerca da formação do educador musical em projetos sociais, particularmente nesse início dos anos 2000, foi sem dúvida um passo positivo e necessário. A preocupação com a qualificação dos profissionais que iriam atuar nesses espaços fez sentido diante da emergência dessas iniciativas e do impacto que poderiam gerar na inclusão e transformação social, principalmente levando em conta a informalidade com que culturalmente em nosso país o ensino de música é tratado. Em quantos projetos sociais não era/é possível encontrar situações de pessoas com pouquíssimo conhecimento musical e pedagógico mas que se voluntariam para passar o pouco que sabem e assim "tornam-se" educadores musicais daquele contexto? Então esta era uma preocupação plausível para aquele momento e contexto.

No entanto, essa ênfase na figura do educador musical acabou, em certa medida, deslocando ou diluindo outras reflexões essenciais, mas que naquele momento não pareciam ainda urgentes, como por exemplo os moldes pedagógicos aplicados e o conteúdo propriamente dito dos ensinamentos musicais nesses projetos. A centralidade na qualificação do profissional, embora importante, parece ter, naquele momento, obscurecido a necessidade de uma discussão mais profunda sobre o que estava sendo ensinado e como. Ao focar no "quem" ensina, as reflexões sobre o "o quê" e o "como" acabaram ficando menos presentes no debate.

De toda forma, esses estudos lutavam também contra certa padronização ou simplificação das práticas musicais dentro desses projetos, muitas vezes relegando a educação musical a um papel de entretenimento ou de ocupação do tempo ocioso, como argumentado por Kater (2004). A música, embora potente ferramenta de transformação, era muitas vezes tratada de forma menos crítica em relação ao seu conteúdo e aos métodos utilizados, muitas vezes dissociada de um processo mais profundo de conscientização social e desenvolvimento crítico.

Entretanto, com o passar dos anos, essa perspectiva foi ampliada e complexificada. Hoje, os cursos de licenciatura em música já se propõem a formar profissionais com habilidades específicas para atuar em projetos sociais, e a literatura atual reflete essa maturidade. A preocupação com a formação técnica deu lugar a debates mais profundos sobre os impactos desses projetos. Penna, Barros e Melo (2011) sinalizam de forma geral, por exemplo, a questão da articulação de funções especificamente voltadas para conhecimentos técnico-musicais – descritas como essencialistas – com funções que enfocam aspectos sociais e/ou psicológicos – descritas como contextualistas –, questionando a validade de alguns tipos de prática desarticuladas.

Questões críticas relacionadas a poder, hierarquias sociais e valores culturais passaram a ocupar um lugar central nas discussões acadêmicas. Além da formação dos profissionais, a literatura contemporânea foca na dinâmica de poder dentro desses espaços, questionando o quanto os valores culturais da classe média são reproduzidos, muitas vezes de forma acrítica, nesses projetos. Araújo (2024, p.6), afirma sobre o El Sistema, citado anteriormente, que as análises sobre o programa “são divididas principalmente em duas vertentes: uma defende o poder redentor da música, enquanto a outra aponta limitações nessa visão, incentivando uma reavaliação das práticas.”

O autor em seu trabalho problematiza uma visão salvacionista associada a projetos sócio-musicais, que muitas vezes sugere que a música tem um poder intrínseco e absoluto de transformar a vida de pessoas em situação de vulnerabilidade, afastando-as de caminhos que poderiam levá-las ao crime e às drogas. Araújo (2024, p.8) ainda argumenta que, apesar de existirem casos de sucesso, como o caso do maestro Dudamel, do El Sistema, que fez parte do programa quando criança como beneficiado e teve uma visível transformação de vida chegando a se tornar um maestro de grande notoriedade no próprio programa e no mundo, não é plausível objetificar um caso de sucesso como sendo aplicável a todo um programa,

desconsiderando questões como a variância dos elementos sociais envolvidos nos processos de aprendizagem para cada estudante, raça, gênero, etnia, condições econômicas, familiares e educativas.

Percebemos, então, o quanto o processo de formação musical muitas vezes é permeado por essa tendência de generalizar casos específicos, como comentamos ao falar da "replicação" internacional do El Sistema, sem considerar outros fatores e contextos que são cruciais para o desenvolvimento dos destinatários dos projetos. Tentar replicar sistemas ou métodos de ensino que funcionam em um determinado país ou cultura, sem adaptar ou refletir sobre as realidades sociais, econômicas e históricas de outros contextos pode se mostrar como um grande equívoco.

Se pensamos, por exemplo, em um método de ensino desenvolvido em um país com forte apoio governamental às artes, é possível se imaginar que esse mesmo formato pode não ter o mesmo impacto em países onde o acesso à cultura é restrito por questões socioeconômicas. Além disso, as diferenças culturais influenciam diretamente as formas de aprendizado e expressão musical. É um erro comum desconsiderar as histórias de resistência cultural, as influências regionais, ou até mesmo o papel da religião e da comunidade, que muitas vezes são fundamentais na formação de músicos em determinadas regiões. Em sentido semelhante, Penna, Barros e Mello (2011, p.76) alertam que

Com base numa visão redentora, torna-se fácil considerar quaisquer práticas de ensino de música – inclusive práticas tradicionais e excludentes – como capazes de automaticamente contribuir para a formação global do indivíduo e exercer funções sociais, generalizando indevidamente e deixando de lado a análise das particularidades e das diferenças.

Araújo (2024) então julga importante reconhecer que o tal “poder” da música não é mágico ou metafísico, mas sim uma forma de interação no mundo, influenciada por questões de dominação. E quando nos deparamos com questões de dominação, Bull (2016) em seu artigo discute como os programas inspirados no El Sistema no Reino Unido, embora destinados a promover valores como trabalho árduo e disciplina por meio da música clássica, acabam reforçando desigualdades sociais. Esses programas frequentemente legitimam a ideia de que a pobreza é resultado do comportamento e da cultura das pessoas pobres, ao invés de abordar soluções estruturais. Embora apresentem benefícios sociais, esses programas podem perpetuar o que Bull (2016) chama de valores de classe média e estigmatizar a cultura da classe trabalhadora, sugerindo que ela é inadequada. Para evitar a reprodução dessas

desigualdades, o texto argumenta que tanto as práticas quanto a estética da música clássica precisam ser reformuladas para promover uma verdadeira emancipação social.

Numa perspectiva diferente, Malvasi (2008) ao analisar o papel de ONGs brasileiras no enfrentamento da vulnerabilidade juvenil através de atividades culturais, entre elas a música, ressalta um outro tipo de movimento associado a essas práticas. O autor destaca que o reconhecimento cultural tornou-se uma estratégia central para essas organizações, que buscam valorizar a identidade de jovens das classes populares através de práticas artísticas. O autor destaca “a ideia de que a “cultura” oferece um contraponto, elemento estratégico para se trabalhar com jovens em situação de vulnerabilidade social.” (Malvasi, 2008, p.608).

O autor pontua também que neste cenário “ganham destaque as expressões culturais identificadas com os setores populares e, em particular, com aspectos de identidade étnica negra, como o rap, a capoeira, a percussão, entre outros.” (Malvasi, 2008, p.608). Porém, o autor destaca o dilema das ONGs em conciliar o reconhecimento cultural com a redistribuição material, já que atividades artísticas, embora fortaleçam a identidade dos jovens, nem sempre resultam em melhorias concretas em suas condições de vida. Malvasi, então, aponta que o impacto simbólico, sem políticas de inclusão social, pode gerar uma cidadania efêmera, ressaltando a importância de integrar valorização cultural e transformação socioeconômica.

No âmbito de projetos sociais de música, esse processo de reconhecimento cultural e destaque de expressões populares por sua vez, não parece ser maioria, visto que na literatura encontramos muito mais críticas relacionadas à perpetuação de um modelo eurocêntrico de educação musical. Esse modelo, que se concentra predominantemente na tradição da música clássica europeia, pode limitar a diversidade cultural e a valorização das expressões musicais locais. Em muitas dessas iniciativas, a música erudita é tratada como o padrão a ser alcançado, o que pode levar à marginalização de outros estilos musicais que são mais representativos das culturas locais dos alunos. Santana (2019, p.14), ao discorrer sobre sua experiência pessoal que a levou a adentrar em sua pesquisa, testemunha que enquanto aluna de um projeto social teve

a oportunidade de tocar em vários países com grandes artistas eruditos e populares – o que me empoderou em inúmeros aspectos: sentia-me capaz de sonhar alto, de ser protagonista do meu futuro e, dentro do meu contexto familiar, era a primeira a ter oportunidades como estas. *Ao mesmo tempo, inicialmente, isto me fazia supervalorizar as estéticas eurocêntricas e a ter um sentimento de negação,*

vergonha pela comunidade de onde vinha e suas especificidades socioculturais.
(Grifo nosso)

Por um outro lado, Nóbrega (2024, p.10) em sua pesquisa envolvendo dois projetos sociais inspirados no El Sistema destaca de forma positiva que os participantes dos projetos desenvolveram um interesse significativo pela música clássica ocidental, incorporando-a em suas vidas cotidianas. Exemplos incluem alunos que passaram a ouvir regularmente música clássica e a preferir música instrumental. O estudo também mostra que a participação nesses projetos ampliou as preferências musicais dos participantes, promovendo maior interação social e formação de grupos para tocar diferentes gêneros musicais. Apesar disso, o estudo sugere que ainda há uma necessidade de maior inclusão de diversidades culturais, como as culturas indígenas e africanas, no processo de ensino musical.

O estudo da música erudita, por si só, não deve ser encarado como o grande vilão da educação musical contemporânea. A questão central não reside na qualidade ou no valor dessa tradição, mas sim na exclusividade e na supervalorização que muitas vezes lhe é atribuída como a única forma legítima de expressão musical. Ao tratar a música clássica como o padrão absoluto de excelência, outros estilos musicais, que muitas vezes estão mais profundamente enraizados na cultura e nas vivências dos alunos, acabam marginalizados. Isso reforça uma visão limitada e elitista, que não apenas exclui, mas também desvaloriza a riqueza das expressões musicais locais, como as tradições indígenas, africanas e populares. É essencial que os projetos de educação musical ofereçam uma diversidade de caminhos, respeitando as diferentes culturas e aspirações dos alunos, para que a música possa, de fato, ser um instrumento de emancipação social e não de perpetuação de desigualdades.

Nóbrega (2024), ainda, traz em sua pesquisa a discussão negativa apresentada também aqui neste trabalho acerca de projetos socio-orquestrais, mas argumenta que existe neles também aspectos positivos como o desenvolvimento de comprometimento, disciplina e tolerância, além da possibilidade da aprendizagem colaborativa e cooperativa (Nóbrega, 2024, p.21). Ela destaca que a prática sinfônica em projeto social atual enfrenta uma visão estigmatizada e rígida. Para superar isso, sugere-se a reestruturação do modelo orquestral, incorporando práticas mais democráticas, criativas e inclusivas, conectadas às demandas das comunidades. Ela ainda afirma que "para isso, é fundamental construir pontes entre práticas musicais formais e informais, ampliando “mundos” musicais sem hierarquização de valores

culturais e sociais, proporcionando motivação e ricas experiências musicais aos participantes." (Nóbrega, 2024, p. 22).

Outra mudança significativa é o papel das parcerias entre governos e organizações da sociedade civil. Em seu artigo que analisa a atuação de ONGs brasileiras no enfrentamento da vulnerabilidade juvenil por meio de atividades culturais, Malvasi (2008, p.610) afirma que

Na última década, por todo Brasil, vemos então a expansão e a variação de programas alternativos, voltados para a educação para a cidadania, em organizações não governamentais de diferentes portes norteadas para os jovens. Há uma ampla aceitação coletiva deste tipo de “projeto social”, o que pode ser observado pelo crescimento vertiginoso de experiências e pelas inúmeras e repetidas reportagens sobre trabalhos com este perfil. *O crescimento deste tipo de ação social está ancorado, também, no respaldo do Estado via programas oficiais.* (grifo nosso)

Enquanto no início dos anos 2000 a literatura tratava esses projetos como iniciativas mais isoladas ou independentes, hoje há um reconhecimento mais claro de que muitos projetos sociais estão vinculados a políticas públicas. Tudo isso trouxe novas camadas de complexidade para a discussão na área, refletindo na mudança no campo de uma visão otimista e instrumental para um debate mais maduro, crítico e preocupado com os desafios éticos e políticos enfrentados por esses projetos. É neste contexto que o nosso objeto de interesse, o ensino de piano no PRIMA, surge.

2.1.5 O Polo de Piano do PRIMA

O Polo de Piano do PRIMA representa uma inovação dentro do programa ao optar pelo ensino de piano em grupo, ao invés das tradicionais aulas individuais. O ensino de piano em grupo no PRIMA é visto como uma estratégia não apenas para democratizar o acesso ao instrumento, mas também para promover uma aprendizagem cooperativa, onde os alunos aprendem uns com os outros e desenvolvem habilidades de escuta, coordenação e cooperação. Essa prática também permite que alunos com diferentes níveis de habilidade participem ativamente, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e dinâmico

Fundado em 2018, o polo de piano do PRIMA, foi “projetado” desde sua concepção para oferecer turmas de ensino em grupo para os alunos beneficiados pelo programa, contando assim com um laboratório de pianos, formado por instrumentos recolhidos de outros polos e juntados no mesmo espaço (Falcão; Santana; Vieira, 2019, p.6). Para obter

dados mais precisos sobre o processo de fundação do polo de piano do PRIMA, realizamos uma entrevista com a Prof^a. Dr^a. Josélia Ramalho Vieira, que atuou como consultora do programa durante essa etapa. Sua participação direta no desenvolvimento do polo permitiu acessar informações detalhadas e validadas sobre os objetivos, os desafios e as estratégias adotadas na implantação dessa iniciativa.

Figura 3 – O polo de piano do PRIMA - Pianos recolhidos de outros polos



Fonte: Instagram @pianolabufpb (2025)

A origem do polo está ligada inicialmente à constatação da ausência de um currículo estruturado para o ensino de instrumento por uma professora da área de violino, que desencadeou em um convite à Prof^a Dr^a Josélia Ramalho, da Universidade Federal da Paraíba, para organizar esse currículo para as aulas de piano no programa. Assim começou o envolvimento da professora entrevistada, inicialmente chamada para organizar o currículo de piano, como estava sendo feito com o violino. O primeiro questionamento que ela diz ter feito sobre o convite foi de entender se havia aulas de piano no programa:

“Quando ela [a professora de violino] entrou para dar aula, ela viu que não tinha o currículo. Ela falou assim, ‘tem que fazer isso’. [...] E ela começou a arrumar isso, né? Aí, ele [o diretor geral] me chamou para fazer isso com os pianos. E eu falei, ‘mas onde tem aula de piano?’”

À época, foi mencionado pelo diretor como resposta à este questionamento que havia, em alguma localidade do interior, um professor que atuava com aulas de acordeon, mas que também ministrava aulas de piano e havia também um outro docente que, além das aulas de piano, regia coral e lecionava teoria musical. Dessa forma, a tarefa de pensar um currículo revelou-se mais complexa, pois além da criação do currículo, era necessário também formar os professores que atuariam no polo. Como afirma a entrevistada: *"Para eu organizar o currículo, eu preciso treinar esses professores. Não adianta escrever, eu preciso treinar esse professor."*

Diante da situação, a professora relatou que os diálogos não avançaram de forma significativa, até que, algum tempo depois, o diretor retomou o contato a respeito das aulas de piano vinculadas ao projeto. Foi nesta segunda interlocução que surgiu a proposta de implementação das aulas em grupo. A proposta pedagógica introduzida foi inovadora dentro do contexto do PRIMA: as aulas de piano em grupo. *"Eu falei, não, aula em grupo [...]. Aí ele se animou."* Com isso, deu-se início à consolidação do polo de piano, que foi centralizado no Casarão dos Azulejos, espaço que havia sido recentemente destinado como sede do programa. A partir dessa decisão, *"ele pegou todos os pianos do interior e trouxe e colocou lá no casarão dos azulejos."*

Com a sede definida, foi indicado um professor para assumir o polo. Inicialmente, não havia alunos, então o próprio professor e a consultora foram em busca deles em uma escola próxima ao polo: *"Ah, não tinha aluno! [...] mas aí a gente pegou um teclado. [...] Aí a gente foi, [...] tocou em uma escola perto ali, pra fazer propaganda. [...] E o professor trouxe uns alunos lá da igreja dele."* Com essa mobilização, em 2018, formou-se uma primeira turma de aproximadamente oito alunos, que passaram a ter aulas no casarão, com apoio de bolsistas vindos do PianoLab.

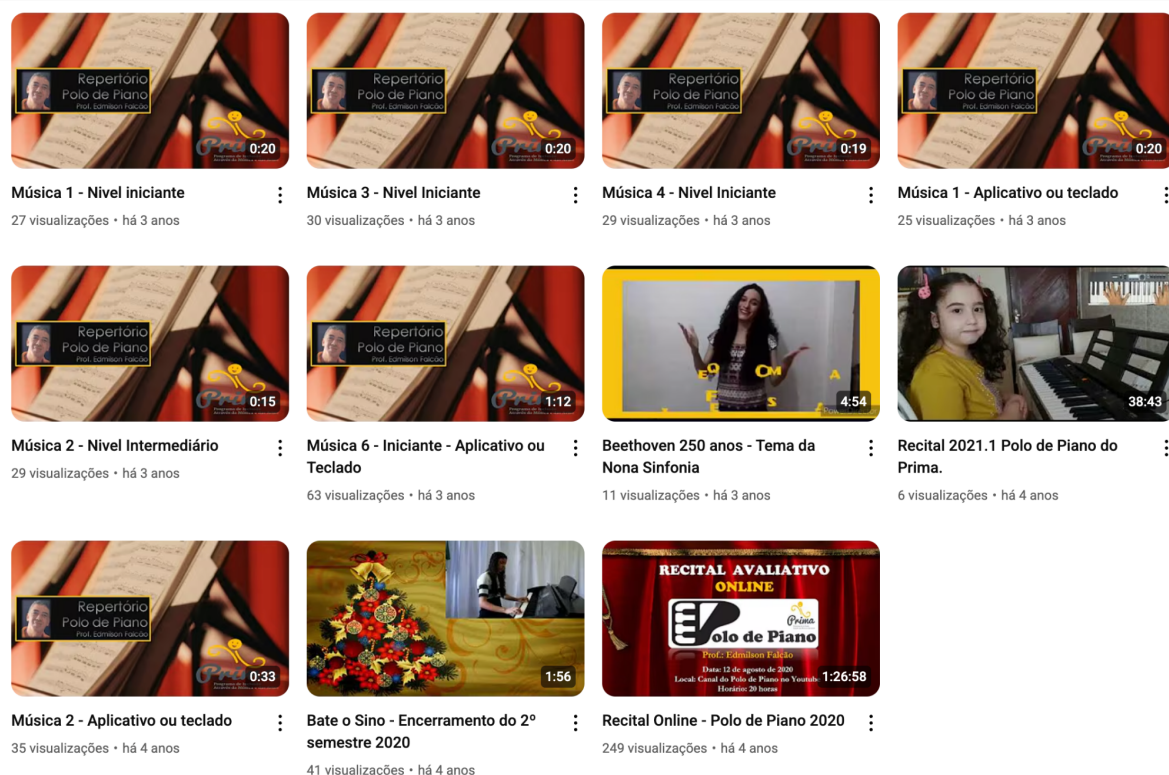
Figura 4 – Alunos, professora e bolsistas do PianoLab no Casarão dos Azulejos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2025)

Algo interessante que surgiu na entrevista foi sobre o período pandêmico. Durante a pandemia, o polo demonstrou grande capacidade de adaptação, tendo migrado para o virtual logo nos primeiros meses de isolamento. O professor do polo, em especial, foi elogiado por sua proatividade: *"Ele imprimiu teclados no papel no tamanho certo para os pais imprimirem e a criança fazer em casa. [...] Ele fez vídeos específicos das músicas e ele fez música só para aquelas seis notas."* No canal do youtube do polo de piano encontramos mais de 30 vídeos de tutoriais gravados pelo professor, além de tantos outros vídeos de recitais virtuais e gravações feitas no presencial e compiladas para o recital final de semestre.

Figura 5 – O canal do Youtube do Polo de Piano



Fonte: Canal do Youtube (<https://www.youtube.com/@polodepianodoprima3909/featured>)

Atualmente, o Polo encontra-se no Espaço Cultural José Lins do Rego, e, além dos professores contratados do programa (que agora são dois), ainda conta com bolsistas advindos da parceria com o PianoLab³ e ocasionalmente com estagiários vindos das disciplinas de estágio da UFPB.

Com relação à estrutura, atualmente o polo está equipado com 9 pianos digitais em funcionamento regular e 1 avariado. O ambiente enfrenta desafios como a ausência de fones de ouvido, limitando a possibilidade de estudos individuais mais concentrados. A arquitetura com paredes de vidro, por outro lado, conecta o polo ao espaço cultural adjacente, despertando o interesse de visitantes e ampliando sua visibilidade. A equipe é composta por dois professores fixos, que aqui chamaremos de professor 1 e professor 2, apoiados por monitores do projeto de extensão PianoLab, que enriquecem as aulas com suporte técnico e pedagógico. O trabalho burocrático, como matrículas, atendimento aos pais e responsáveis, registro de faltas, é também facilitado por uma funcionária administrativa, que atua no gerenciamento administrativo e no relacionamento com as famílias dos alunos.

³ Disponível em:

<https://paraiba.pb.gov.br/noticias/secretaria-da-educacao-implanta-polo-do-prima-para-aulas-de-piano-no-espaco-cultural> Acesso: 26 dez 2023

Figura 6 – O polo de piano no espaço cultural



Fonte: Instagram @polodepianodoprima

As aulas acontecem em 10 turmas semanais, especificadas na tabela 1, cada uma com capacidade para até 10 alunos, embora a frequência seja um desafio em algumas turmas, marcadas por desistências e ausências recorrentes. As turmas são organizadas tentando agrupar alunos de mesmo nível técnico no instrumento, mas não se limitando a isso. De acordo com o professor 1, no início do semestre é feito “quase que um trabalho de mapeamento. Quando o aluno chega no polo pela primeira vez, a gente tenta deixar ele pela idade aproximada, mas depois a gente vai adaptando isso ao nível dele, independente da idade.”.

Quadro 3 — Turmas polo de piano do PRIMA - semestre 2024.2

Dia- Horário	Número de alunos	Característica da turma	Observações
Terça - 7h30	2 alunos	Turma com alunos veteranos, já mais avançados	Eram 4 alunos porém 2 alunos dessa turma pediram para mudar para outra por conta de horário. Desses 2, 1 mudou para o horário seguinte e segue fazendo repertório de conjunto com essa turma por conta do nível técnico

Terça - 8h30	7 alunos	Turma de veteranos	Eram 8, mas houve uma desistência
Terça - 9h30	6 alunos	Turma de veteranos, com alunos mais antigos	Eram 8, mas dois desistiram
Terça - 10h30	2 alunos	Turma de novatos do semestre	Eram 3 alunos, mas houve uma desistência
Terça - 14h00	10 alunos	Turma de veteranos	Houve uma desistência, mas ficou completa por conta de uma aluna de outro horário que pediu para transferir para esse
Terça - 15h00	5 alunos	Turma de veteranos	Eram 6, houve uma desistência
Terça - 16h00	6 alunos	Turma de veteranos	Uma das alunas era novata no polo, mas já fazia aula de piano em outra instituição anteriormente.
Quinta- 13h30	3 alunos	Turma de veteranos mais avançados	Essa turma é composta por 2 alunos da extensão da UFPB e apenas 1 do polo de piano, por conta da parceria com o PianoLab.
Quinta- 14h30	8 alunos	Turma de veteranos	Eram 9 alunos, mas 1 desistiu
Quinta- 15h30	8 alunos	Turma de veteranos	

Fonte: Elaboração própria (2024).

A dinâmica pedagógica equilibra atividades individuais e coletivas, permitindo que os estudantes explorem repertórios diversificados, que mesclam peças de caráter mais erudito com repertório popular. O método de ensino valoriza tanto a instrução direta quanto a autonomia, com estratégias como imitação, demonstrações auditivas e práticas em conjunto. Contudo, a dependência de muitos alunos pela orientação constante dos professores e monitores evidencia a necessidade de reforçar a independência no aprendizado.

Os professores do polo de piano utilizam uma apostila impressa especialmente elaborada para o programa, reunindo uma seleção de atividades e peças musicais de diferentes métodos pedagógicos. Essa apostila é fruto de um trabalho coletivo dos docentes, que organizam e estruturam os conteúdos conforme os objetivos formativos de cada semestre. Entre os principais métodos de referência estão o *Piano Básico de Bastien* (James Bastien), o *Piano Adventures* (Faber) e alguns materiais de Mário Mascarenhas. Além disso, são incluídas músicas avulsas, com arranjos e composições autorais dos próprios professores,

sempre com o intuito de diversificar o repertório e proporcionar uma progressão gradual da dificuldade técnica e musical.

Figura 7 – Arranjo para 3 pianos e canto utilizado no Polo durante a Pandemia

Tema da Nona Sinfonia

L. V. Beethoven
Arr. Josélia Ramalho Vieira

Piano 1

Piano 2

Piano 3

Canto

No o - lhar do po - vo brin - cam ri - sos de eri - an - ça
Mãos se - en - tr - la - çam re - cri - an - doa con - fi - an - ma - nhe - ça.
Le - vea - no - va a - ci - da - de des - te no - voa - - -

D.C. al Fine

Pno. 1

Pno. 2

Pno. 3

Can - ta, dan - ça, en - tra na fes - ta sin - tua - le - gri - a de vi - ver.
Can - ta, dan - ça, nes - ta ci - ran - da, so - nha de no - vo sem te - mer.

Fonte: Acervo PianoLab/Acervo pessoa pesquisadora

Os conteúdos iniciais, especialmente voltados à pré-leitura, incluem exercícios com figuras rítmicas básicas como semínimas e mínimas, além de atividades voltadas ao desenvolvimento da coordenação e leitura musical. A cada semestre, os alunos superam novas etapas, ampliando seu domínio técnico e expressivo. Essa abordagem flexível e progressiva permite que os professores adaptem o material às necessidades específicas de cada turma, promovendo uma formação musical sólida, criativa e sensível.

O polo também se destaca por sua abordagem inclusiva. A presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) revelou uma flexibilidade e solicitude por parte da equipe, que adapta métodos e expectativas para atender às demandas individuais. Nas

interações gerais, observa-se um equilíbrio entre momentos de colaboração espontânea entre alunos e episódios de distração, particularmente quando a supervisão direta é reduzida. Assim, o polo de piano do PRIMA não apenas promove o ensino musical, mas também reforça valores como inclusão, adaptação e engajamento, consolidando-se como um ambiente vivo e cheio de potencial para o desenvolvimento artístico e humano dos seus participantes.

2.2 Ensino de Piano em Grupo

Dando continuidade à discussão sobre os eixos fundamentais deste estudo, voltamo-nos agora para o ensino de piano em grupo, um formato que, embora ainda recente no Brasil em comparação ao ensino individual tradicional, tem se consolidado como uma prática pedagógica relevante e promissora. Longe de ser apenas uma adaptação do modelo individual para múltiplos alunos, o ensino de piano em grupo pode configurar-se como uma abordagem própria, com princípios, objetivos e metodologias específicas. Neste contexto, analisamos a contribuição de Pintão (2013), que apresenta um panorama das diferentes modalidades⁴ de ensino de piano, destacando o Ensino de Piano em Grupo (EPG) como uma alternativa capaz de aliar desenvolvimento técnico-musical, autonomia e interação social, alinhando-se às demandas educacionais contemporâneas.

2.2.1 Um panorama sobre formatos de ensino de piano

Pintão (2013) em seu trabalho, apresenta alguns formatos (ou, como o autor denomina, modalidades) de ensino de piano, permitindo-nos uma visão panorâmica das possibilidades pedagógicas de ensino. Essas modalidades abrangem diferentes abordagens pedagógicas que atendem a diversos objetivos e contextos educacionais. O autor inicia apresentando o mais tradicional ensino individual, tipicamente associado ao modelo do "artesão". Esse modelo caracteriza-se pela relação direta entre mestre e aprendiz, focando no desenvolvimento técnico e artístico personalizado.

O ensino individual, predominante nos conservatórios europeus desde o século XVIII, prioriza a formação intensiva de virtuosos, com alto grau de especialização e exigência, muitas vezes limitando o acesso a poucos alunos devido ao seu caráter altamente seletivo (Pintão, 2013, p.77). Por outro lado, a masterclass, mencionada acima em nosso histórico,

⁴ Utilizamos nesta seção o termo *modalidade* como sinônimo de *formato* ou *configuração* de aula, conforme o uso proposto por Pintão (2013). Embora esse termo tenha, na literatura educacional brasileira, um sentido mais específico relacionado às formas de oferta do ensino (como presencial ou a distância), aqui adotamos a acepção mais ampla, seguindo conforme a linguagem do autor português.

também com raízes no século XIX, especialmente através de Liszt, oferece um formato coletivo que mantém o foco na performance, mas valoriza a observação crítica. Nela, os alunos assistem às execuções dos colegas, aprendendo através do feedback dado pelo professor, o que favorece o ajuste contínuo e o desenvolvimento interpretativo (Pintão, 2013, p.80).

O *Class Piano Instruction* surge como uma modalidade coletiva com maior número de alunos, focada na prática de repertório e técnica sob a orientação direta do professor, mas com pouca interação entre os participantes, sendo bastante utilizada em programas de alfabetização musical nos Estados Unidos no início do século XX (Pintão, 2013, p.81). Já o *Keyboard Experience*, presente em escolas básicas, proporciona uma experiência musical elementar, explorando simultaneamente os sentidos auditivo, tátil e visual, sem a exigência de estudo domiciliar ou aprofundamento técnico, servindo como uma introdução acessível à música (Pintão, 2013, p.82).

Por fim, o *Group Piano Instruction ou Group Piano Teaching* (traduzido para o português como Ensino de Piano em Grupo - EPG) estabelece um ambiente de aprendizagem em pequenos grupos, incentivando a interação constante, onde os alunos, além de tocarem, ouvem e oferecem críticas construtivas. Essa abordagem cria um senso de responsabilidade mútua, já que cada participante deve se preparar adequadamente para não prejudicar o grupo, com aulas semanais de curta duração e turmas reduzidas (Pintão, 2013, p.82). As modalidades de ensino de piano, apesar de distintas, coexistem e se complementam, oferecendo diferentes caminhos para o desenvolvimento musical.

De forma concisa, então, o ensino de piano em grupo refere-se a um formato instrucional onde múltiplos alunos aprendem piano simultaneamente sob a orientação de um único professor. Este formato oferece um ambiente dinâmico e colaborativo, no qual os estudantes podem desenvolver habilidades musicais fundamentais, como leitura à primeira vista, harmonização, transposição e improvisação, através de atividades interativas e jogos criativos. Enquanto a instrução individual oferece atenção personalizada a cada aluno, o ensino de piano em grupo proporciona oportunidades de aprendizado coletivo, onde os alunos aprendem uns com os outros, participam de discussões, escutam criticamente e resolvem problemas em conjunto. O ambiente de grupo também oferece mais experiências de performance e incentiva o desenvolvimento de habilidades sociais e de liderança, aspectos que não são tão enfatizados em aulas individuais.

O ensino de piano em grupo tem se consolidado como um formato pedagógico relevante no cenário da educação musical, destacando-se especialmente em ambientes acadêmicos (Cerqueira, 2009; Torres e Araújo, 2014; Braga, 2016; Bollos e Costa, 2017; Costa, 2018; etc). Tem sido também amplamente discutido na literatura especializada, sendo apontado por vezes como uma abordagem pedagógica eficiente para o desenvolvimento da musicalidade e da autonomia dos alunos. Segundo Pintão (2013, p.90), discutindo as ideias Mason e Burrows (apud Pintão, 2013, p. 90), essa modalidade de ensino possibilita um aprendizado mais integrado e social, contrariando a ideia de que o ensino individualizado é a única forma eficaz de instrução pianística. Para esses autores, “a sociedade atual encontra-se entrelaçada por múltiplas teias de relações e inter-relações sociais” (Pintão, 2013, p.93), o que evidencia a necessidade de um ensino musical que considere essa realidade. Dessa forma, esse formato propicia não apenas o desenvolvimento técnico-musical, mas também promove o crescimento sócio-emocional dos estudantes, favorecendo a interação, o trabalho em equipe e a motivação mútua.

Harder (2008, p. 133), ao discorrer, ainda no início do século, sobre o ensino de instrumento, salienta que “é possível perceber que no século XXI, apesar das modificações ocorridas ao longo dos séculos, as aulas de instrumento continuam a seguir, quase que exclusivamente uma tradição oral, em um processo de transmissão no estilo 'mestre-discípulo' em aulas individuais”. Porém, Fisher (2010, p. 8) assegura que “quando certas condições essenciais estão presentes, o ambiente de grupo tem o potencial de oferecer oportunidades de aprendizado superiores às que poderiam ser alcançadas em um formato individual, um a um”. O EPG, assim, emerge como uma alternativa a esse ensino tradicional individual, permitindo maior alcance e inclusão, especialmente em contextos educacionais coletivos e se diferenciando por valorizar a dinâmica de grupo e o aprendizado colaborativo. É importante notar que, embora essas discussões tenham sido levantadas ainda no início do século XXI, não identificamos na literatura mais recente posicionamentos substancialmente distintos, o que indica certa permanência dessas perspectivas no campo do ensino instrumental.

Entre suas principais características estão a interação constante entre alunos, a observação de pares e a troca de experiências musicais, o que favorece um ambiente de aprendizagem mais rico e diversificado. Fisher (2010, p.8) afirma que

A aula de piano em grupo é um ambiente dinâmico, composto por alunos com habilidades únicas e diferenças individuais. Um aluno pode tocar de

ouvido com grande habilidade, enquanto outro pode ter uma leitura à primeira vista excepcional. Pela própria estrutura do grupo, todos os alunos têm algo a aprender uns com os outros. Assim, cada aluno pode contribuir de maneira significativa para o grupo. (tradução nossa)

Teorias de aprendizagem, como o construtivismo (Pintão, 2013, p.74 e 75), a aprendizagem social e aprendizagem cooperativa (Vieira, 2017) podem embasar o EPG, defendendo que o conhecimento é construído de forma ativa e compartilhada. Referências acadêmicas, como Santos e Santos (2019), Souza (2017) e Garrido (2018), reforçam a importância desse formato para a formação integral do estudante.

Souza (2017, p.8), observa que o EPG: “apesar de ser atualmente empregado e reconhecido como uma abordagem moderna, é uma prática de ensino que vem sendo utilizada há bastante tempo”. Rocha (2017, p.6), aponta que o ensino de piano em grupo teve suas origens por volta de 1815, quando Johann Bernhard Logier, pianista e professor alemão, iniciou esse formato em Dublin. Logier defendia que o ensino coletivo favorecia a compreensão dos conceitos teóricos e sua aplicação prática no teclado. Seu método, embora controverso, se popularizou rapidamente e foi adotado em diversos países europeus e nos Estados Unidos. O autor aponta que uma outra forma de ensino em grupo, durante o século XIX, era a *masterclass*⁵, que consolidou-se como um modelo de ensino em grupo, sendo amplamente utilizada por renomados pianistas e pedagogos, como Liszt, Chopin e Clara Schumann, que ministravam aulas para grupos de diferentes tamanhos (Rocha, 2012, p. 6-7).

2.2.2 *Um breve histórico*

Nos Estados Unidos, o ensino de piano em grupo começou a se desenvolver por volta de 1860. De acordo com Sofia Braga (2011, p.8 apud Salles, Reis, Coqueto e Silva, 2023, p3)), o ensino de piano em grupo avançou significativamente nas décadas de 1920 e 1930 no país, especialmente em escolas e universidades. Raymond Burrows se destacou nesse processo ao introduzir aulas de piano em grupo para adultos na Universidade de Columbia, além de implementar essa prática em escolas públicas do país. Foi a partir de 1956, no entanto, que o formato ganhou força, com a implementação do primeiro laboratório de pianos eletrônicos na Ball State University.

⁵ Rocha (2012, p. 6), com base em Jacobson e Lancaster (2006, p. 274), considera a *masterclass* como o primeiro modelo de ensino em grupo, diferente do que já vimos em Pintão (2013) que, por outro lado, diferencia a *masterclass* do *ensino em grupo*, tratando-os como formatos distintos, com finalidades e estruturas pedagógicas diferentes.

O avanço tecnológico possibilitou novas oportunidades para esse formato, mas a evolução também se deve ao trabalho de pedagogos como Frances Clark, Robert Pace, Richard Chronister e Guy Duckworth. Esses educadores criaram metodologias inovadoras voltadas para crianças e estudantes avançados, enfatizando a aprendizagem conceitual, a criatividade e o ensino cooperativo. Suas contribuições foram essenciais para transformar o ensino de piano em grupo em uma prática consolidada na pedagogia musical moderna (Rocha, 2012, p. 7-8).

No contexto brasileiro, até recentemente, predominava o modelo tradicional de ensino individual de piano. O ensino de piano em grupo teve início no final da década de 1970, com o primeiro registro mencionado por Reinoso (2012, p.1111), referente a um curso ministrado pela professora paranaense Abigail Rodrigues Silva, baseado no método do educador norte-americano Robert Pace. Reinoso (2012) em seu artigo nos aponta alguns marcos do EPG no Brasil. A autora afirma que a introdução do EPG no país ocorreu a partir da década de 1970, com um projeto de pesquisa liderado pela professora Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves, que estudou técnicas, procedimentos e estratégias desse formato de ensino (Reinoso, 2012, p.1112).

Entre os episódios marcantes, a autora destaca a vinda de professores americanos, como Robert Pace, em 1977, para difundir a “moderna⁶¹” pedagogia do piano dos EUA e a organização de congressos e seminários em São Paulo e no Rio de Janeiro para capacitar professores brasileiros. Além disso, a criação em 1982 do primeiro laboratório de teclados eletrônicos da América do Sul, na UNIRIO, que serviu como base experimental para a aplicação do EPG no ensino superior (Reinoso, 2012) e a implementação do Curso de Especialização em Piano em Grupo (Pós-Graduação Lato Sensu) na Escola de Música da UFRJ, em 1979, que ofereceu formação aprofundada para professores interessados nesse método.

Assim, o EPG começou a se difundir em 1973, inicialmente no Rio de Janeiro, mas, a partir dessa introdução, expandiu-se rapidamente por outras regiões do país (Falcão; Santana; Vieira, 2019, p. 5; Garrido, 2018, p. 3). Em 1989, foi implementado na Escola de Música da UFBA e, gradualmente, incorporado às grades curriculares de diversas instituições de ensino superior, como a Universidade Federal do Ceará (UFC), do Espírito Santo (UFES), de Goiás

⁶¹ Termo exato utilizado pela autora ao se referir à pedagogia do piano proveniente dos Estados Unidos naquele período histórico.

(UFG), de Ouro Preto (UFOP), do Paraná (UFPR), do Rio Grande do Norte (UFRN), do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade de São Paulo (USP) (Garrido, 2018, p. 3).

2.2.3 O grupo no EPG

Como discutido na introdução, o conceito de "grupo" no ensino de Piano em Grupo vai além da simples disposição física dos alunos em sala de aula, configurando-se como uma abordagem colaborativa e inclusiva no ensino musical (Machado, 2016, p.152-153). A autora indica que a evolução do ensino de Piano em Grupo reflete as transformações dos paradigmas educacionais (Machado, 2016, p.134), comparando o modelo europeu, voltado à formação de pianistas, ao modelo norte-americano, que prioriza uma formação musical mais abrangente. Essa mudança implica a necessidade de adaptação dos professores a uma perspectiva mais coletiva e focada educacionalmente (Machado, 2016, p.134).

Segundo Fisher (2010, p.11-12), o estudo de piano em grupo visa o desenvolvimento holístico dos alunos — físico, intelectual, social, emocional e espiritual —, promovendo caráter, integridade e atitude positiva. Além de estimular talentos e potencial humano, pesquisas indicam benefícios como maior coordenação motora, desenvolvimento cognitivo e habilidades de concentração. O ambiente coletivo fortalece a interação social e incentiva a curiosidade musical, disciplina, perseverança e ética de trabalho. O ensino abrange proficiência técnica, compreensão teórica e histórica, apreciação estética, escuta crítica, discernimento estilístico e habilidades como performance, leitura à primeira vista, harmonização, transposição e improvisação. O autor ainda diz:

Os professores têm como objetivo formar alunos que sejam aprendizes independentes e apreciadores de música ao longo da vida, em suas inúmeras formas. Eles buscam inspirar nos alunos um senso de curiosidade musical e intelectual. O estudo de piano em grupo incentiva os alunos a estabelecerem altos padrões pessoais e a desenvolverem qualidades de caráter, como senso de disciplina, perseverança e uma forte ética de trabalho. (tradução nossa)

Em concordância com esse pensamento de Fisher, Montandon (2004, p.45) relata ter encontrado, em sua trajetória, materiais para piano que afirmavam que, no contexto do piano em grupo, os "objetivos não eram apenas 'ensinar a tocar piano' mas 'ensinar música no piano'" (Montandon, 2004, p.45). De acordo com Pace (2002, p. 20 apud Salles, Reis, Coqueto e Silva, 2023, p.4), ao abordar o ensino de piano em grupo, é essencial considerá-lo como um meio e não como um fim em si mesmo, o que implica uma nova perspectiva sobre

o material, o processo de ensino e os resultados esperados. Souza (2017, p.12) também corrobora essa visão ao salientar a importância do fazer musical, integrando teoria e prática e “utilizando o piano como instrumento musicalizador”, com o propósito de ensinar os alunos não somente “a tocar músicas e sim a fazer música”.

Um ponto apontado muitas vezes como essencial para o ensino em grupo é não apenas reunir vários alunos em um mesmo ambiente, como que em várias aulas individuais simultâneas, mas garantir que todos estejam ativamente envolvidos durante toda a aula. Como já apontado, o ensino em grupo pode valorizar a interação, a colaboração e o aprendizado coletivo, evitando que os alunos tenham apenas momentos isolados de atenção do professor. Conforme Montandon (2004, p.47), no ensino em grupo deve-se manter todos os participantes engajados, promovendo uma experiência musical dinâmica e enriquecedora, onde o tempo de aprendizado é compartilhado e continuamente aproveitado por todos. Diante disso, Costa e Aguiar (2006, p.1-2) defendem que “o ensino de piano em grupo requer uma metodologia específica com material adequado”, ressaltando que, no desenvolvimento desse formato, é imprescindível considerar “os objetivos do grupo específico na qual será aplicado” (Costa; Aguiar, 2006, p.4).

Segundo Bollos e Costa (2017, p.64), nos Estados Unidos, diversos autores têm contribuído com obras voltadas para esse contexto, como Lancaster e Renfrow (1996), Alexander et al. (2003), Hilley e Freeman (2001), Coats (2006), Lyke e Yvonne (1987), Fisher (2010) e Bastien (1973), entre outros. No Brasil, pesquisas como as de Couto (2008), Lucca (2005), Melo (2002) e Santos (2013) destacam o desenvolvimento de repertório nesse formato, além do método Piano em grupo: livro didático para o ensino superior (PUC-Goiás, 2012), de Carlos Costa e Simone Gorete Machado. Também, já existem diversos trabalhos que se dedicam a discutir metodologias, materiais e repertório para aulas de piano em grupo (Cerqueira, 2009; Machado, 2014; Buarque, 2014; Braga, 2016; Vieira, 2017; etc). O crescente interesse por estratégias didáticas voltadas ao ensino coletivo de piano nas últimas décadas evidencia a importância de discutir não apenas as particularidades desse formato, mas também de explorar e apresentar os procedimentos pedagógicos, materiais e repertórios utilizados nesses grupos.

A literatura, então, aponta para a importância de estratégias metodológicas adequadas à realidade do ensino em grupo. Para Mason e Burrows (apud Pintão, 2013, p. 95), a diferenciação de repertório e a adaptação das atividades conforme o nível dos alunos são

elementos essenciais para garantir um aprendizado eficiente. Além disso, o uso de técnicas que incentivem a escuta ativa e a autoavaliação contribui para um processo de ensino mais dinâmico e participativo. Os autores ressaltam que "o professor deve saber utilizar estratégias que permitam alterar esta situação, introduzindo a variedade no modo de ouvir a mesma peça [...] ou então apresentar variedade nos programas selecionados para os alunos" (Mason e Burrows apud Pintão, 2013, p. 94).

2.2.4 O papel do professor no ensino de piano em grupo

O papel do professor no ensino de Piano em Grupo, portanto, revela-se essencial, como enfatiza Souza (2017, p.20), ao destacar que a interação entre os alunos é fundamental para o aprendizado musical. Nesse sentido, Machado (2016, p.134) associa essa interação ao pensamento de Vygotsky, segundo o qual o desenvolvimento cognitivo é impulsionado pelo contato e colaboração social. Torres e Araújo (2014, p.24) afirmam que:

“O professor desempenha o papel de mediador, provocando assim situações que podem configurar uma metodologia integradora, propiciando que o aluno seja um articulador dentro de seu grupo, formulando novas soluções para problemáticas individuais e/ou coletivas e no desenvolvimento de novas atitudes e habilidades.”

Lyke enfatiza que os docentes desse formato devem possuir habilidades específicas, como a capacidade de gerenciar diferentes níveis de aprendizado dentro de um mesmo grupo e de promover estratégias de ensino que favoreçam a interação entre os alunos (Lyke apud Pintão, 2013, p. 117). Além disso, o planejamento das atividades deve ser estruturado de forma a contemplar tanto o desenvolvimento técnico quanto a expressividade musical, evitando que o ensino se torne mecanizado ou superficial.

Fisher (2010, p. 12-14) nos indica as seguintes características e qualificações inerentes ao professor de piano em grupo exitoso:

- Músico/intérprete competente
- Possui habilidades musicais sólidas
- Possui conhecimento aprofundado do assunto
- Capaz de diagnosticar problemas e propor soluções
- Observador, perceptivo
- Capaz de estruturar e apresentar o conteúdo de forma clara e compreensível
- Preparado
- Capaz de gerenciar o tempo
- Flexível
- Imaginativo
- Motivador/inspirador

- Simpático
- Agradável/relacional

(tradução nossa)

O autor afirma que o professor de piano em grupo bem-sucedido deve possuir habilidades tanto de um instrutor particular quanto competências específicas para o ensino coletivo. É essencial ser um músico competente, com sólida formação musical, domínio técnico e conhecimento abrangente do repertório, além de estar sempre disposto a aprender e se aprimorar continuamente. Além disso, o professor precisa ter sensibilidade auditiva apurada para identificar erros enquanto vários alunos tocam simultaneamente, além de ser observador, perceptivo e capaz de diagnosticar problemas e propor soluções eficazes rapidamente.

Também é importante ser organizado, preparado e flexível, adaptando o plano de aula conforme necessário para atender às necessidades do grupo. A habilidade de estruturar e apresentar conteúdos de forma clara, motivar e inspirar os alunos, ser empático e estabelecer boas relações interpessoais são qualidades indispensáveis. Por fim, Fisher (2010, p.12-14) ressalta que o sucesso do professor de piano em grupo depende tanto de seu desempenho musical quanto de sua capacidade pedagógica, organização e criatividade no processo de ensino-aprendizagem.

Apesar da importância das habilidades específicas exigidas para o ensino de piano em grupo, a literatura no Brasil sobre a formação de professores para o EPG ainda é limitada. Em uma revisão de literatura sobre o tema no contexto do ensino superior, Peroba (2023, p.30-31) destacou apenas três trabalhos que abordam diretamente a formação docente para esse formato: Rocha (2014) discute o piano como ferramenta de ensino musical, enquanto Vieira (2021) relata experiências formativas de licenciandos em cursos de extensão, e Mendes (2022) analisa o uso da Autorregulação da Aprendizagem no EPG para a formação docente.

Figura 8 – Produção acadêmica sobre formação docente para EPG

Formação de professores				
2014	ROCHA, José Leandro Silva	O ENSINO DE PIANO NA LICENCIATURA EM MÚSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	Comunicação	UFRN
2021	VIEIRA, Josélia Ramalho	ENSINO COOPERATIVO (REMOTO) DE PIANO NA LICENCIATURA EM MÚSICA: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO	Comunicação	UFPB
2022	MENDES, Dayse Gomes	FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PIANO EM GRUPO: UMA PESQUISA-AÇÃO À LUZ DA AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	Comunicação	UFPB

Fonte: (Peroba, 2023, p. 25)

2.3 O EPG Como Alternativa Pedagógica no Contexto DO PRIMA

A análise desenvolvida neste capítulo mostra que o Ensino de Piano em Grupo (EPG) representa uma alternativa pedagógica potente frente aos modelos tradicionais de ensino musical, especialmente em contextos de projetos sócio-orquestrais como o PRIMA. A abordagem coletiva favorece a democratização do acesso ao instrumento, proporciona experiências de aprendizagem mais inclusivas e estimula o desenvolvimento de competências musicais e sociais de forma integrada.

Entre as vantagens do EPG, destaca-se a promoção da aprendizagem cooperativa, a ampliação da escuta ativa e a construção de habilidades de convivência e colaboração entre os alunos. A prática em grupo favorece também o aumento da motivação, já que os estudantes compartilham suas conquistas e desafios, criando um senso de pertencimento e responsabilidade mútua. Em contextos de vulnerabilidade social, esse formato pode ainda contribuir para o fortalecimento da autoestima e para a construção de projetos de vida mais amplos, em que a música é vivenciada como uma ferramenta de emancipação pessoal e cidadã.

Entretanto, o EPG também pode apresentar desafios relevantes. A heterogeneidade dos níveis técnicos dentro de uma mesma turma exige do professor habilidades específicas para manejar diferentes ritmos de aprendizagem e promover a participação ativa de todos os estudantes. Além disso, limitações estruturais, como a quantidade de instrumentos disponíveis e a ausência de equipamentos adequados (como fones de ouvido para estudo individualizado), podem comprometer a qualidade da prática pedagógica. A dependência dos alunos em relação ao professor e aos monitores também revela a necessidade de desenvolver metodologias que incentivem a autonomia e a autorregulação da aprendizagem.

Dessa forma, percebemos que o formato de ensino de piano em grupo, embora não esteja isento de limitações, pode configurar-se como uma prática capaz de articular o ensino técnico-musical ao desenvolvimento social e humano. O sucesso desse formato depende, em grande medida, de uma mediação pedagógica sensível às necessidades dos estudantes, de condições estruturais adequadas e de um compromisso contínuo com práticas educativas que respeitem e valorizem a diversidade dos contextos em que se inserem.

Assim, as reflexões apresentadas neste capítulo, ao evidenciar as potencialidades e os desafios do Ensino de Piano em Grupo no contexto do PRIMA, reforçam a necessidade de um olhar crítico e fundamentado sobre as práticas pedagógicas adotadas. Com isso, faz-se necessário, a partir do próximo capítulo, aprofundar as abordagens conceituais e metodológicas que podem subsidiar de maneira mais consistente a prática educativa no ensino de piano em grupo, buscando construir caminhos que articulem teoria e prática.

3. BASES CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa, bem como descrever os caminhos metodológicos adotados para sua realização. A construção deste referencial visa contextualizar e aprofundar a compreensão dos conceitos-chave que orientam a investigação, alinhando-os com a problemática central e os objetivos do estudo.

Inicialmente, abordaremos alguns aspectos do ensino coletivo de instrumentos, destacando seus benefícios tanto no desenvolvimento musical quanto socioemocional, especialmente em contextos de inclusão social e formação colaborativa. A partir dessa base e do que foi discutido no capítulo anterior sobre projetos socio-orquestrais e ensino de piano em grupo, aprofundaremos a reflexão por meio de conceitos fundamentais que nortearão nossa análise, com ênfase na aprendizagem cooperativa e colaborativa, baseado em Vieira (2017).

Por fim, descreve-se a metodologia da pesquisa, que se insere na abordagem qualitativa, com foco na análise das práticas pedagógicas em contexto real. São explicitados o percurso investigativo, os instrumentos de produção de dados, os critérios de escolha do campo e dos participantes, assim como os procedimentos éticos e analíticos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa. Este capítulo, portanto, fornece os fundamentos teóricos e metodológicos que estruturam a investigação, oferecendo as bases necessárias para a análise e interpretação dos dados que serão apresentados nos capítulos seguintes.

3.1 Do Ensino Coletivo de Instrumentos à Aprendizagem Cooperativa e Aprendizagem Colaborativa

Como abordado brevemente na introdução, Santos e Santos (2019, p. 2) indicam que, a partir dos anos 1960, começaram a surgir registros da implantação do ensino coletivo de instrumento no Brasil, entendido como uma resposta a múltiplas demandas educacionais e institucionais — embora seja possível que práticas semelhantes já ocorressem anteriormente de maneira menos sistematizada. Entre os principais objetivos dessa modalidade de ensino estavam a otimização dos recursos disponíveis, a redução de custos operacionais, a ampliação da quantidade de alunos atendidos por horário, a expansão do mercado consumidor de instrumentos e publicações musicais, além da busca por um ensino mais eficiente e com melhor relação custo-benefício.

No estudo realizado pelos autores, foi feita uma catalogação e análise da produção científica brasileira sobre o ensino coletivo de instrumentos entre os anos de 1990 e 2013. Os resultados desse levantamento evidenciaram diversas características associadas à prática, dentre as quais se destacam os "excelentes resultados alcançados pelas iniciativas de ensino coletivo, os quais podem ser encontrados [...] em mais de 30 outros trabalhos catalogados" (Santos; Santos, 2019, p.5). Isso indica que a prática tem sido amplamente estudada e validada como uma abordagem pedagógica eficaz no ensino de instrumentos musicais.

Dentre os benefícios destacados pelos autores, um dos mais relevantes refere-se ao desenvolvimento de habilidades não apenas musicais, mas também socioemocionais. A modalidade do ensino coletivo favorece aspectos como a motivação, a socialização e o dinamismo pessoal, além de contribuir significativamente para o desenvolvimento da percepção auditiva e da escuta ativa dos alunos (Santos; Santos, 2019, p.6). A interação constante entre os participantes permite um aprendizado mais dinâmico e colaborativo, no qual os estudantes aprendem tanto com o professor quanto entre si. Esse modelo pedagógico, ao fomentar a troca de experiências e a cooperação, possibilita que os alunos desenvolvam autonomia e senso de coletividade, características fundamentais para a formação musical e pessoal.

Outro ponto frequentemente abordado na literatura acadêmica é a relação entre o ensino coletivo de instrumentos e questões sociais, especialmente no que tange à democratização do ensino de música. Santos e Santos (2019, p.7) ressaltam que muitos dos trabalhos analisados exploram a temática da inclusão social, enfatizando como essa metodologia pode facilitar o acesso à educação musical a um público mais amplo e diversificado. Dessa forma, o ensino coletivo não apenas amplia as oportunidades de aprendizado musical, mas também se configura como um importante instrumento de transformação social, particularmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. A vinculação desse modelo pedagógico a projetos socioculturais reforça seu caráter inclusivo e seu potencial de impacto positivo em comunidades menos favorecidas (Santos; Santos, 2019, p.13-14).

Nesse sentido, a presente pesquisa busca articular as três dimensões destacadas por Santos e Santos (2019) — os aspectos sociais, a democratização do ensino e a aprendizagem colaborativa e cooperativa — no contexto do ensino de piano em grupo em um projeto social. A escolha dessa abordagem fundamenta-se na premissa de que o ensino coletivo do piano

pode promover não apenas uma formação técnica sólida, mas também o desenvolvimento de habilidades interpessoais e a valorização do aprendizado compartilhado. A partir dessa ideia e levando em consideração o que foi discutido no capítulo anterior sobre projetos socio-orquestrais e ensino de piano em grupo, nesta seção nos aprofundaremos em alguns conceitos e concepções essenciais para essa discussão, tais como, "aprendizagem colaborativa" e "aprendizagem cooperativa", que foram mencionados de forma breve no capítulo anterior.

3.1.1 Aprendizagem colaborativa x Aprendizagem cooperativa

Inicialmente, destacamos o tema do aprendizado colaborativo, amplamente discutido nas análises de Santos e Santos (2019). Os autores ressaltam que o ensino coletivo propicia diversas oportunidades pedagógicas ao favorecer a interação entre alunos de uma mesma turma. Nesse ambiente, os estudantes têm a possibilidade de observar seus colegas, realizando comparações que, se bem conduzidas pelo professor, podem se transformar em uma importante fonte de motivação para o desenvolvimento individual e coletivo.

Cernev (2018, p. 25) apresenta, de forma introdutória, a premissa da aprendizagem colaborativa como sendo o "desenvolvimento de um trabalho conjunto que visa um objetivo em comum". A autora amplia essa concepção ao incluir outras definições, dentre elas a de aprendizagem cooperativa, sugerindo a existência de nuances que diferenciam, mas também aproximam, essas duas abordagens. De fato, como também aponta Cernév (2018, p. 28), a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa são, por vezes, tratadas como conceitos distintos e, em outras ocasiões, como sinônimos.

Para aprofundar essa discussão, recorreremos à tese de Vieira (2017), que oferece uma síntese abrangente dos conceitos envolvidos. A autora expõe diversas visões teóricas acerca das duas modalidades de aprendizagem, evidenciando tanto suas diferenças quanto suas semelhanças. No contexto da epistemologia construtivista, base comum às duas correntes, Vieira (2017, p. 26) explica que "a aprendizagem cooperativa é estruturada pelo professor, ao passo que a colaborativa coloca a responsabilidade pela aprendizagem no aluno".

A partir da análise de um conjunto significativo de estudos, Vieira (2017) propõe a perspectiva de que a aprendizagem colaborativa configura-se como uma abordagem mais ampla e autônoma, em que os membros do grupo se organizam entre si para alcançar um objetivo comum. Em contrapartida, a aprendizagem cooperativa seria caracterizada por

processos intencionalmente organizados e conduzidos pelo professor, que visa integrar e orientar o grupo na realização de uma tarefa específica ou no cumprimento de um objetivo previamente definido.

Ainda segundo Vieira (2017), outras formas de diferenciação entre as abordagens podem ser estabelecidas a partir da dinâmica de funcionamento do grupo ou do tipo de aula adotado. Na aprendizagem colaborativa, por exemplo, a divisão de tarefas é negociada diretamente entre os membros, sem um monitoramento ativo por parte do professor. Já na aprendizagem cooperativa, cada participante assume de maneira clara e definida a responsabilidade por uma parte da resolução do problema, contando com o auxílio do professor para promover a efetiva articulação do trabalho em grupo.

Além dessas distinções, a autora, ao se apoiar no trabalho de Monereo e Gisbert (2005, p. 13 apud Vieira, 2017, p. 30), apresenta uma diferenciação adicional baseada na composição das habilidades dos alunos: na colaboração, os grupos tendem a ser formados por indivíduos com habilidades similares, enquanto na cooperação os grupos poderiam ser compostos por estudantes com habilidades heterogêneas, o que demandaria estratégias mais complexas de integração e interação.

No que diz respeito à essência da aplicação e das investigações acadêmicas sobre essas abordagens, Vieira (2017, p. 25) enfatiza que o foco central é sempre o grupo, entendido como um "meio para o desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo" (Ajello, 2005, p. 38 apud Vieira, 2017, p. 25). Dessa forma, tanto na aprendizagem colaborativa quanto na cooperativa, a dimensão coletiva não é um mero contexto, mas sim um elemento estruturante para o crescimento dos participantes.

Assim, ao compreendermos as distinções e aproximações entre aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa, evidencia-se que, em ambas as abordagens, o grupo desempenha um papel fundamental no processo educativo, funcionando como mediador para o desenvolvimento tanto cognitivo quanto social dos indivíduos. Johnson e Johnson, reconhecidos como autores de destaque nesse tipo de aprendizagem, afirmam que a aprendizagem cooperativa surgiu em resposta a um forte individualismo, fundamentado na ideia de que cada estudante deve se destacar unicamente por suas próprias características. Esse pensamento, que predominou na lógica competitiva de comportamento durante a década de 1960, segundo os autores (2009, p. 365 apud Pintão, 2013, p.72), continua hoje a se

manifestar de forma ainda mais intensa. Essa constatação revela a importância de fundamentar teoricamente as práticas pedagógicas que envolvem a interação entre os alunos, de modo a orientar de maneira consistente a organização das dinâmicas de ensino. Dessa forma, Pintão (2013, p.72) defende que

A aprendizagem cooperativa inserida no ensino em grupo tem como objetivo maximizar o nível de aprendizagem de cada indivíduo a partir da sua interação com os demais elementos constitutivos do grupo ou da classe e que tem grandes vantagens em ser utilizada na sala de aula da escola pública

O autor cita Froehlich (2004, p. 6 apud Pintão, 2013, p.73), que destaca os benefícios do ensino cooperativo para pianistas, defendendo a superação do mito do pianista solitário. Ela aponta que ensinar piano em grupo é um grande desafio para o professor, mas necessário para preencher a lacuna criada pela natureza social do instrumento — feito para acompanhar outros músicos —, uma vocação que, paradoxalmente, é deixada de lado nas fases iniciais de aprendizagem e reservada apenas para alunos mais avançados.

Neste trabalho, optamos por adotar a linguagem da aprendizagem cooperativa, conforme descrita por Vieira (2017). Essa escolha se justifica pelo fato de que essa terminologia é amplamente utilizada no contexto investigado, tanto na produção acadêmica relacionada ao polo em questão (Falcão; Santana e Vieira, 2019) quanto nas entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa. Vieira (2017) oferece uma descrição precisa e aprofundada de diversas estratégias cooperativas, que serão apresentadas e discutidas no tópico seguinte, como base conceitual para a análise das práticas observadas.

3.1.2 Estratégias cooperativas

Com base na fundamentação teórica adotada, apresentamos a seguir um panorama das principais estratégias de aprendizagem cooperativa descritas por Vieira (2017), que servirão de referência para a leitura e interpretação das práticas pedagógicas observadas nesta pesquisa. Essas estratégias, agrupadas segundo diferentes perspectivas teóricas — motivacional, cognitiva e de coesão social —, oferecem um repertório diversificado de possibilidades metodológicas que orientam a organização do trabalho em grupo, promovendo interdependência positiva, responsabilidade individual e interação promotora da aprendizagem. A autora apresenta um panorama das estratégias cooperativas utilizadas na educação, com base em diferentes abordagens teóricas, defendendo o uso do termo *estratégia*

em vez de *metodologia* ou *técnica*, por se adequar melhor ao contexto da educação musical (Vieira, 2017, p.53).

As estratégias de aprendizagem cooperativa, desenvolvidas a partir dos anos 1960 por David Johnson e posteriormente aprofundadas por diversos autores, visam promover a interação social e melhorar o rendimento escolar por meio da colaboração entre estudantes. Essas estratégias podem ser agrupadas em três grandes perspectivas teóricas: motivacional, cognitiva e de coesão social, cada uma com fundamentos e práticas distintas que influenciam diretamente a dinâmica educacional (Vieira, 2017, p.53).

Vieira (2017, p.55) inicia com a perspectiva motivacional, que está fortemente ancorada na teoria comportamental e dá origem ao modelo conhecido como *Student Team Learning* (STL). Essa abordagem se baseia na ideia de que recompensas coletivas podem servir como incentivo à participação e ao engajamento dos alunos em grupo. Segundo Slavin (1999, apud Vieira, 2017, p.55), três princípios são fundamentais nessa proposta: a recompensa coletiva, a responsabilidade individual e a igualdade de oportunidades. Dentro desse modelo, destacam-se estratégias como o *Teams Games Tournaments* (TGT), que promove gincanas acadêmicas em que a pontuação individual contribui para o resultado do grupo; o *Student Teams Achievement Divisions* (STAD), em que os alunos estudam juntos, mas são avaliados individualmente com base em sua evolução pessoal; o *Team Assisted Individualization* (TAI), que combina a cooperação entre os estudantes com o ensino individualizado, especialmente voltado para a matemática; o *Cooperative Integrated Reading and Composition* (CIRC), voltado para o ensino de leitura e escrita em pares ou grupos heterogêneos; e o *Jigsaw 2*, uma variação da estratégia Jigsaw que inclui recompensas e enfatiza a pesquisa individual e a interdependência entre os alunos.

Já a perspectiva cognitiva da aprendizagem cooperativa fundamenta-se nas teorias construtivistas de Vygotsky e Piaget, dando origem a práticas como a tutoria entre pares (Vieira, 2017, p.58). Topping (2004, p.584 apud Vieira, 2017, p.58) define essa prática como sendo “alunos mais capazes ajudando alunos menos capazes em um trabalho cooperativo entre pares organizado pelo professor”. Damon (1986 apud Vieira, 2017, p.58), por sua vez, distingue dois tipos principais de interação: a tutoria, que envolve o ensino explícito de um aluno ao outro, e a colaboração, que se baseia na descoberta conjunta do conhecimento. Ambas são eficazes para quem ensina e para quem aprende. No campo do ensino musical, Lucy Green (2008, apud Vieira, 2017, p.59) chama atenção para a relevância dessa estratégia

no ensino informal da música popular, onde a aprendizagem entre pares é uma prática recorrente.

Por fim, a autora apresenta a perspectiva de coesão social, que enfatiza a colaboração motivada pelas relações interpessoais e pelo senso de pertencimento ao grupo, contrapondo-se à lógica das recompensas extrínsecas. Dentro dessa abordagem, destaca-se a estratégia *Jigsaw*, criada por Aronson com o objetivo inicial de promover a integração racial nas escolas (Veira 2017, p.60). Nessa proposta, cada aluno torna-se especialista em uma parte do conteúdo e, posteriormente, ensina aos colegas, promovendo interdependência e responsabilidade compartilhada. Outras estratégias relevantes incluem os *Grupos de Investigação*, desenvolvidos pelos Sharans, que privilegiam a escolha de temas pelos próprios alunos, o planejamento conjunto, a investigação e a apresentação colaborativa dos resultados. Kagan, por sua vez, propôs diversas técnicas que incentivam a construção cooperativa do conhecimento, como o *Co-op Co-op*, o *Roundrobin*, o *Pairs Check* e o *Think-pair-check*. Também se destaca a estratégia *Aprendendo Juntos (Learning Together)*, desenvolvida pelos próprios irmãos Johnson, que combina elementos de aprendizagem cooperativa e individual, organizando grupos heterogêneos e recompensando os estudantes com base no desempenho coletivo (Vieira, 2017, p.61-64).

Conforme ressalta a autora “Uma aula cooperativa pode integrar várias das estratégias descritas” (Vieira, 2017, p.64). A escolha e a aplicação adequada dessas estratégias exigem sensibilidade por parte do educador, que deve considerar as especificidades do conteúdo, do grupo de alunos e dos objetivos pedagógicos em questão. Ao longo de nossas análises, dedicaremos atenção especial às estratégias de *Jigsaw* e de tutoria entre pares, ambas identificadas como significativamente relevantes no contexto empírico investigado. Tais abordagens emergiram nos dados de campo como práticas pedagógicas que favoreceram a colaboração, a autonomia dos estudantes e a construção compartilhada do conhecimento, aspectos centrais para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem observados

3.2 Metodologia

Considerando que se buscou conhecer em profundidade uma realidade específica (Penna, 2015, p. 103), optou-se por uma abordagem qualitativa, com o uso do estudo de caso. Esse método se mostra particularmente adequado quando se pretende explicar um fenômeno social e compreender suas circunstâncias, especialmente ao responder questões do tipo

"como" e "por que" (Yin, 2014, p. 4). Além disso, conforme ressaltam diversos autores que discutem o uso do estudo de caso em educação (Alves-Mazzotti, 2006; Stake, 1995; Yin, 2014; André, 2013), essa abordagem se justifica pela particularidade do caso investigado e pela necessidade de considerar a multiplicidade de aspectos que o caracterizam (André, 2013, p. 98). Assim, a condução rigorosa da pesquisa exigiu uma revisão minuciosa da literatura e a formulação cuidadosa dos objetivos e questões de investigação (Yin, 2014, p. 3), aspectos que nortearam a estruturação deste estudo.

Levando em consideração que o objetivo era compreender a utilização de uma metodologia específica na cidade de João Pessoa, percebe-se que lidamos com um contexto de limites bem definidos (André, 2010, p. 31 apud Penna, 2015, p. 103), característica essencial do estudo de caso. Como destacado por André (2013, p. 98), a identificação do caso e sua relevância são aspectos fundamentais para a condução da pesquisa, o que justifica a escolha desse método para analisar o fenômeno investigado. Além disso, o estudo de caso permite que os pesquisadores mantenham uma perspectiva do mundo real ao examinar processos organizacionais e educacionais, como os abordados neste trabalho (Yin, 2014, p. 4), garantindo um olhar aprofundado sobre a implementação da metodologia estudada.

O caso analisado foi o desenvolvimento do Ensino de Piano em Grupo (EPG) no Polo de Piano do PRIMA, em João Pessoa. Seguindo o princípio de que o estudo de caso investiga fenômenos contemporâneos em seu contexto real (Penna, 2015, p. 105-106; Yin, 2014, p. 17), estabeleceu-se um recorte temporal abrangendo os anos de 2024 e 2025. Além disso, considerando a necessidade de examinar a multiplicidade de aspectos envolvidos na implementação dessa metodologia (André, 2013, p. 98), foram utilizadas fontes adicionais de evidência, como a observação direta e entrevistas com os envolvidos (Yin, 2014, p. 13). Esses elementos foram fundamentais para compreender as especificidades do EPG no contexto do PRIMA, permitindo uma análise mais abrangente e fundamentada sobre sua aplicação e impacto.

O universo da pesquisa foi constituído por dois professores e 14 alunos do Polo de piano do PRIMA. Os participantes foram convidados a participar da pesquisa a partir da apresentação do projeto e de toda a documentação necessária para o consentimento, assentimento e participação. Para a definição dos participantes da pesquisa, estabelecemos critérios específicos de inclusão e exclusão tanto para os professores quanto para os estudantes do Polo de Piano do PRIMA. No caso dos professores, foram incluídos aqueles

que atuavam no Polo de Piano há pelo menos um ano e que concordaram em participar da pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram excluídos os que desistiram de participar ou deixaram de atuar como professores no polo durante o processo de pesquisa. Quanto aos estudantes, foram incluídos aqueles que estavam devidamente matriculados, frequentavam regularmente as atividades do Polo de Piano do PRIMA e aceitaram participar da pesquisa, com base no registro do termo de assentimento. Foram excluídos os estudantes que desistiram da participação ou que deixaram de integrar o polo ao longo do período da investigação. Ao final, participaram da pesquisa por meio de entrevista os 2 professores contratados do polo e nos grupos focais 14 alunos do polo.

A pesquisa se dividiu em 3 fases que foram distribuídas no tempo conforme o cronograma apresentado abaixo. Na primeira fase, foi conduzida uma revisão bibliográfica acerca do Ensino de Piano em Grupo, de Projetos Sócio-Orquestrais, assim como uma pesquisa documental acerca do Polo de piano do PRIMA, para contextualizar o nosso universo de pesquisa. Além disso, a partir dos dados percebidos nessas pesquisas foram elaborados roteiros de observação das aulas, entrevistas que foram conduzidas com os professores e um roteiro para grupo focal que foi aplicado aos alunos, divididos em suas respectivas turmas.

A segunda fase foi dedicada ao trabalho em campo: visitamos o polo de piano para observar as aulas, entrevistar os docentes e realizar grupos focais com as turmas. Durante a observação das aulas, nos pautamos na recomendação de Bell (2008, p. 163), que ressalta que

É impossível registrar tudo. Por isso, você precisa ter claro se está interessado no *conteúdo* ou no *processo* de um grupo ou reunião, na *interação* entre os indivíduos, na *natureza das contribuições* ou em algum *aspecto específico* como a eficácia das técnicas de questionamento. (Grifos da autora)

Essa reflexão orientou nosso olhar, permitindo uma análise mais direcionada e significativa da dinâmica pedagógica observada. Prosseguindo, já havíamos apresentado um roteiro de entrevista semiestruturada destinado aos professores; contudo, após as observações realizadas, reavaliamos alguns tópicos. Essa revisão foi conduzida à luz das considerações de Duarte (2004), que destaca que a realização de entrevistas de forma adequada e rigorosa não é uma tarefa mais simples do que a utilização de outros métodos de coleta de dados no campo. A autora enfatiza a importância de um preparo teórico e técnico, essencial para assegurar a qualidade e a fidedignidade das informações obtidas.

Szymanski, Almeida e Prandini (2021), afirmam que “é importante declarar [...] quais conhecimentos efetivamente ela [a entrevista] estará trazendo e em que contribuirá para responder ao problema a ser pesquisado”, ao que Duarte (2004, p.216) complementa afirmando que a realização de entrevistas qualitativas exige que o pesquisador tenha bem definidos os objetivos da pesquisa e conheça o contexto investigado, pois isso permite a formulação de hipóteses mais embasadas. Dessa forma, a entrevista com os professores teve como um dos focos compreender os objetivos técnico-musicais e sociais traçados para os alunos, pois esses seriam nossos parâmetros para analisar seu desenvolvimento, conforme previsto nos objetivos específicos. Além disso, queríamos identificar os desafios e dificuldades da prática do ensino coletivo nesse contexto, também previsto nos nossos objetivos.

Após as entrevistas, a proposta inicial era de que uma transcrição das mesmas e uma primeira análise dos dados fossem feitas, para a partir disso analisarmos e revisarmos as questões do roteiro do grupo focal que seria aplicado desta vez aos alunos, para termos a visão deles com relação à metodologia, porém, por conta da proximidade da entrevista com os grupos focais, não foi possível fazer a transcrição, tendo apenas levado em conta as impressões iniciais da entrevista para essa revisão do roteiro dos grupos focais. A escolha do grupo focal como técnica de coleta de dados para os alunos, em detrimento das entrevistas individuais, justificou-se tanto pela natureza dos dados produzidos por esse instrumento quanto pela desproporção entre o número de alunos e docentes no polo. Segundo Gatti (2005) apud Habowski e Conte (p.5, 2020), o grupo focal se destaca por privilegiar a interação entre os participantes, permitindo uma troca de experiências que amplia a compreensão dos fenômenos estudados. Além disso, a técnica possibilita a coleta de informações significativas sem comprometer a dinâmica do grupo, mesmo quando há um grande número de participantes (Gatti, 2005 apud Habowski, Conte, p.4, 2020). Considerando que o polo conta atualmente com apenas dois docentes, enquanto se esperava um contingente superior a 50 alunos, o grupo focal emergiu como a alternativa mais viável para garantir a participação e a diversidade de perspectivas. Ademais, respeitando a organização interna do polo e a divisão prévia das turmas, optou-se por incluir apenas as crianças cujas turmas estavam sendo observadas, formando três grupos com uma média de quatro a cinco participantes em cada um, de modo a assegurar uma interação produtiva e alinhada aos princípios metodológicos da técnica (Habowski, Conte, 2020).

A delimitação dos grupos focais às turmas previamente observadas fundamentou-se em dois aspectos principais. Primeiramente, a restrição temporal imposta ao desenvolvimento da pesquisa inviabilizaria a inclusão de todas as turmas, tornando impraticável a realização de visitas sistemáticas a um número maior de grupos. Em segundo lugar, buscou-se mitigar o chamado "efeito observador"⁷, evitando interferências que pudessem comprometer a naturalidade das interações e das respostas dos participantes. Para tanto, nas turmas selecionadas, a pesquisadora foi devidamente apresentada, com antecedência, tanto aos alunos quanto aos seus responsáveis e pais, garantindo a transparência do processo investigativo. Além disso, a pesquisadora acompanhou as aulas ao longo de dois meses em uma postura predominantemente observacional, embora tenha, em momentos pontuais, auxiliado os professores. Essa estratégia possibilitou a construção de um ambiente de maior familiaridade, reduzindo o impacto de sua presença sobre as dinâmicas de sala de aula e favorecendo a obtenção de dados mais espontâneos e representativos.

Assim, para além da definição em função da quantidade de pessoas abordadas, a produção de informações por meio de grupos focais foi definida levando em consideração que "a marca que define os grupos focais é o uso explícito da interação do grupo para a produção de dados e insights que seriam menos acessíveis sem a interação verificada em um grupo" (Flick, 2009, p.188), nos permitindo uma visão dos grupos consonante com a proposta do próprio EPG. Assim, os grupos focais foram conduzidos presencialmente no polo, com os alunos divididos em suas respectivas turmas.

A aplicação dos grupos focais, apesar de ter sido planejada com o intuito de proporcionar um ambiente mais acolhedor e confortável para as crianças, revelou desafios significativos no que se refere à participação equitativa dos envolvidos. A timidez de algumas crianças impediu uma contribuição mais ampla e aprofundada, fazendo com que um pequeno grupo de alunos assumisse um papel dominante na condução da discussão. Em contrapartida, outros participantes limitaram-se a respostas extremamente curtas, muitas vezes restritas a simples confirmações ou negativas, expressas não verbalmente por meio de gestos com a cabeça. Esse desequilíbrio na participação comprometeu, em certa medida, a amplitude dos dados coletados, resultando em um volume inferior ao inicialmente esperado.

⁷ "...efeito observador —ou reatividade —, relativo ao fato de que a percepção de estar 'sendo observado por outra pessoa ou instrumento (câmera ou gravadores por exemplo) afeta a maneira como habitualmente [alguém] se comporta em determinada situação.'" (Vianna, 2007, p.42 apud Penna, 2015, p.135)

Ainda assim, a estratégia dos grupos focais se mostrou válida, pois possibilitou não apenas a obtenção de respostas diretas, mas também a observação do comportamento das crianças em um contexto de interação social. A análise das dinâmicas entre os participantes, suas expressões não verbais e a forma como reagiam às falas uns dos outros trouxe informações complementares e relevantes para o estudo. Embora o trabalho com crianças envolva desafios e imprevisibilidades inerentes, a experiência reforçou a pertinência da metodologia adotada, demonstrando que, mesmo diante das limitações encontradas, foi possível extrair insights valiosos sobre a percepção e a interação dos participantes no contexto investigado.

Os grupos focais foram constituídos a partir da seleção de turmas que atendiam a critérios de compatibilidade de horário e diversidade de níveis. Optou-se pelas turmas da terça-feira no período matutino, uma vez que este dia apresentava o maior número de turmas disponíveis, além de contemplar diferentes perfis de alunos, incluindo veteranos, novatos e turmas inclusivas com estudantes autistas. Nos demais dias da semana, havia apenas três turmas disponíveis, o que limitava a representatividade da amostra.

Inicialmente, esperava-se a participação de 17 alunos. No entanto, no momento da realização dos grupos focais, compareceram 14 estudantes. Diante desse cenário, foi necessário agrupar duas turmas, visto que uma delas era composta por apenas dois alunos, garantindo, assim, a dinâmica coletiva do processo. Dessa forma, foram organizados três grupos focais, distribuídos conforme descrito a seguir:

- Grupo 1: composto por quatro alunos — Mariana (12 anos), Fernanda (10 anos), Pedro (14 anos) e Clara (9 anos).
- Grupo 2: formado por cinco alunos — Mateus (8 anos), Felipe (9 anos), Viviane (12 anos), Ingrid (15 anos) e Victor (7 anos).
- Grupo 3: composto por cinco alunos — Bernardo (8 anos), Cauã (7 anos), Hugo (13 anos), Letícia (7 anos) e Juliana (9 anos). Destaca-se que Bernardo e Cauã, por serem autistas, participaram do grupo acompanhados por suas mães.

Os nomes dos alunos foram alterados para evitar sua exposição. Os nomes adotados serão mantidos durante toda a exposição dos dados, nas citações diretas e indiretas das transcrições das entrevistas.

A terceira e última fase teve como foco a análise dos dados coletados por meio de análise de conteúdo e triangulação de dados. Os dados provenientes das observações, inicialmente registrados de forma desordenada em um bloco de notas e separados por dia de observação, foram organizados de maneira estruturada, seguindo três eixos principais:

- Resumo dos principais dados: foram sintetizadas informações centrais referentes à estrutura e funcionamento do polo, incluindo infraestrutura, equipe, horários e turmas, bem como a dinâmica das aulas.
- Descrição geral das aulas: foi realizada a explicitação dos eventos ocorridos em cada aula, organizando-se os relatos por data, de modo a preservar a cronologia e permitir uma visão global do desenvolvimento das atividades.
- Análise crítica preliminar: com base nas observações, foram destacados aspectos positivos e desafios encontrados. Como pontos fortes, enfatizaram-se as estratégias de adaptação pedagógica, o apoio e colaboração entre os participantes e o foco na inclusão. Entre os desafios identificados, registraram-se a recorrência de faltas, as limitações estruturais e a informalidade nos momentos de início e término das aulas.

A partir dessas análises, foram desenvolvidas as principais interpretações presentes no trabalho, sintetizando as observações e articulando-as entre si.

Com relação à transcrição e tratamento dos dados das entrevistas e grupos focais adotamos os seguintes procedimentos: as entrevistas e grupos focais foram gravados utilizando o aplicativo nativo de gravação do celular da pesquisadora. Posteriormente, o material gravado foi transcrito por meio da ferramenta de Inteligência Artificial TurboScribe⁸, em sua versão gratuita e online, utilizando o modo de máxima precisão e a opção de auto detecção de diferentes interlocutores.

Após a geração dos arquivos transcritos, foi realizada uma revisão minuciosa do material. Esse processo envolveu a escuta atenta dos áudios gravados e a conferência da transcrição automática, corrigindo possíveis erros de percepção, palavras equivocadas ou expressões mal interpretadas pelo sistema. Manteve-se a linguagem informal original, realizando-se apenas ajustes pontuais para corrigir coloquialidades excessivas e vícios de linguagem, com o objetivo de facilitar a compreensão do conteúdo sem comprometer a autenticidade dos discursos. Esses procedimentos garantiram que os dados coletados fossem

⁸ <https://turboscribe.ai/pt/dashboard>

tratados com fidelidade e rigor metodológico, assegurando a coerência entre as observações de campo, os registros verbais dos participantes e a análise subsequente a ser apresentada nos capítulos seguintes.

As anotações e descrições das observações foram comparadas com as respostas das entrevistas e grupos focais. Nas entrevistas com os docentes, buscamos os referenciais e as estratégias metodológicas nos quais eles se baseiam, para relacionar com a bibliografia revisada acerca do EPG. Os dados obtidos pelos grupos focais foram analisados buscando destacar fundamentalmente a percepção dos alunos quanto a experiência de aprendizagem de forma coletiva. Os resultados são apresentados evidenciando os pontos descritos nos objetivos do trabalho, podendo também evidenciar outros pontos que não haviam sido antecipados, mas que se apresentem como centrais.

Para a condução da pesquisa, foram realizados todos os procedimentos éticos necessários, incluindo a aprovação e supervisão do comitê de ética da UFPB. Os pais e responsáveis pelos alunos do Polo de Piano do PRIMA, como também os diretores educacionais da instituição, assinaram os termos de consentimento/anuência para realização da pesquisa no campo, associados aos termos de assentimento para os casos em que se aplique a sua necessidade. Para os estudantes, pensou-se na apresentação em dois formatos de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), sendo um deles em texto padrão, para estudantes maiores de 12 anos, e outro com adaptações para linguagem acessível em formato de apresentação oral com imagens, para estudantes com idades entre sete e 12 anos. Porém, como nos grupos a grande maioria se encaixava no grupo de 7 a 12 (no total apenas 3 alunos eram mais velhos e estavam distribuídos 1 por grupo), acabou-se por apresentar para todos o formato de apresentação oral com imagens. O assentimento livre e esclarecido adaptado para as crianças foi registrado em vídeo para fins de comprovação. O arquivo de vídeo será arquivado, por cinco anos após o término da pesquisa (defesa da dissertação de mestrado), no repositório documental do Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino da Música da UFPB, com acesso restrito à pesquisadora e seu orientador.

Ainda, a pesquisa não envolveu exposição de vídeos e imagens dos rostos das crianças, como também não foram avaliadas tecnicamente. Não foi necessário o uso de filtros ou outros recursos de omissão de informações nas imagens, pois não serão publicadas e tampouco serão utilizadas em apresentações do trabalho de pesquisa, restringindo-se apenas ao uso analítico pela pesquisadora. Todas as imagens geradas durante a pesquisa foram

utilizadas apenas para fins de complementar a observação da pesquisadora, não havendo qualquer tipo de exposição. Todas as publicações resultantes da pesquisa não terão imagens dos participantes. As imagens geradas serão arquivadas, por cinco anos após o término da pesquisa (defesa da dissertação de mestrado), no repositório documental do Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino da Música da UFPB, com acesso restrito à pesquisadora e seu orientador.

4. ENSINO DE PIANO EM GRUPO NO PRIMA: PRÁTICAS E CONCEPÇÕES

O presente capítulo tem por objetivo apresentar, analisar e discutir os dados empíricos obtidos ao longo da pesquisa, organizando-os de forma sistemática em quatro seções complementares. A estrutura adotada visa oferecer uma análise abrangente dos diferentes aspectos investigados, dialogando com os referenciais teóricos pertinentes ao campo do ensino de piano em grupo. A disposição dos dados em seções específicas permite uma apreciação mais acurada dos fenômenos observados, favorecendo uma compreensão crítica do objeto de estudo.

Na primeira seção, serão apresentados os dados provenientes das observações realizadas durante o desenvolvimento do projeto. A análise contemplará elementos como a infraestrutura física, a organização didático-pedagógica e a dinâmica das aulas, identificando aspectos que favorecem ou dificultam a prática coletiva do ensino de piano. Esta etapa descritiva será acompanhada de uma reflexão analítica, na qual os dados observacionais serão confrontados com contribuições teóricas da área, possibilitando a identificação de potencialidades e fragilidades do modelo adotado, bem como os desafios enfrentados no contexto investigado.

As seções seguintes serão dedicadas às vozes dos sujeitos participantes. A segunda seção trará a análise das entrevistas realizadas com os professores, destacando os principais temas emergentes relacionados à metodologia de ensino, percepção do progresso dos alunos, desafios pedagógicos e estratégias utilizadas em sala de aula. A terceira seção, por sua vez, será dedicada à análise dos grupos focais com os alunos, focalizando suas vivências e percepções sobre a experiência de aprender piano em grupo. Por fim, a quarta seção integrará os dados oriundos dos três instrumentos de coleta — observações, entrevistas e grupos focais — por meio da triangulação, visando uma compreensão mais articulada e aprofundada dos resultados. Esta síntese permitirá confrontar os achados empíricos com a literatura especializada, contribuindo com novas perspectivas para o aprimoramento do ensino de piano em grupo.

4.1 Infraestrutura, funcionamento e dinâmica pedagógica das aulas

As observações iniciais realizadas no Polo permitiram uma visão ampla sobre sua estrutura, funcionamento e dinâmica pedagógica. A infraestrutura conta com nove pianos digitais em funcionamento regular e mais um inoperante. Observou-se a ausência de fones de ouvido para estudo individual, o que impacta a prática autônoma em grupo. Além disso, as

paredes de vidro do ambiente permitem visibilidade externa, atraindo olhares curiosos dos visitantes do espaço cultural adjacente, o que pode gerar distrações. O quadro de pessoal é composto por dois professores fixos, que contam com o apoio de monitores do projeto de extensão do PianoLab (Laboratório de Pianos) da UFPB e da coordenadora do projeto. A secretaria é responsável pela gestão administrativa e pelo contato com os responsáveis dos alunos.

As aulas são organizadas em 12 turmas semanais, distribuídas nos turnos da manhã e tarde — às terças-feiras, das 7h30 às 11h30 e das 14h às 17h, e às quintas-feiras, das 13h30 às 17h30 — com duração de uma hora para cada turma e capacidade para até oito alunos por turma. Contudo, devido a desistências e faltas recorrentes, muitas turmas operam com número reduzido de alunos.

Quanto à dinâmica das aulas, por estar próximo ao período de recital, o foco foi predominantemente no ensaio dos repertórios individual e coletivo, com especial atenção à apresentação de Natal. Durante as aulas, os professores oferecem atendimento individualizado para a leitura de repertório e para orientações técnicas. Eles se deslocavam entre os alunos, ouvindo e observando atentamente o que cada um estava tocando, e fornecendo comentários específicos, que podem assumir tanto a forma de correções quanto de validações. Sempre deixavam uma orientação concreta para que o aluno continuasse praticando sozinho enquanto o docente se dedicava ao próximo estudante. Alguns exemplos observados incluem: solicitar que o aluno realizasse sozinho a leitura dos próximos compassos; recomendar a repetição de determinado trecho um número de vezes; ou, ainda, orientar que o aluno, após trabalhar a música em pequenas seções, reúna-as para executar a peça integralmente.

No que se refere às correções, observamos dois casos particularmente interessantes. O primeiro foi a utilização de estratégias baseadas na prática da imitação: o professor executava o trecho que necessitava de ajustes, indicando ao aluno o dedilhado e as notas correspondentes, e, em seguida, solicitava que o estudante reproduzisse o que havia acabado de observar. O segundo caso envolveu o uso de referências auditivas: quando um aluno estava responsável pela parte de acompanhamento de uma peça em conjunto com outros instrumentos, o professor disponibilizou a gravação da música para que o estudante a escutasse previamente. Dessa forma, o aluno pôde compreender o arranjo em sua totalidade antes de executar sua parte, favorecendo uma interpretação mais integrada. Essas estratégias incentivaram que se buscasse apoio não apenas na partitura, mas também em recursos visuais no próprio instrumento, e sonoros, na própria escuta.

Observou-se que os alunos eram frequentemente estimulados a trabalhar de maneira autônoma enquanto aguardavam o atendimento individual do professor. Essa autonomia se evidenciava quando praticavam sozinhos as correções anteriormente indicadas, realizavam a leitura da partitura de forma independente, buscavam dedilhados adequados e ensaiavam trechos específicos até chegar o momento de apresentá-los novamente ao docente. No entanto, constatou-se que nem todos os estudantes conseguiam manter o foco constante durante esse período de prática individual.

Para lidar com essas situações de dispersão, por vezes os professores recorriam a estratégias de cooperação e colaboração. Um exemplo de estratégia cooperativa foi o uso da estratégia cooperativa *Jigsaw*, no qual os alunos eram organizados em duplas: cada um ficava responsável por tocar uma parte da música, depois trocavam os papéis e ensinavam sua parte ao colega, finalizando com a execução conjunta da peça completa. Já nas estratégias colaborativas, os estudantes trabalhavam simultaneamente sobre a mesma tarefa, tocando juntos em tempo real e construindo uma interpretação comum.

Outra situação de colaboração observada ocorreu entre duas alunas durante um dos momentos de estudo autônomo, enquanto o professor atendia outros colegas. Nesse intervalo, elas se reuniram para aprender de ouvido uma música de que ambas gostavam — *A Thousand Years*, da trilha sonora do filme *Crepúsculo*. De forma conjunta, foram “decifrando” as notas e elaborando uma partitura alternativa, na qual registravam a sequência de notas com seus respectivos nomes, enquanto o ritmo era mantido pela memória auditiva, já que conheciam previamente a canção.

Cabe aqui ressaltar que, com base nos conceitos de Vieira (2017) expostos, nas observações e conversas com os professores, compreendemos que, no contexto do Polo, a diferença central entre cooperação e colaboração está no nível de integração da atividade: enquanto a cooperação implica a soma de esforços individuais em prol de um objetivo compartilhado, a colaboração envolve um processo mais interativo, no qual os participantes assumem responsabilidades de forma conjunta e cocriam um resultado comum.

Em relação às visitas realizadas, a primeira observação consistiu na ambientação e apresentação do projeto. Devido à proximidade do recital, o funcionamento foi atípico, com todas as turmas iniciando apenas às 9h, focando exclusivamente no ensaio do repertório. Já em outra visita, o foco continuava voltado para o repertório de Natal e a organização do

concerto em parceria com a orquestra do PRIMA. Nesse dia, foi registrado um alto índice de faltas, mas também se observou maior engajamento dos alunos presentes em práticas autônomas e colaborações espontâneas.

Nas observações realizadas, notou-se a ausência de um início e término formal das aulas, caracterizando transições bastante fluidas entre as turmas. Alguns alunos chegavam e saíam pontualmente em seus horários “fechados” (por exemplo, das 7h às 8h), enquanto outros ingressavam no espaço já no decorrer do período e permaneciam um pouco além do tempo previsto. Os professores, por sua vez, conduziam atendimentos individualizados de forma contínua, ajustando-se à dinâmica de entrada e saída dos estudantes. Quando oportuno, organizavam duplas com aqueles que estavam presentes no mesmo horário, propondo atividades específicas em conjunto; em outros momentos, suspendiam as práticas individuais para conduzir exercícios coletivos com todos os que se encontravam disponíveis naquele momento.

No que se refere às estratégias didáticas, foi possível observar a utilização de demonstrações práticas, especialmente por meio do ensino por imitação. Nessa abordagem, além do apoio na partitura, o professor executava o trecho musical para orientar os alunos quanto à sequência melódica, dedilhado e ritmo, oferecendo instruções claras que funcionavam como um “mapa” da execução. Por exemplo: “Estamos na posição de dó, vamos tocar o dedo três três vezes — curto, curto e longo; repetiremos duas vezes; depois tocaremos quatro notas curtas nos dedos 3, 5, 1 e 2; e finalizaremos com uma nota longa no dedo três”, o que corresponde à melodia inicial de *Jingle Bells*.

Outra estratégia recorrente foi a criação de partituras alternativas, adaptadas para facilitar a leitura. Nessas versões, em vez da pauta convencional com a notação musical tradicional, eram empregadas representações simplificadas, como figuras que indicavam a posição a ser utilizada, números que correspondiam aos dedos da mão ou mesmo a escrita direta dos nomes das notas. Essas adaptações, em conjunto com as demonstrações práticas, ampliavam as possibilidades de acesso ao repertório, favorecendo tanto a compreensão quanto a execução das peças pelos alunos.

Em determinada ocasião, destacou-se a prática do repertório em conjunto, por meio de ensaios coletivos. Após algumas aulas em que cada aluno havia trabalhado individualmente ou em duplas a mesma peça, o professor organizou a turma para que todos a executassem

simultaneamente. Antes da execução, orientou os estudantes sobre aspectos fundamentais da prática em grupo: a necessidade de manter atenção constante ao andamento, elemento essencial para garantir a sincronia coletiva; a importância de compreender que, diferentemente da execução individual — em que é comum interromper-se ao cometer um erro para corrigi-lo —, na execução coletiva o fluxo musical não deve ser interrompido, devendo o aluno seguir para a nota seguinte; e, por fim, a relevância de escutar não apenas a própria parte, mas também a dos colegas, de modo a integrar-se ao conjunto. Essas instruções eram retomadas e aprofundadas a cada nova tentativa, à medida que surgiam os desafios práticos durante a execução.

Em outro momento coletivo, o professor propôs que os alunos experimentassem diferentes timbres nos pianos. Embora a utilização inicial desses timbres tenha enriquecido o arranjo musical, no caso específico observado acabou por gerar dispersão em alguns estudantes, o que levou os docentes a retornarem ao timbre padrão como forma de restabelecer o foco da atividade.

De maneira geral, os pontos fortes identificados incluem a adaptação pedagógica, o uso de estratégias como referências auditivas e partituras alternativas, e o estímulo à cooperação e colaboração por meio de atividades em grupo. O apoio dos monitores do PianoLab e a espontaneidade de alguns alunos também foram fatores positivos para a construção de um ambiente colaborativo. O Polo ainda se destaca pela atenção à inclusão, adaptando atividades de ensino às necessidades específicas de alunos com TEA.

Entretanto, alguns desafios precisam ser enfrentados: as faltas recorrentes comprometem o progresso das turmas, a falta de fones de ouvido limita a prática autônoma, e a ausência de uma estrutura formal de início e término das aulas pode reduzir o aproveitamento do tempo disponível. Essas observações constituem uma primeira análise crítica do funcionamento do Polo, servindo de base para propostas de melhorias futuras.

4.2 Perspectivas e concepções dos professores

Com o intuito de compreender com maior profundidade as práticas, concepções e experiências dos docentes envolvidos no ensino de piano em grupo no Polo do Programa PRIMA, realizamos entrevistas semiestruturadas com os dois professores que atuam diretamente nesse contexto. As falas foram organizadas em oito subeixos temáticos que emergiram durante a análise: (4.2.1) a trajetória pessoal dos professores, (4.2.2) a dinâmica

das aulas, (4.2.3) a dinâmica do grupo, (4.2.4) o aluno dentro do grupo, (4.2.5) criatividade e inclusão, (4.2.6) concepções locais sobre os objetivos técnico-musicais e interpessoais, (4.2.7) os desafios e vantagens do ensino em grupo, e (4.2.8) o alinhamento com os objetivos do PRIMA. Essa divisão busca dar visibilidade às múltiplas dimensões da prática docente, articulando aspectos formativos, metodológicos, relacionais e institucionais que perpassam o fazer pedagógico no contexto investigado.

4.2.1 A trajetória pessoal dos professores: “já vim para trabalhar em cima dessa temática”

Iniciamos as entrevistas dialogando sobre a trajetória pessoal de cada professor, à luz das reflexões propostas nos tópicos 2.1.4 – *Algumas ponderações sobre Projetos Sócio-Orquestrais* e 2.2.4 – *O papel do professor no ensino de piano em grupo*. Ambos os docentes entrevistados possuem formação superior em música: o professor 1 é licenciado com habilitação em Piano, enquanto o professor 2 é bacharel em Composição, Regência e Piano, além de possuir licenciatura em Piano.

A experiência musical do professor 1 começou ainda na infância, com forte atuação em sua comunidade religiosa. Ele relata: *“Eu toco desde 10, 11 anos na igreja. A minha prática musical... a maior parte é na igreja... e posteriormente aqui no Polo.”* Sua inserção precoce no ambiente musical informal reforça o que Kater (2004) e Souza (2004) defendem sobre a valorização de práticas musicais não-formais como espaços formadores e potencialmente transformadores. Ainda assim, o professor demonstra ter tido receios em aceitar propostas de ensino, temendo provocar uma experiência negativa nos alunos: *“Eu tinha uma demanda para dar aula [...] mas nunca quis, de fato, dar aula [...] pelo receio de [...] causar alguma espécie de trauma [...] e fazer com que ele associe o piano [...] a algo ruim.”* Esse cuidado revela uma consciência pedagógica sensível, que dialoga com a ideia de que o professor deve ser não apenas tecnicamente preparado, mas também atento ao impacto subjetivo que sua prática pode provocar (Fisher, 2010, p.12-14).

O professor descreve sua entrada no ensino de piano em grupo como sendo de forma inesperada, por meio do PianoLab da UFPB, coordenado pela professora Dra. Josélia Vieira, onde conheceu e se apaixonou pelo formato do ensino em grupo: *“Foi aí que eu conheci, de fato, a aula em grupo para piano e, a partir daí, fui conhecendo e pegando gosto por esse formato, por esse método.”* A “descoberta” do formato em grupo foi decisiva para sua

formação profissional e representa um exemplo da importância da vivência prática e da formação continuada no desenvolvimento docente.

Outro ponto de destaque é que o próprio polo onde atua hoje como professor também fez parte de sua trajetória formativa: *“Eu fazia paralelamente as turmas da extensão na universidade, e passei a fazer aulas também no PRIMA, como um reforço a mais, com a finalidade de ser aprovado no vestibular.”* Sua transição de aluno para professor no mesmo projeto se alinha ao conceito de protagonismo juvenil (Souza, 2008 apud Arantes, 2011), no qual o jovem é agente ativo de sua transformação e, posteriormente, da transformação de outros. Essa trajetória é um exemplo de como os projetos sócio-musicais podem ser ambientes que não apenas promovem acesso à educação musical, mas também fomentam desenvolvimento humano, profissional e social (Nóbrega, 2024).

O professor 2 apresenta uma trajetória distinta da do professor 1. Com uma carreira consolidada como regente há aproximadamente 20 anos, sua atuação como professor de piano é mais recente, tendo iniciado em 2018, quando ingressou no programa. No entanto, diferentemente de muitos docentes que primeiro têm experiência com aulas individuais, ele já começou sua trajetória docente com foco no ensino em grupo. Essa escolha foi diretamente influenciada por sua formação acadêmica e pelas experiências acumuladas em projetos de extensão universitária.

Durante sua graduação em música, sua licenciatura também foi orientada pela professora Dra. Josélia Vieira, com quem participou de diversos projetos de extensão voltados especificamente para o ensino de piano em grupo, como o Probex e o Prolicen. Ele relata: *“Quando me licenciiei eu fui orientado por Josélia Ramalho, e em toda a graduação da gente, a gente trabalhava em cima do ensino de piano em grupo [...] quando me convidaram para ajudar no PRIMA, já vim para trabalhar em cima dessa temática”*. Seu envolvimento com o PRIMA se deu, portanto, a partir de uma bagagem teórica e prática que já dialogava diretamente com a proposta do programa.

Um dado relevante é que ambos os professores entrevistados tiveram contato com o ensino de piano em grupo ainda durante a graduação, o que contrasta, por exemplo, com os achados de Peroba (2023), que em sua pesquisa identificou que a maioria dos professores entrevistados por ela, que atuam com ensino de piano em grupo na universidade, tiveram contato com esse formato apenas após o ingresso na docência. Essa aproximação dos

professores com o ensino de piano em grupo foi possibilitada principalmente pelo PianoLab da UFPB, que se configura como um elo formativo comum na trajetória dos dois docentes.

Na construção de suas práticas pedagógicas, os professores do polo articulam referências acadêmicas com experiências vividas e realidades locais. O professor 2 menciona como influências fundamentais os nomes de Maria Luísa Junqueira e Maria Isabel Montandon, reconhecidas pesquisadoras do Ensino de Piano em Grupo (EPG): *“Quem trabalha com piano em grupo tem que falar de Maria Luísa Junqueira, né? [...] A gente tem a outra, o nome dela é Montandon”*. Ele afirma que essas autoras foram estudadas em sua formação, mas destaca a necessidade constante de adaptação do que foi aprendido no contexto universitário para o cotidiano do polo: *“Aí você pega a ideia, aí cria, porque aqui no polo de piano não vai ser igual o que é feito lá na universidade”*. Essa adaptação se dá, segundo ele, devido às diferenças de tempo, perfil dos alunos e condições práticas:

Tem a realidade do tempo, dos alunos, aí a gente adapta muita coisa. Nem tudo que está lá dentro das diretrizes do ensino do EPG a gente consegue aplicar aqui, porque aqui é uma outra realidade, você tem que adaptar tudo.

Já o professor 1 relata uma trajetória formativa marcada pela prática e por referências fora do meio acadêmico. Sua principal inspiração foi o primeiro professor de música que teve, um membro da comunidade religiosa da qual fazia parte: *“Ele era uma pessoa lá da comunidade religiosa [...] eu via nele algo em que, de alguma forma, eu queria me tornar”*. Foi essa convivência que o motivou a ensinar música, com o desejo de proporcionar a outras pessoas o mesmo contato com o piano e o teclado que ele teve

A trajetória do professor 2, assim como a do professor 1, exemplifica o que Fisher (2010) define como perfil desejável para o docente de piano em grupo: um educador com sólida formação musical, experiência prática, sensibilidade pedagógica e capacidade de adaptar estratégias conforme o contexto. Suas experiências na universidade, especialmente através de projetos de extensão, ilustram a importância da formação docente que articula teoria e prática, como defendem Torres e Araújo (2014) e Lyke (apud Pintão, 2013). Além disso, evidenciam o papel fundamental das instituições de ensino superior e de programas de extensão no fortalecimento de uma pedagogia do piano mais inclusiva e contextualizada.

4.2.2 A dinâmica de aulas no Polo de Piano: “Tudo que tirar do nosso tempo de tocar piano aqui, a gente manda pro espaço”

Em uma segunda parte da entrevista, discutiu-se a dinâmica das aulas no projeto, revelando aspectos peculiares da prática docente. Inicialmente, observou-se que as aulas não pareciam seguir uma estrutura temporal rígida, como descrevemos no ponto 4.1. No entanto, o professor 2 esclareceu que essa flexibilidade é necessária diante do contexto específico:

Nós temos uma turma que vem de longe [...] Eles não chegam ao mesmo tempo. [...] A nossa logística é: Eles chegam, a gente fica com um aluno 5, 6 minutos, já pula pra outro e vai alternando e vai girando. Ao ponto dele terminar a aula sabendo aquilo que ele colocou em termos de repertório pra eles tocarem.

Dessa forma, todos os alunos conseguem tocar desde o momento que chegam até o momento que precisam sair, mesmo que não estejam no horário fixo pré-determinado das aulas.

Essa lógica de organização, caracterizada por adaptações em tempo real e por uma estrutura flexível, aproxima-se de um modelo pedagógico que valoriza a coletividade e, ao mesmo tempo, respeita o ritmo individual de aprendizagem. Ao alternar o atendimento entre os estudantes, ainda que estes cheguem e saiam em horários distintos, o professor garante que todos tenham acesso a momentos de orientação personalizada, mas também a oportunidades de prática autônoma e de interação com os colegas. Essa dinâmica rompe com a rigidez de uma aula tradicional, em que o início e o término são marcados de forma fixa e todos acompanham o mesmo conteúdo simultaneamente.

Nesse contexto, a flexibilidade não representa falta de organização, mas sim uma estratégia intencional de ensino que reconhece a diversidade das trajetórias de aprendizagem. Ao assegurar que cada aluno possa tocar e praticar de acordo com sua disponibilidade e nível de desenvolvimento, o professor fomenta tanto a autonomia — já que o estudante é estimulado a se engajar em sua própria prática enquanto aguarda atendimento — quanto a responsabilidade coletiva, uma vez que o grupo compartilha o espaço e as experiências de forma integrada.

O planejamento geral ocorre no início de cada semestre, mas os conteúdos são ajustados conforme as necessidades do grupo. O professor 1 destaca que as aulas são planejadas sem rigidez: “Cada aula especificamente, a gente vai adaptando... cada aluno tem

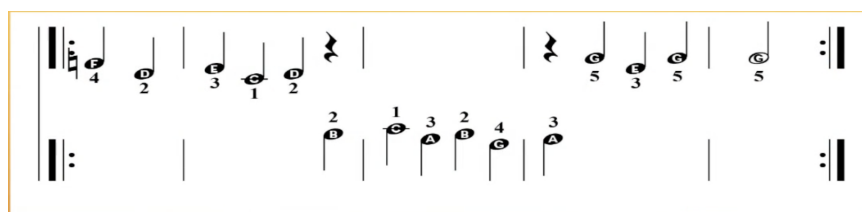
um tempo próprio de aprendizado”. Entre os materiais utilizados, os professores citam os métodos Faber (Piano Adventures), Mário Mascarenhas, Pozzoli, Bastien e Alfreds, além de repertórios autorais e peças avulsas, formando uma apostila própria, como explicitado no capítulo 2. Além disso, observa-se que, nos vídeos disponibilizados no YouTube⁹, os professores recorrem a partituras desses diferentes métodos para exemplificar o conteúdo, como é possível verificar nos exemplos a seguir. As músicas selecionadas — retiradas de métodos distintos — ilustram não apenas a diversidade de abordagens pedagógicas, mas também a forma como o material é adaptado e apresentado em formato digital, reforçando o caráter prático e acessível do ensino.

Figura 9 - Partitura da Música 1 do Nível Iniciante disponível no YouTube



Fonte: <https://www.youtube.com/@polodepianodoprime3909>

Figura 10 - Partitura da Música 6 do Nível Iniciante disponível no YouTube



Fonte: <https://www.youtube.com/@polodepianodoprime3909>

⁹ <https://www.youtube.com/@polodepianodoprime3909>

Também destacam a integração entre teoria e prática, o que vai ao encontro do que defende Souza (2017, p.12), para quem o EPG deve “utilizar o piano como instrumento musicalizador”, favorecendo o ensino de música — e não apenas de técnica pianística.

Outro ponto significativo é o incentivo à aprendizagem cooperativa, conforme destaca o professor 2: “*Se um aluno já dominou um determinado repertório, a gente coloca os dois juntos e pede para um ensinar o outro*”. Tal prática dialoga diretamente com o que propõe Fisher (2010, p.8), ao afirmar que o grupo deve ser um espaço em que os alunos aprendem uns com os outros, contribuindo com suas singularidades e se desenvolvendo de forma mútua. Também essa prática corresponde à estratégia cooperativa de tutoria entre pares, no qual estudantes com maior domínio de determinado conteúdo cooperam com colegas que ainda estão em processo de aprendizagem, em uma dinâmica cooperativa organizada pelo professor (Vieira, 2017).

Durante a execução do repertório, são abordados aspectos técnicos e teóricos, conforme relata o professor 2: “*Se eu tô tocando uma peça que aparece um elemento que ele não conhece [...] eu pergunto, e ele me diz o que é*”. A estratégia de promover a escuta ativa, incentivando o aluno a ouvir atentamente cada detalhe da música — ritmo, melodia, harmonia e nuances — de modo consciente, em vez de apenas acompanhar mecanicamente a execução, e também a descoberta guiada, processo pelo qual o estudante é levado a identificar conceitos, padrões ou erros por si próprio, por meio de perguntas e provocações do professor, sem receber respostas imediatas, remete a práticas construtivistas (Pintão, 2013), que valorizam a construção ativa do conhecimento.

Nesse mesmo sentido, o professor 1 destaca que a teoria musical é abordada de maneira integrada à prática pianística. Ao apresentar um novo repertório, as dúvidas sobre os elementos teóricos surgem de forma natural, sendo então trabalhadas no próprio contexto da aula. Ele afirma que “*a teoria já tá aplicada ali no momento que a gente... traz o repertório e o aluno passa a ler. Inevitavelmente, as dúvidas vêm*”, e é nesse momento que os conteúdos são explicados de maneira contextualizada. A existência de aulas específicas de teoria, segundo ele, ocorre apenas eventualmente, quando há estagiários disponíveis da universidade. Essa abordagem integrada está em consonância com autores como Souza (2017) e Montandon (2004), que também defendem o ensino de música no piano — e não apenas do piano —, utilizando o instrumento como ferramenta de musicalização e promovendo uma compreensão mais significativa dos conteúdos musicais.

As aulas, portanto, são estruturadas com base em um repertório comum, que é constantemente adaptado ao perfil dos estudantes: “Tem um repertóriozinho básico pra todo mundo [...] vai adaptando com os alunos [...] e vai girando com eles e fazendo tocar sempre”, explica o professor 2. Embora o material utilizado pelos professores seja de organização própria — mesclando elementos de diferentes métodos e arranjos criados especificamente para as aulas — e não esteja disponível publicamente em sua totalidade, é possível observar parte desse repertório por meio do canal do YouTube mantido pela instituição. Nesse espaço, há vídeos voltados para diferentes níveis de habilidade, abrangendo repertório para iniciantes, intermediários e avançados, assim como exercícios específicos com teclas pretas, teclas brancas, entre outros. Dessa forma, ainda que o acervo completo seja restrito aos alunos, a presença desses vídeos evidencia a diversidade e a sistematização do material, bem como a preocupação dos professores em oferecer recursos que permitam a prática e o acompanhamento do aprendizado fora da sala de aula.

. Essa abordagem está alinhada com a proposta do ensino de piano em grupo, que, segundo Fisher (2010), deve promover não apenas habilidades técnicas e musicais, mas também o crescimento pessoal e social dos alunos. Apesar de tentativas de incorporar tecnologias como apoio visual (por meio de uma TV), essas ferramentas foram abandonadas devido à dificuldade logística. O professor 2 enfatiza que o foco deve permanecer na prática musical: *“Tudo que tirar do nosso tempo de tocar piano aqui, a gente manda pro espaço”*.

4.2.3 A dinâmica do grupo: *“já rodei... o relógio que marca os passos e já deu tantos mil passos aqui”*

A dinâmica do grupo nas aulas de piano em grupo se revela como um dos elementos centrais para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. Os professores demonstram uma atenção constante às interações entre os alunos, ao engajamento coletivo e à personalização do ensino dentro do contexto coletivo. O professor 1 destaca que, para muitos alunos, o momento da aula vai além do conteúdo musical: *“Às vezes, ele só quer vir aqui tocar para descansar um pouco a mente, encontrar os amigos aqui. E a gente entende que nem todos têm essa pretensão de se tornar um virtuosi no piano”*. Essa escuta das motivações individuais contribui para um ambiente mais acolhedor, onde o grupo também funciona como espaço de convivência.

No que diz respeito à personalização do ensino dentro do grupo, o professor 2 explica que, quando o aluno traz repertórios de fora — como músicas aprendidas no YouTube, algo muito comum atualmente —, ele aproveita esse material como ponto de partida para trabalhar aspectos técnicos: *“Aí a gente pega o que ele já tem e vai colocar no dedo dele o que for necessário para ele usar mais dedos, corrigindo questão de mão, de toque, dedilhado”*. Ele relata, por exemplo, o caso de um aluno, que tocava um arpeggio com três dedos (os dedos 1, 2 e 3): *“Aí eu digo, não, aqui vai ter que usar uma mão só”*. Para o professor, o interesse do aluno em determinada peça acelera o aprendizado: *“Se ele quer tocar essa música, vai sair mais fácil. [...] E quando ele quer, o aluno quando quer, ele anda mais rápido”*.

O estímulo à autonomia e à curiosidade é promovido por meio de perguntas durante a leitura musical, favorecendo tanto a escuta crítica quanto a participação ativa. Ao serem convidados a identificar por si próprios elementos da partitura — como símbolos de acentuação, articulação ou dinâmica — os alunos passam a observar atentamente os detalhes sonoros e visuais da peça, deixando de reproduzir mecanicamente a música. Simultaneamente, tornam-se agentes do próprio aprendizado, ao responder, apontar ou experimentar soluções antes de receber a explicação técnica. Como explica o professor 2: *“A gente manda olhar a partitura e pergunta: o que é que tem de diferente aqui? E diz assim: tudo que está aqui tem significado”*. Após essa exploração inicial, o docente apresenta os nomes técnicos e explica a função de cada sinal: *“Você vai e informa, diz o que é que é, dá o termo científico, diz que vem do italiano [...] e explica qual é a função”*.

Para manter todos os alunos engajados enquanto circula entre eles, o professor adota uma estratégia de orientação breve e prática independente guiada: *“A gente orienta o aluno e ele fica praticando aquilo que foi orientado”*. Ele explica que permanecer ao lado do aluno o tempo todo pode gerar tensão: *“Se você ficar do lado dele, ele vai ficar nervoso, porque você está do lado dele”*. Por isso, prefere dar instruções objetivas, se afastar e retornar mais tarde para verificar o progresso. *“Se ele fez e conseguiu fazer, você adianta mais alguma coisa e vai girando”*, explica. Esse movimento constante pelo ambiente — *“já rodei... o relógio que marca os passos e já deu tantos mil passos aqui”* — permite que todos os alunos recebam atenção sem interromper o fluxo do grupo.

Conflitos e interações também são observados com atenção. Embora não haja grandes divergências, o professor 2 relata situações em que a convivência entre pares precisa ser mediada. Em um dos casos, duas alunas preferiam tocar juntas, mas essa parceria passou a

prejudicar o rendimento de uma delas, que acabava acompanhando o ritmo mais lento da colega. *“Aí chegou um ponto que a gente teve que dar uma separada”*, relata. A tentativa de aplicar a estratégia de tutoria entre pares, nesse caso, não funcionou, pois a troca estava desequilibrada: Em determinado momento, foi percebido que a troca entre as duas alunas estava se tornando pouco produtiva, pois uma delas, com mais domínio do conteúdo, acabava se limitando ao nível da outra, que ainda não conseguia acompanhar ou contribuir de forma equivalente com a atividade proposta. Esses relatos revelam uma compreensão sensível da dinâmica grupal, na qual o professor atua como mediador não apenas do conteúdo musical, mas também das relações interpessoais e dos processos individuais.

Outro aspecto relevante da dinâmica grupal é a criação de um ambiente acolhedor, que favorece a participação ativa dos alunos e a expressão de dúvidas durante as aulas. O professor 1 destaca que, por se tratar de um espaço tranquilo e descontraído, os alunos *“sentem uma liberdade em falar”*. Ele explica que essa abertura é construída a partir do vínculo que os professores estabelecem com os alunos, indo além do conteúdo técnico: *“A gente tenta conversar algo, criar um vínculo com o aluno, algo além do repertório [...] e aí acaba fluindo normalmente”*. Assim, é comum que os alunos interrompam a atividade com naturalidade para esclarecer dúvidas, chamando os professores com espontaneidade: *“Tio, como é que faz isso?”*. Embora as perguntas técnicas sejam, na maioria das vezes, direcionadas aos docentes, também há momentos de troca entre os próprios colegas, especialmente entre aqueles que já possuem laços de amizade fora do polo.

Para manter o engajamento coletivo, os professores também propõem momentos de execução em conjunto, reunindo todos para tocar o mesmo repertório: *“A gente chama todo mundo para tocar o repertório juntos ali [...]. Dessa forma, eles não dispersam tanto”*. Essa prática favorece a escuta coletiva, pois os alunos precisam atentar não apenas à própria execução, mas também às notas, ao ritmo e à dinâmica dos colegas, promovendo uma percepção integrada do conjunto. Além disso, ao tocar em grupo, torna-se possível identificar, de forma imediata, as dificuldades de cada estudante, seja na leitura da partitura, na execução técnica ou na manutenção do andamento, permitindo intervenções pedagógicas mais precisas. Ao mesmo tempo, a experiência compartilhada fortalece o senso de pertencimento, já que cada aluno reconhece sua contribuição para o resultado coletivo e vivencia a música como um esforço integrado. Esse efeito é potencializado pelo fato de as turmas serem reduzidas e contarem com dois professores por sala, o que possibilita um

acompanhamento próximo, redirecionamento eficiente e maior atenção individualizada sem comprometer a dinâmica do grupo.

4.2.4 O aluno dentro do grupo: “tem aluno que toca todo o repertório em dez minutos”

As turmas são organizadas com a intenção de agrupar alunos com níveis de habilidade semelhantes, embora isso nem sempre seja possível. Conforme já discutido no capítulo 2, o professor 1 explica que, inicialmente, os alunos são distribuídos considerando a faixa etária, mas esse critério é posteriormente ajustado de acordo com o nível técnico de cada um. Ele menciona que, por exemplo, alguns estudantes chegam ao polo com 14 anos sem nenhuma experiência prévia com o instrumento, enquanto outros, bem mais jovens, já possuem anos de prática. Dessa forma, a composição das turmas precisa ser flexível, levando em conta não apenas a idade, mas principalmente o estágio de desenvolvimento musical de cada aluno.

Essa flexibilidade também se mostra essencial diante de casos em que os alunos avançam rapidamente no repertório. O professor 2 relata, por exemplo, a situação de um estudante recém-chegado: *“Hoje mesmo tem um aluno aqui que chegou agora há pouco, [...] ele é desse semestre, mas ele já extrapolou toda a parte básica em duas aulas.”* Nesses casos, a estratégia adotada é integrar o aluno às turmas mais avançadas, para que ele continue progredindo sem perder o ritmo. Como explica o professor, *“tem aluno que toca todo o repertório em dez minutos”*, o que exige ajustes imediatos: *“eu já tenho que deixar os que estão na posição de dó, e já mudar a posição, a posição de sol, pra esse aluno que adiantou”*. Esse acompanhamento em tempo real garante que nenhum aluno fique desmotivado por falta de desafio e reforça a necessidade de um planejamento flexível, que respeite os diferentes ritmos de aprendizagem dentro do grupo.

Dessa forma, surge a questão de como equilibrar as necessidades individuais do aluno dentro do contexto do grupo. O professor 2 explica, então, que embora exista um repertório básico comum para todos os alunos, o progresso individual pode variar significativamente. Alguns permanecem mais tempo nas primeiras lições, enquanto outros avançam rapidamente. Essa dinâmica evidencia, segundo ele, a impossibilidade de seguir um “plano fechado”, já que cada aula exige decisões em tempo real. Em uma mesma turma, enquanto alguns estão sendo apresentados à “posição de dó”, outros já dominam o conteúdo e precisam ser desafiados com a “posição de sol”, como no exemplo citado. O objetivo, afirma, é garantir

que cada aluno continue evoluindo sem ficar estagnado, mesmo que isso signifique alternar entre diferentes níveis de repertório dentro de uma mesma aula.

O professor 1, por sua vez, confirma a fala do professor 2 destacando que, ao planejar as atividades da turma, busca-se incluir todos os alunos dentro de um mesmo repertório, ainda que isso exija constantes adaptações. A ideia central é trabalhar com uma peça comum, mas ajustando sua complexidade conforme o nível de cada estudante. Ele explica que, em geral, *“tem o mesmo repertório escrito na partitura que metade dos alunos vai conseguir tocar”*, enquanto para os demais, é preciso modificar elementos como acordes e melodias, criando arranjos alternativos para que também possam participar da atividade. Ao ser questionado sobre essa lógica de adaptação coletiva — em que se pensa uma única proposta para todos, ajustada conforme o nível individual —, o professor confirma: *“Sim, sim. É por aí”*.

Como apontam Costa e Aguiar (2006, p.4), é necessário considerar os objetivos e o perfil específico de cada grupo, o que implica, muitas vezes, reorganizar turmas ou modificar o planejamento em tempo real, como relatado pelos docentes. A escolha e adaptação do repertório podem considerar os diferentes níveis de habilidade dos alunos, de modo que as atividades musicais sejam acessíveis e favoreçam a participação de todos. Essa variação pode contribuir para que o processo de aprendizagem seja mais inclusivo e adequado às necessidades do grupo. Essa abordagem, que combina propostas coletivas com diferenciações individuais, reforça o caráter dinâmico e colaborativo que o EPG pode ter, favorecendo tanto o desenvolvimento técnico quanto a motivação dos alunos, conforme indicam Fisher (2010) e Machado (2016).

4.2.5 Criatividade e inclusão: *“Eu uso tudo que eles têm!”*

A prática pedagógica adotada pelos professores do projeto demonstra um compromisso com a valorização da criatividade e da inclusão como elementos importantes do processo de ensino-aprendizagem. Questionado sobre como a criatividade se manifesta nas aulas, o professor 2 afirma que ela surge espontaneamente: *“Eles já chegam aqui improvisando, minha querida”*. Em vez de aplicar atividades formalizadas de improvisação, como as que aprendeu na academia — *“faça agora em dó, depois agora improvisa”* —, ele opta por trabalhar a partir daquilo que os alunos trazem de casa ou começam a tocar espontaneamente. *“Eu uso tudo que eles têm! Se ele vem pra cá, ele traz uma música de casa*

[...], aquilo que eu tinha programado pra ele, em tese, eu mudo pra o que ele tá tocando. Porque se ele tá tocando, ele gosta daquilo.” Essa atenção às preferências do aluno transforma o desejo do estudante em ponto de partida para o trabalho musical, podendo promover engajamento e autonomia.

O professor 1 também destaca a criatividade como característica natural das crianças, quando questionado sobre isso ele afirma “*essa parte de criatividade já vem de fábrica*”. Ele também relata que procura não inibir essas iniciativas espontâneas: “*Se ele descobriu esse som, aí a gente tenta trabalhar a partir disso*”. Ele explica que, ao notar que um aluno se cansa da repetição, a resposta não é insistir, mas abrir espaço: “*A gente se afasta um pouco, vai para outro aluno e deixa ele no piano livre para ele fazer o que ele quiser. [...] Ele pode trabalhar o repertório que a gente está estudando ou então ele pode tocar outra coisa, se ele quiser, conversar com um colega do lado.*”

O uso dessa liberdade ao piano reflete a confiança do professor na independência dos alunos e em sua capacidade de explorar a música de forma criativa. Ao permitir que cada estudante decida como interagir com o instrumento — seja continuando o repertório estudado, experimentando novos sons ou até mesmo interagindo com colegas — o docente incentiva a iniciativa própria, a experimentação e o engajamento espontâneo. Essa abordagem valoriza a experiência musical para além das estruturas formais, mostrando que a aprendizagem não se limita à execução correta da partitura, mas inclui a exploração, a descoberta e a expressão pessoal. Essas práticas estão em sintonia com as concepções de Fisher (2010), que vimos no capítulo 2, para quem o ensino coletivo deve promover o desenvolvimento holístico dos alunos — físico, intelectual, social, emocional e espiritual —, estimulando curiosidade, sensibilidade estética, responsabilidade e perseverança.

A inclusão de alunos com necessidades específicas também é tratada com naturalidade e flexibilidade pelos professores. O professor 1 relata que “*o mesmo objetivo, porém com caminhos diferentes*” orienta a condução de aulas com alunos autistas, por exemplo. Ele relata o caso de um estudante que cria arranjos próprios para as músicas, mesmo sem conhecimento formal de teoria: “*Uma música que é para tocar o dó, ele toca dó, mi, sol. Ele faz o acorde de dó, por mais que ele não entenda o que é um acorde, [...] mas pelo ouvido ele encontrou as notas*”. Para esses alunos, forçar uma atividade rígida poderia gerar frustração ou aversão. Por isso, o caminho pedagógico é sempre adaptado à forma de interação e expressão de cada um.

A liberdade de repertório também chama atenção nesse contexto. Embora exista um compilado de peças, os professores não são obrigados a seguir um currículo fechado. *“Esse compilado quem fez foi o coordenador [...] só que não é algo tipo ‘nós temos que tocar esse caderno inteiro de capa a capa’. Tem uma certa liberdade nisso”*, afirma o professor 1. Os próprios alunos são incentivados a trazer músicas que desejam aprender, como exemplificado pela pesquisadora ao observar duas alunas tirando de ouvido a trilha do filme Crepúsculo durante a aula. O professor confirma: *“Eles têm essa liberdade de trazer músicas de fora que eles queiram tocar naquele momento”*.

Essa postura docente revela um entendimento ampliado sobre o papel do piano na formação musical, como aponta Montandon (2004, p.45) e também Pace (apud Salles, Reis, Coqueto e Silva, 2023), quando defende que o ensino de piano em grupo deve ser visto como uma forma de ensinar música, e não como um fim em si mesmo. Isso pode significar que o piano é usado como ferramenta para promover a expressão, a convivência e o aprendizado musical de forma mais ampla. Assim, a criatividade e a inclusão não aparecem como estratégias pontuais, mas como princípios estruturantes da prática pedagógica observada — princípios que reconhecem o grupo como espaço de troca, escuta e formação integral.

4.2.6 As concepções locais dos objetivos técnico-musicais e interpessoais: “Quando eu ponho dois no piano, eles vão ter que conversar, vão ter que conversar e criar essa questão, essa interação social”

As metas estabelecidas pelos professores do polo revelam uma articulação entre objetivos gerais de grupo e objetivos individuais, respeitando tanto os conteúdos técnico-musicais planejados quanto os interesses e ritmos de aprendizagem de cada aluno. Segundo o professor 1, há uma organização semestral que define um norte comum para todos: *“Tem um objetivo geral que é definido no começo do semestre. Então, o aluno tem que terminar o semestre conhecendo pelo menos a duração da semínima, por exemplo, a pausa de semínima”*. No entanto, essas metas coletivas não impedem a personalização do ensino. Ainda de acordo com ele, *“a gente vai identificando as individualidades e vai entendendo que dá para aplicar algo a mais, outros objetivos”* para os alunos que demonstram maior envolvimento ou avanço técnico, inclusive encaminhando-os, quando necessário, para aulas de extensão na universidade, através da parceria com o PianoLab.

Do ponto de vista técnico-musical, o professor 2 explica que existe um “programazinho” baseado em volumes iniciais do método Bastien, que cobre conteúdos como dinâmica (forte e fraco), articulações (toque solto e ligado) e leitura musical. Esse material, no entanto, não é seguido rigidamente. Como ele afirma, *“a gente vai diluindo ele dentro do repertório de acordo com a necessidade do aluno”*. A progressão técnica é pensada de forma gradual: *“Teoricamente, no primeiro semestre, ele tem que estar na pré-leitura. No segundo semestre, começa a leitura”*, mas o professor também reconhece que *“alguns, no primeiro semestre, já começam a ler [...] porque vencem logo todo o material”*. Além das metas definidas durante as aulas, os professores também elaboram, semestralmente, um plano pedagógico que deve ser enviado à coordenação geral do programa. Segundo o professor 1, *“tem um plano, a gente tem que mandar semestralmente um plano para a direção do PRIMA”*, que funciona como uma orientação geral de conteúdos, embora não detalhe o passo a passo de cada aula.

Já o acompanhamento do progresso dos alunos acontece de forma mais prática e contextualizada, por meio da observação contínua durante as aulas: *“É mais nas aulas, na observação diária mesmo e pela experiência, né?”*. A dimensão interpessoal também é considerada no planejamento local, principalmente no que diz respeito à inclusão. O professor relata que, ao invés de separar alunos com autismo em turmas específicas, a escolha pedagógica é mantê-los integrados aos demais: *“A gente coloca o aluno junto com os outros, entendendo que é importante essa inclusão também aqui, né, no Polo”*. Ele também reconhece o valor do ensino em grupo para o desenvolvimento social dos alunos, afirmando que *“ensino colaborativo tem mais a agregar que qualquer outra coisa”*, pois, além de aprenderem música, *“eles aprendem [...] a habilidade de socializar, de conversar, de falar”*.

Os objetivos interpessoais, embora não sejam formalmente definidos como metas, são constantemente observados e estimulados nas práticas em grupo. O professor 2 reconhece que a interação entre os alunos *“acontece naturalmente”*, sobretudo em momentos como os recitais ou atividades compartilhadas: *“Eles começam a compartilhar o que vão tocar [...] saem do seu universo individual e vêm pra cá”*. Em algumas situações, os professores posicionam dois alunos no mesmo piano, quando estão trabalhando o mesmo repertório, o que força uma aproximação: *“Quando eu ponho dois no piano, eles vão ter que conversar, vão ter que conversar e criar essa questão, essa interação social”*.

4.2.7 Os desafios e vantagens do ensino de piano em grupo: “A dificuldade maior ainda é convencer os pais que os meninos aprendem a tocar piano em grupo. Os pais não acreditam”

A prática do ensino de piano em grupo no polo observado revela uma série de desafios cotidianos, muitos dos quais exigem criatividade, adaptação e persistência por parte dos professores. Um dos obstáculos mais mencionados é a falta de estrutura adequada. O professor 2 comenta: *“Nosso repertório é em papel ainda, né, isso? E como o ambiente é aberto, a gente perde tempo com as folhas voando”*. Além disso, aponta a carência de equipamentos importantes: *“Fone de ouvido a gente pediu já faz uns dois anos! [...] aí fica nessa barulheira todinha, nesse de todo mundo tocando ao mesmo tempo, às vezes coisas diferentes, pra depois juntar”*. A ausência de um piano-master, de softwares didáticos e até mesmo de mobiliário adequado para aulas teóricas compromete o aproveitamento pleno das atividades. *“A mesa é pequena. Esse semestre a gente vai fazer algo assim. Mas tipo assim, enquanto tem três alunos tocando piano, três vêm pra cá e fazem a aula de teoria. Aí volta pra lá e vai girando”*, relata.

Outro desafio importante diz respeito à diversidade de níveis entre os alunos. Como aponta o professor 2: *“Os níveis estão cada vez mais diferentes uns dos outros, né? Aí, às vezes, a gente não consegue aplicar tanto a questão dessa parte em grupo, de trocar de experiência”*. Essa heterogeneidade também afeta a dinâmica desejada de colaboração. Além disso, alguns alunos demonstram resistência ao modelo coletivo: *“Tem alguns alunos que são um pouquinho mais individualistas, que querem ficar num piano sozinho, às vezes”*.

Convencer os pais sobre a eficácia do formato também é uma dificuldade recorrente. *“A dificuldade maior ainda é convencer os pais que os meninos aprendem a tocar piano em grupo. Os pais não acreditam”*, afirma o professor. A solução encontrada é a prática e a visibilidade dos resultados: *“A gente faz sempre recitais semestrais [...] o aluno já toca no final da aula. [...] Quando você faz acontecer, você não tem como provar o contrário. Está tocando piano, então, logo funciona”*.

Há também desafios de formação docente e de adaptação pedagógica. O professor 1 comenta: *“Talvez essa... habilidade que eu preciso desenvolver de entender melhor alunos com especialidades, né? Como, por exemplo, o autismo. Talvez uma formação mais nesse sentido”*. Ele também compartilha um desafio pessoal no início da carreira: *“Acho que o*

desafio pessoal primeiro seria essa quebra na timidez, assim, e como lidar com o grupo mesmo [...] as aulas me ajudaram a superar esse desafio pessoal”.

Apesar dessas dificuldades, os professores destacam as vantagens do ensino em grupo. O professor 1 afirma: *“Ensino colaborativo não se aplica só ao piano. É algo que funciona em qualquer outra disciplina”.* Para ele, o formato contribui para a formação integral dos alunos: *“O aluno chega, cria um vínculo, conhece outras pessoas. Enfim, forma amizades aqui”.* Ele também reforça que, embora o piano costume ser um instrumento solitário, *“o fato de ele estar em grupo”* proporciona ao estudante a experiência de tocar junto com outras pessoas: *“Na verdade, tudo na vida, você precisa sempre de alguém, enfim, de um grupo. Você nunca está isolado. E no piano não é diferente”.*

O professor 2 reforça essa dimensão afetiva e social do ensino em grupo como uma das maiores forças do projeto. Segundo ele, *“esse polo começou com oito alunos, e agora tem 54 alunos. E a média se mantém”.* Quando questionado sobre o motivo desse crescimento e permanência, ele é direto: *“A resposta para isso é porque eles gostam de estar juntos. [...] Eu acho que essa interação social é a grande vantagem de estar juntos”.* Ele observa que a presença dos colegas é um fator motivador para os próprios alunos: *“Daqui a pouco pergunta, cadê a turma? Vai perguntar para os seus colegas”.* Esses relatos evidenciam que, embora o ensino de piano em grupo enfrente obstáculos estruturais, metodológicos e culturais, ele se sustenta e se fortalece pelo seu potencial pedagógico e social, criando espaços de aprendizado significativos, afetivos e coletivos.

4.2.8 Alinhamento com os objetivos do PRIMA: “Me identifiquei muito com o PRIMA também por isso, por democratizar o acesso a um instrumento caríssimo”

Os professores do polo demonstram forte alinhamento com os objetivos sociais e pedagógicos do programa, compreendendo claramente sua natureza enquanto política pública voltada à inclusão e à democratização do acesso à música. O professor 2 ressalta que, apesar de o projeto ser muitas vezes confundido com uma formação musical especializada, *“a ideia do PRIMA é promover a cidadania e incluir, na forma de dar ao aluno a oportunidade de entrar nesse universo musical”.* Para ele, o foco está menos em formar músicos profissionais e mais em permitir que os estudantes vivenciem a música como experiência transformadora. *“Às vezes se confunde isso, às vezes eles cobram: ‘não, tem que tocar mais, tem que fazer vestibular’, mas aí, na essência, o programa tem essa ideia de incluir”.*

Esse entendimento também é partilhado pelo professor 1, que relata uma identificação pessoal com a missão do projeto: *“O PRIMA, basicamente, [...] busca dar acesso a pessoas de baixa renda ao piano, né? [...] esse é o perfil que eu me identifico por ter vindo dessa mesma realidade”*. Ele relembra que só teve contato efetivo com um piano já na universidade, tendo aprendido inicialmente em um teclado emprestado da igreja. Por isso, vê no projeto uma oportunidade concreta de romper com as barreiras de acesso ao instrumento: *“Me identifiquei muito com o PRIMA também por isso, por democratizar o acesso a um instrumento caríssimo”*.

Embora reconheçam as limitações de estrutura que dificultam a aplicação plena de algumas abordagens metodológicas, os professores buscam extrair o máximo do formato em grupo, com base em adaptações realistas. O professor 2 observa que *“o que a gente não consegue fazer aqui é aplicar todas as abordagens que tem”*, mas destaca a eficácia da *“abordagem de pares”*, como falou na entrevista, ou tutoria entre pares, viável dentro da configuração do espaço e dos recursos disponíveis: *“Só dá de juntar os dois juntos [...] eles trocam as experiências de acordo com quando batem o repertório”*.

Ele também reforça que, além da proposta social, um dos grandes trunfos do EPG está no envolvimento afetivo dos alunos: *“Eles gostam! O que é importante aqui é o gostar deles! Do piano grupo mesmo”*. Esses relatos evidenciam que o trabalho pedagógico realizado no polo não apenas se alinha com os objetivos centrais do PRIMA, mas também os reafirma na prática, ao promover inclusão, acesso à arte e construção de vínculos significativos com a música — mesmo em meio a limitações estruturais.

4.3 Perspectivas e concepções dos alunos

A análise inicial realizada das entrevistas em grupos focais buscou compreender a experiência dos alunos com as aulas de piano em grupo, explorando diversos aspectos do aprendizado. Conseguimos separar os dados obtidos nos seguintes eixos: a) preferência por aulas em grupo vs. individuais, b) percepção do progresso no aprendizado, c) interação entre os alunos durante as aulas, d) engajamento e participação nas aulas, e) motivação e desafios, f) atividades em grupo e divisão de tarefas, g) equipamentos e prática em casa e h) impressões externas sobre o método de ensino. A seguir, detalhamos cada um desses pontos com base nos relatos coletados.

4.3.1 Preferência por aulas em grupo vs. individuais: *“Porque é mais coletivo e fácil de aprender”*

A maioria dos alunos demonstra preferência por aulas em grupo, enfatizando que esse formato favorece um ambiente colaborativo e motivador. Dos 14 participantes dos grupos focais, apenas 4 afirmaram não preferir o formato em grupo e ainda assim conseguiram reconhecer algumas vantagens da aula em grupo. O contato com os colegas, por exemplo, foi bastante mencionado, visto que permite a troca de conhecimentos, a observação de diferentes abordagens para tocar o instrumento e o fortalecimento do senso de comunidade. Quando perguntamos porque preferia aula em grupo, Viviane, do Grupo 2, logo respondeu: *“Porque é mais coletivo e fácil de aprender”*, ao que Felipe confirmou: *“É, eu também, concordo com ela”*.

Ao perguntar ao grupo 2 sobre as vantagens do ensino em grupo, Ingrid defendeu que *“em grupo você vai ter a ajuda de outras pessoas, e a vantagem que tem é essa”*, ao que Viviane, para defender seu ponto de vista de preferir as aulas em grupo, contrasta com as aulas individuais: *“Mas sozinho você não vai ter [ajuda], vai ter só a ajuda do professor”*. Felipe logo em seguida reforça a ideia de Viviane: *“É porque se você ficar sem grupo, você fica sozinho, sem ninguém e vai ser mais complicado, mas em dupla vai facilitar mais e você vai ter uma companhia do seu lado.”* Além disso, muitos consideram as aulas em grupo mais dinâmicas e divertidas, o que contribui para o engajamento contínuo. O formato também promove a formação de amizades, tornando o aprendizado mais leve e prazeroso.

Por outro lado, alguns alunos sentem dificuldades em ambientes coletivos, principalmente devido ao barulho e à distração que podem comprometer sua concentração. Mateus, do grupo 2, ao afirmar preferir aula individual, diz que *“dá mais concentração”*. Victor, do grupo 2 também, aponta que na aula em grupo *“tem muito barulho e eu fico desconcentrado”*, assim como Juliana, do grupo 3, que afirmou que não preferia a aula em grupo *“porque eu fico meio desconcentrada”*. Essas queixas poderiam facilmente serem “resolvidas” com a aquisição de fones de ouvido, comuns nesse contexto da aula em grupo, mas que no momento da pesquisa o projeto não contava com esses acessórios.

Apesar desse posicionamento, ao ouvir também as experiências dos outros colegas, eles declaram gostar das aulas em grupo, como Pedro, do grupo 1, por exemplo, que afirmou

inicialmente não preferir o formato em grupo e explicou que isso decorria da “bagunça” de não saber quem está tocando o que:

Pesquisadora: Todo mundo prefere em grupo?

Pedro: Eu não muito, [...]. Por causa que está tocando e vem outro tocando e você não entende aonde você está tocando. Mas eu acho que eu gosto assim em grupo também. (Grupo focal, 2024)

Apesar da dificuldade, ele afirma também gostar da aula em grupo.

4.3.2 Percepção do progresso no aprendizado: “Sei lá, só estou tocando.”

Todos os alunos relataram uma evolução perceptível desde o início das aulas, mencionando a capacidade de tocar músicas específicas e o aprimoramento de habilidades técnicas. No grupo 1, ao perguntar sobre a percepção de evolução de cada um, os alunos afirmaram observar “com certeza” esse desenvolvimento. No grupo 2, os alunos também afirmaram perceber esse desenvolvimento e no grupo 3 todos acenaram positivamente, até de forma orgulhosa, mas não desenvolveram nenhum comentário acerca da pergunta. Era possível observar que alguns se sentiram orgulhosos ao notar sua evolução e acreditam que o aprendizado em grupo contribui para esse progresso, pois possibilita a troca de experiências e o incentivo mútuo. No diálogo com Pedro, do grupo 1, o aluno apesar de não especificar uma música específica que aprendeu afirmou com entusiasmo reconhecer em si a habilidade de tocar piano de forma geral:

Pesquisadora: Com certeza? Todo mundo?

Pedro: Eu não sabia nenhuma nota.

Pesquisadora: Não sabia nenhuma nota? E agora tu já estás tocando o quê?

Pedro: Sei lá, só estou tocando. (com contentamento) (Grupo focal, 2024)

No entanto, algumas dificuldades foram apontadas, principalmente em relação à memória. Alguns alunos esquecem as músicas de uma aula para outra, o que pode gerar frustração e a necessidade de reforço no estudo. Mateus, do grupo 2, quando perguntado sobre sua percepção de desenvolvimento respondeu que só observa “*mais ou menos, porque todo dia que eu venho, eu esqueço todas as músicas.*”, ao que Viviane contribuiu tentando ajudar o colega: “*Eu anoto [as músicas] no caderno toda vez. Quando eu quero ensaiar algumas músicas...*”.

4.3.3 Interação entre os alunos durante as aulas: “As partes que ela não entende que eu entendo, eu ajudo ela, ela me ajuda também”

A colaboração entre os colegas é uma característica marcante do aprendizado em grupo. Muitos alunos relataram que, quando o professor está auxiliando outros estudantes, há uma cultura de ajuda mútua, onde aqueles que já dominaram determinado conteúdo orientam os que estão com dificuldades. Essa dinâmica fortalece a compreensão e a confiança dos alunos, pois ao ensinar, eles também reforçam o próprio conhecimento. Quando questionada sobre a interação com os colegas, Mariana do grupo 1 rapidamente declarou que interage sempre. Em uma das observações a cooperação dela com uma colega nos chamou atenção e aproveitou-se o momento da entrevista para perguntá-la sobre aquele momento, ao que ela respondeu que

...às vezes eu ajudo ela também, porque às vezes a gente tem dificuldade e a gente treinava sempre em dupla por causa que os pianos não dava pra todo mundo. Aí a gente treinava em dupla, a gente tem mais facilidade de aprender junto também. E aí a gente se ajuda, sabe? As partes que ela não entende que eu entendo, eu ajudo ela, ela me ajuda também (Mariana, Grupo focal, 2024).

Ainda no grupo 1, quando perguntamos sobre interação de forma geral, apenas Mariana se manifestou positivamente, tendo os outros alunos afirmado trabalhar mais “sozinhos”. Porém, quando mudamos o foco da pergunta para ajuda mútua, o diálogo mostrou que a interação acontece de forma comum e natural:

Pedro: Quando o professor está ocupado, eu tento ajudar. Já aconteceu duas vezes comigo.
Fernanda: Tem vezes que o professor pede pra eu ajudar o outro.
Pesquisadora: E você gosta de fazer isso? Vocês gostam, assim, de estar na aula, aí o professor está ocupado, aí você vai ajudar o colega. Vocês acham que isso é legal?
Todos: Sim.
Pesquisadora: Vocês acham que já aprenderam alguma coisa com algum colega?
Todos: Sim.
Pedro: Já. Quando eu comecei tinha um menino, acho que era do Polo, do Polo não, do PianoLab. Ele estava aqui e me ensinou algumas coisas. (Grupo focal, 2024).

No grupo 2, ao perguntar diretamente sobre ajuda mútua, houve uma reação diferente: os alunos começaram a falar ao mesmo tempo, cada um defendendo os momentos que haviam ajudado os colegas, quase que competindo para ver quem havia ajudado mais. Para acalmar os ânimos,

mudamos o foco da pergunta para os momentos de dúvida, para compreender se existia uma busca dos próprios alunos por ajuda com os colegas ou se era algo apenas incentivado pelos professores:

Pesquisadora: E quando vocês têm dúvida, vocês preferem perguntar para os colegas ou para os professores?

Mateus: Colegas, às vezes.

Felipe: Colegas.

Viviane: Eu pergunto para o professor.

Pesquisadora: Na hora da dúvida é melhor?

Viviane: Mas quando é na dúvida é fácil...

Felipe: Eu pergunto para um amigo!

Victor: Eu também!

Entretanto, há quem prefira aguardar a explicação do professor para esclarecer dúvidas, seja por insegurança em pedir ajuda aos colegas ou por considerar que o professor possui uma abordagem mais assertiva para sanar dificuldades. No grupo 3, por exemplo, a postura já foi mais diferente do grupo 2: Hugo e Letícia disseram que preferem esperar o professor nas dúvidas, não buscando ajuda com os colegas

4.3.4 Engajamento e participação nas aulas: “Porque é muita gente para as outras pessoas cuidarem”

O nível de engajamento dos alunos varia conforme o momento da aula. Muitos relatam participar ativamente das atividades em grupo, demonstrando interesse e entusiasmo. No entanto, há momentos de dispersão, especialmente quando o professor está auxiliando outros alunos. Alguns mencionam que “viajam na maionese” em determinadas situações, mas destacam que atividades interativas e práticas são eficazes para manter o foco:

Pesquisadora: Alguém pode dar um exemplo, assim, de quando acha que não está participando da aula e está percebendo que você não está?

Felipe: Agora a pouco.

Pesquisadora: Agora a pouco?

Mateus: Eu estava viajando na maionese. Não tava prestando atenção.

[...]

Pesquisadora: Vocês acham que na aula individual, vocês ficariam assim?

Mateus: Sim.

Felipe: Não. Acho que seria melhor.

Viviane: Seria mais entediante fazer sozinho.

Felipe: Coletivo dá uma energia danada.

(Grupo focal, 2024)

Outro fator que influencia o engajamento é o tempo de espera pelo professor. Quando não estão sendo diretamente atendidos, alguns alunos acabam se distraindo. Quando perguntados

sobre isso, Pedro e Mariana responderam de forma compreensiva com relação à “movimentação” do professor:

Pedro: Ele também tem que ir lá com as outras pessoas para fazer a aula dele. Ele não pode ficar 100% só comigo.

Mariana: Assim, pelo fato das aulas serem em grupo, então é compreensível que o professor vai ajudar as outras pessoas. Ele ensina para a gente ir aprendendo partes e depois eles vem ajudando a gente com a música inteira. Porque é muita gente para as outras pessoas cuidarem. (Grupo Focal, 2024)

4.3.5 Motivação e desafios: “eu tenho que acordar de sete horas pra vim de oito horas.”

A música em grupo é descrita como uma experiência divertida e empolgante, sendo um dos fatores que mantém os alunos motivados a continuar aprendendo. No entanto, desafios como o horário das aulas podem impactar essa motivação. Alguns estudantes no grupo 2 relataram dificuldades para acordar cedo ou manter a disposição após um dia intenso de atividades:

Pesquisadora: [...] vocês gostam das aulas de piano?

Felipe: Eu... mais ou menos.

Pesquisadora: Por que mais ou menos?

Felipe: Porque eu tenho que acordar de sete horas pra vim de oito horas.

Mateus: Eu tenho que acordar de seis horas da manhã todo dia agora.

Viviane: E de sete horas normal, ó. Não, seis horas. É de seis horas que eu acordo pra vim pra cá.

Felipe: Eu sempre quero dormir. Quando eu fico assim, “não mãe, mais dez minutinhos”. Aí hoje que eu queria dormir mais, e já era nove horas.

Além disso, há casos de alunos que começaram a estudar piano por incentivo ou imposição dos pais, como Victor, também do grupo 2:

Pesquisadora: Vocês também, todo mundo, quis estudar piano?

Alunos ao mesmo tempo, com exceção de Victor: Sim.

Pesquisadora para Victor: Tu não queria estudar piano?

Victor: Não.

Pesquisadora: E tua mãe te obrigou?

Victor: Sim.

Pesquisadora: Mas agora tu gosta?

Victor: Não.

Pesquisadora: Não?

Victor ri

Embora alguns inicialmente não estivessem tão entusiasmados, com o tempo passaram a apreciar as aulas e desenvolver gosto pelo instrumento. Isso sugere que a experiência coletiva pode influenciar positivamente a percepção dos alunos sobre o aprendizado musical.

4.3.6 Atividades em grupo e divisão de tarefas: “É, e é ao mesmo tempo. Aí sai a música diferente.”

As atividades em grupo são estruturadas de forma a dividir as músicas em partes, permitindo que cada aluno contribua para o resultado final. No grupo 1, ao perguntar como essas atividades ocorrem, Mariana e Pedro trouxeram duas estratégias diferentes de cooperação:

Pesquisadora: Como é que é, como funcionam essas atividades?

Mariana: É tipo assim, ele separa por partes. Ele coloca, por exemplo, três pessoas com a mesma parte, mais três pessoas com uma parte. Ele divide dos dois lados da sala e as três pessoas que ficaram com a primeira parte tocam a primeira parte e depois as pessoas da segunda parte tocam a segunda parte.

[...]

Pedro: [...] Estou tocando uma música que é eu e mais duas meninas, que eu não sei o nome, porque eu não sei o nome de ninguém aqui. [alunos riem] E está todo mundo em uma parte diferente. Tem uma que é a parte um, que ela toca uma parte, tem outra que é a parte três e eu sou a parte 2. E a gente toca ao mesmo tempo e aí sai a música.

Pesquisadora: É a mesma música, mas cada um toca uma coisa diferente?

Pedro: É, e é ao mesmo tempo. Aí sai a música diferente. (Grupo focal, 2024)

No grupo 2, os alunos também indicaram, com entusiasmo, a mesma estratégia:

Pesquisadora: Sim. E vocês têm essas atividades que cada um fica responsável?

Viviane: Sim. Quando a gente toca o... não lembrei o nome, não lembrei o nome agora da música...

Felipe- cantando: Dingonbel, dingonbel... [Jingle bells]

Viviane: É! [...] Aí tem a primeira parte e a segunda. E esse grupo de cá fica com a primeira e a segunda.

Pesquisadora: Aí é essa mesma música?

Viviane: Só que...

Pesquisadora: Cada um toca uma parte?

Viviane: Isso aí! (Grupo focal, 2024)

Essa dinâmica relatada pelos alunos se aproxima da estratégia cooperativa já mencionada, conhecida como *Jigsaw*, ou “quebra-cabeça”, desenvolvida por Elliot Aronson na década de 1970 com o objetivo de promover a integração racial nas escolas (Vieira, 2017, p. 60). Nessa metodologia, cada estudante se torna responsável por aprender e dominar uma parte específica do conteúdo, tornando-se um “especialista” naquela seção. Posteriormente, ele compartilha esse conhecimento com os colegas, o que promove interdependência positiva, colaboração e senso de responsabilidade compartilhada. No contexto das aulas de piano em

grupo, essa abordagem pode ser adaptada de maneira prática e musical, à medida que cada aluno trabalha uma seção distinta da mesma música e, ao unir as partes, constrói coletivamente a peça completa.

Trata-se de uma aplicação concreta do princípio de aprendizagem cooperativa, que valoriza a contribuição singular de cada integrante para o sucesso do grupo como um todo. Essa abordagem não apenas facilita o aprendizado, como também desenvolve habilidades de cooperação e escuta ativa. Muitos estudantes destacam que tocar juntos proporciona uma sensação de pertencimento e reforça o compromisso com a prática musical. Além disso, essa abordagem possibilita também a inclusão. No grupo 3, um dos alunos TEA, ao conversarmos sobre tocar em grupo, teve uma reação muito positiva com relação aos colegas:

Pesquisadora: E você, Bernardo? Tem alguma coisa que você acha que é muito legal de tocar em grupo?

Bernardo: Sim.

Pesquisadora: O quê?

Bernardo: Porque eu amo.

Pesquisadora: Você ama tocar em grupo?

Bernardo: Sim! (com entusiasmo)

O fato de cada aluno ter um papel dentro da execução da música também é visto como positivo, pois distribui a responsabilidade entre os participantes e os incentiva a aprimorar suas partes para garantir um bom desempenho coletivo.

4.3.7 Equipamentos e prática em casa: “eu tenho um tablet aqui que tem um treco.”

A prática fora da sala de aula é um aspecto relevante para o desenvolvimento musical dos alunos. Alguns relatam que conseguem estudar em casa utilizando teclados, aplicativos em tablets ou pianos disponíveis em igrejas:

Pesquisadora: Vocês tem piano?

Ingrid: Eu tenho um teclado eletrônico

Viviane: Não, eu tenho um tablet aqui que tem um treco.

Mateus: Eu tenho na igreja. (Grupo focal, 2024)

No entanto, a ausência de um instrumento adequado em casa pode representar uma dificuldade para alguns estudantes, limitando o tempo de prática e a consolidação do aprendizado. Esse fator reforça a importância de estratégias que incentivem o estudo fora da aula, como exercícios práticos que possam ser realizados sem um teclado físico ou recursos digitais que auxiliem na memorização e técnica.

4.3.8 Impressões externas sobre o formato de ensino

Ao explicarem para amigos e familiares como funcionam as aulas, muitos alunos percebem surpresa e curiosidade por parte dos ouvintes. Mariana, do grupo 2, fala que:

Uma vez uma amiga minha perguntou como é que era aqui, porque ela estava com interesse de vir fazer aula aqui. Ai eu falei que era um lugar, mas ela perguntou se era uma aula com um professor particular e eu fiz, não. A gente tem vários alunos em conjunto, a gente aprende junto, a gente ensaia junto, e são dois professores que ensinam um grupo com várias pessoas. A gente tem uns 10 pianos lá pra isso. (Grupo focal, 2024)

No grupo 1, os alunos também disseram ter reações de estranhamento:

Pesquisadora: [...] Quando vocês vão falar, ou alguém pergunta “ah, você faz aula de piano”, ai você diz que tem dez pianos e são oito alunos. As pessoas acham isso normal?

Ingrid: Não.

Viviane: As pessoas acham maluquice! Dez pianos para oito pessoas! (Grupo focal, 2024)

O formato de aulas em grupo, associado ao uso de múltiplos pianos em um mesmo ambiente, não é amplamente conhecido e gera questionamentos sobre sua eficácia. Esse interesse externo, entretanto, pode ser um fator positivo para a valorização do formato, já que demonstra o impacto diferenciado da abordagem coletiva. Além disso, evidencia que o modelo de ensino adotado não apenas favorece o aprendizado, mas também desperta a atenção de quem não está diretamente envolvido nas aulas.

Com base nessas observações, podemos perceber que o ensino de piano em grupo nesse contexto específico possui algumas vantagens, como a colaboração, a motivação e a construção de um ambiente interativo e dinâmico. Ao mesmo tempo, desafios como a dispersão, a disponibilidade de instrumentos para a prática em casa e as diferenças individuais no ritmo de aprendizado precisam ser continuamente avaliados para garantir uma experiência ainda mais enriquecedora para todos os alunos.

4.4 Ensino de Piano em Grupo no PRIMA: Características, Cooperação e Perspectivas Pedagógicas em Contexto Social

A triangulação entre os dados coletados por meio de observações, entrevistas com professores e grupos focais com os alunos permitiu identificar nuances relevantes sobre essa prática pedagógica específica: o ensino de piano em grupo, no contexto do projeto social

investigado, o PRIMA. A seguir, apresentamos discussões organizadas em cinco eixos temáticos que emergiram a partir das análises trianguladas.

No primeiro eixo, buscamos compreender quais características do ensino de piano em grupo, descritas na literatura, se fizeram presentes nos dados de campo, bem como identificar particularidades da prática local. No segundo, analisamos as percepções sobre as estratégias de cooperação adotadas no contexto observado. O terceiro eixo trata da noção de objetivo de ensino compartilhado entre professores e alunos, à luz da perspectiva de um projeto social. No quarto, destacamos divergências nas percepções sobre as dinâmicas das aulas. Por fim, encerramos com uma descrição das características recorrentes e específicas do formato de ensino-aprendizagem adotado.

4.4.1 Ensino de piano em grupo: elementos esperados e inesperados na prática local

As práticas observadas no polo apontam para uma configuração que poderia ser considerada como híbrida, mesclando características que são tipicamente associadas ao formato de ensino em grupo mas também com elementos comumente associados às aulas individuais. Entre as características esperadas e valorizadas do ensino em grupo, destacam-se a aprendizagem cooperativa, a partilha de repertório comum, a escuta coletiva e a tutoria entre pares — elementos amplamente abordados na literatura especializada. Autores como Fisher (2010), Pintão (2013) e Vieira (2017) enfatizam que o ensino de piano em grupo se baseia em princípios de interação, cooperação, observação mútua e responsabilidade coletiva, criando um ambiente propício para o desenvolvimento técnico-musical e socioemocional dos alunos.

A escuta crítica, por exemplo, é apontada por Fisher (2010) como uma das ferramentas mais poderosas do ensino em grupo, permitindo que os alunos aprendam não apenas com o feedback do professor, mas também com a performance dos colegas. O uso do repertório comum e as atividades em grupo são defendidos como estratégias essenciais para favorecer a construção de saberes musicais e fortalecer o vínculo entre os participantes (Montandon, 2004; Souza, 2017; Machado, 2016). Nesse sentido, o polo observado confirma e corrobora amplamente os pressupostos teóricos da literatura sobre o EPG.

No entanto, também foram recorrentes práticas como o atendimento individualizado dentro da aula coletiva, a adaptação constante de repertórios de acordo com o nível de cada aluno e a valorização dos interesses musicais pessoais — aspectos geralmente mais

associados ao ensino individual. Embora a literatura reconheça a importância de estratégias diferenciadas conforme o nível técnico dos alunos (Mason e Burrows apud Pintão, 2013), ela costuma frisar a importância de manter a coesão do grupo e o envolvimento simultâneo de todos os participantes durante a aula (Montandon, 2004; Fisher, 2010). O que se observa na prática, contudo, é uma flexibilização desse ideal: mesmo dentro de um espaço coletivo, há momentos de foco individualizado, com atenção pontual a demandas específicas, sem que isso necessariamente comprometa a dinâmica grupal.

Essa mescla evidencia uma pedagogia flexível e sensível ao contexto, em que o formato em grupo não exclui a personalização do ensino. Enquanto a literatura frequentemente enfatiza a necessidade de um planejamento prévio, com materiais e repertório pensados para o coletivo (Costa e Aguiar, 2006), a prática no polo analisado aponta para uma estrutura mais fluida, na qual os alunos chegam e saem em horários variados, e os conteúdos são abordados a partir das necessidades e dos interesses emergentes. Essa abordagem, embora pouco descrita na bibliografia estudada, mostra-se como uma resposta adaptativa às condições reais de funcionamento do polo e ao perfil diversificado dos alunos.

Outro aspecto que merece destaque é a presença simultânea de dois professores nas aulas observadas. Embora a literatura defenda a importância da atuação docente mediadora e multifacetada (Torres e Araújo, 2014; Fisher, 2010), pouco se fala na bibliografia estudada sobre a prática de co-docência como estratégia para potencializar a atenção pedagógica no ensino de piano em grupo. No caso observado, a atuação conjunta dos professores permite maior atenção às demandas individuais sem que se perca a dinâmica coletiva, configurando-se como uma opção prática não amplamente contemplada nos estudos revisados.

Por fim, destaca-se que, embora muitos autores abordem a necessidade de formação específica para o ensino de piano em grupo (Lyke apud Pintão, 2013; Vieira, 2021; Mendes, 2022), os professores afirmaram que sentem uma lacuna na literatura nacional quanto a propostas concretas de formação docente voltadas para lidar com esse tipo de flexibilização pedagógica e com o gerenciamento simultâneo de múltiplos níveis de aprendizagem. Nesse sentido, as práticas observadas no polo representam não apenas uma confirmação de muitos princípios do EPG, mas também uma ampliação de suas possibilidades, revelando caminhos metodológicos que a literatura ainda não sistematizou plenamente.

Iniciei este tópico apontando que as práticas observadas no polo indicam uma configuração que poderia ser descrita como híbrida, articulando elementos tradicionalmente associados ao ensino em grupo e outros típicos das aulas individuais. No entanto, um desdobramento mais promissor — e que merece ser aprofundado em investigações futuras — reside na possibilidade de que essa prática esteja delineando uma nova proposta pedagógica no âmbito do ensino em grupo. Tal proposta parece dialogar de forma mais eficaz com contextos específicos como o analisado neste estudo, sugerindo caminhos alternativos à dicotomia entre ensino coletivo e individual, e convidando à formulação de abordagens mais flexíveis e responsivas às particularidades de cada realidade.

4.4.2 Estratégias de cooperação utilizadas e percepção local sobre sua eficácia

No contexto investigado, foi possível identificar, de forma clara, a presença de duas estratégias de aprendizagem cooperativa: a tutoria entre pares e uma prática próxima da abordagem *Jigsaw*. A tutoria entre pares revelou-se uma dinâmica recorrente, contribuindo tanto para o avanço técnico-musical quanto para a construção de vínculos interpessoais. Já a estratégia similar ao *Jigsaw*, na qual diferentes alunos assumem a responsabilidade por partes distintas de uma mesma música, colaborando posteriormente para a montagem do arranjo completo, foi relatada com entusiasmo nos grupos focais, especialmente em referência à preparação coletiva de repertórios como “Jingle Bells” durante os ensaios.

A presença dessas estratégias corrobora os apontamentos de Vieira (2017) no que se refere ao potencial da aprendizagem cooperativa em promover interdependência positiva, responsabilidade individual e interação promotora da aprendizagem. Os professores entrevistados reconhecem tais práticas como ferramentas pedagógicas eficazes não apenas para o aprimoramento técnico, mas também para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como escuta, empatia e senso de responsabilidade coletiva. Por sua vez, os alunos relataram que, ao ensinar os colegas, consolidam seu próprio aprendizado, ao mesmo tempo em que vivenciam sentimentos de pertencimento e cooperação no grupo.

É importante destacar que, no caso da estratégia similar ao *Jigsaw*, sua aplicação não ocorreu de forma incidental: trata-se de uma prática propositalmente planejada e executada pelos professores, conforme evidenciado nas entrevistas, com o objetivo de fomentar a interdependência entre os alunos e promover a construção coletiva do conhecimento musical. Já a tutoria entre pares, embora também tenha sido, em alguns momentos, incentivada pelos

docentes de forma intencional, mostrou-se uma dinâmica que frequentemente emerge de maneira espontânea entre os próprios alunos. Essa ocorrência natural da cooperação evidencia o fortalecimento de vínculos interpessoais dentro do grupo, apontando para um ambiente de aprendizagem que favorece atitudes solidárias e colaborativas mesmo além da mediação docente. Esse fenômeno mostra que a aprendizagem cooperativa pode ser importante não só como uma estratégia de ensino, mas também como uma forma de convivência que pode fazer parte do dia a dia das práticas educativas.

4.4.3 A noção de objetivo de ensino compartilhada pelos professores e alunos dentro do contexto de projeto social

Nesse contexto do PRIMA, como bem vimos, os objetivos de ensino extrapolam a dimensão técnico-musical. A prática pedagógica revela uma concepção ampliada de educação musical, voltada não apenas ao domínio instrumental, mas, sobretudo, à promoção da cidadania e da inclusão social por meio da vivência musical coletiva. Essa abordagem encontra respaldo tanto na legislação que regulamenta o programa (Lei Estadual nº 11.261/2018) quanto na literatura especializada, que aponta para a centralidade da música como meio — e não como fim — no processo formativo (Santana, 2019; Kater, 2004; Penna, Barros e Mello, 2011).

Os professores do polo demonstram consciência quanto ao seu papel enquanto mediadores de um processo formativo mais amplo, priorizando a democratização do acesso à música e a valorização das potencialidades individuais dos alunos. É possível perceber, em suas falas, uma concepção de educação musical contextualizada, atenta às condições materiais, sociais e afetivas dos sujeitos envolvidos. Como ressalta o professor 2:

É um programa social, né? Isso aí, às vezes alguns colegas confundem o PRIMA como um programa de música especializada, não é. A ideia do PRIMA é promover a cidadania e incluir, na forma de dar ao aluno a oportunidade de entrar nesse universo musical. [...] Na essência, o programa tem essa ideia de incluir, de fazer com que o aluno conheça esse universo musical

Além disso, ele comenta sobre as limitações estruturais enfrentadas e a busca por estratégias viáveis para garantir o acesso e o desenvolvimento dos estudantes, como parcerias com universidades para alunos mais avançados.

As metas pedagógicas, embora planejadas semestralmente, são flexíveis e ajustadas conforme o ritmo de aprendizagem de cada aluno, respeitando suas especificidades, em consonância com uma abordagem sensível e humanizada (Nóbrega, 2024; Souza, 2004).

Essa perspectiva se reflete na experiência dos próprios estudantes. Os participantes, mesmo sem conseguir nomear com precisão os conteúdos aprendidos, relataram nos grupos focais uma percepção clara de progresso técnico-musical. Além disso, destacaram sentimentos importantes: um forte senso de pertencimento, por se reconhecerem como parte de um grupo e valorizarem as relações construídas; orgulho, tanto pelas conquistas individuais quanto pelo crescimento coletivo; e motivação, expressa no desejo de continuar aprendendo, participando e se desafiando em novas etapas do processo formativo. Esse aprendizado significativo, marcado por vínculos afetivos e reconhecimento social, pode evidenciar um possível impacto subjetivo e simbólico das práticas musicais no PRIMA, conforme apontam autores como Malvasi (2008) e Santana (2019), que destacam o papel da arte no fortalecimento da identidade e no empoderamento de jovens em situação de vulnerabilidade.

Ao considerar a música como instrumento de transformação social, o PRIMA alinha-se a uma concepção contemporânea de projetos sócio-orquestrais que não se limita à reprodução de modelos eurocêntricos, mas que busca integrar práticas formais e informais, respeitando a diversidade sociocultural dos contextos em que atua (Nóbrega, 2024; Bull, 2016). Dessa forma, os relatos de alunos e professores mostram um alinhamento com as próprias diretrizes do programa, que propõe um enfoque na dimensão social da educação musical. Observa-se, contudo, que os professores demonstram maior consciência crítica sobre esse aspecto, enquanto os alunos tendem a perceber mais diretamente os benefícios práticos e técnico-musicais da formação recebida.

4.4.4 Divergências de percepção acerca das aulas

Apesar da predominância de avaliações positivas por parte de professores e alunos, algumas divergências de percepção foram identificadas. Um dos pontos mais mencionados diz respeito ao ruído característico das aulas em grupo, que pode impactar negativamente a concentração de alguns estudantes, especialmente daqueles que demonstram preferência por aulas individuais. Essa queixa, recorrente nos grupos focais, reflete a dificuldade inicial de adaptação a um ambiente mais dinâmico e interativo. Ainda assim, mesmo entre os alunos

mais reticentes, reconhecem-se vantagens no formato coletivo, como o apoio mútuo, a diversão, o sentimento de pertencimento e a motivação promovida pela presença dos colegas — aspectos amplamente destacados na literatura sobre aprendizagem cooperativa (Vieira, 2017; Santos e Santos, 2019).

Outro aspecto apontado por alguns alunos foi o tempo de espera pelo atendimento individual do professor, durante o revezamento das atividades em grupo. Enquanto os docentes compreendem essa circulação como uma estratégia eficaz e inerente à dinâmica do EPG, alguns estudantes relatam dificuldades em manter o foco nesses momentos. Contudo, mesmo nessas situações, a maioria reconhece a lógica do modelo e tende a ocupar esse tempo com práticas individuais independentes ou interações espontâneas com os colegas — o que, sob a ótica da aprendizagem cooperativa, contribui para o desenvolvimento da autonomia e da troca de saberes entre pares.

No entanto, essas pequenas divergências parecem estar mais relacionadas a fatores externos do que propriamente a questões pedagógicas. A ausência de fones de ouvido, por exemplo, impacta significativamente a concentração dos alunos. Da mesma forma, as queixas sobre o tempo de espera, embora apontadas pelos professores como reflexo de uma geração mais individualista, tendem a diminuir à medida que os alunos compreendem a dinâmica das aulas. De todo modo, a diversidade de perfis e habilidades musicais no grupo favorece uma aprendizagem horizontal, em que todos têm algo a ensinar e a aprender (Fisher, 2010), contribuindo para um ambiente mais inclusivo, motivador e socialmente significativo.

4.4.5 Características recorrentes específicas do formato de ensino-aprendizagem descrito

Para concluir nossa análise, propomos aqui um mapeamento das características estruturantes da prática de ensino de piano em grupo no polo de piano do PRIMA, identificadas a partir da observação direta, de entrevistas, grupos focais e da literatura especializada. Essa prática pedagógica se apresenta como um espaço singular, que alia intencionalidade educativa, inclusão social e flexibilidade metodológica, em consonância com os princípios do ensino de piano em grupo tal como discutido pelos autores citados na revisão bibliográfica. Entre os aspectos recorrentes e distintivos observados nesse contexto, destacam-se:

(i) a fluidez na organização das aulas, com horários flexíveis e entradas e saídas que respeitam a dinâmica dos alunos;

(ii) a constante adaptação dos conteúdos e estratégias às necessidades e ao nível técnico dos estudantes;

(iii) a integração orgânica entre teoria e prática musical, evidenciando uma abordagem que privilegia o “fazer música” e não apenas “tocar o piano”;

(iv) a valorização da criatividade dos alunos, com espaço para improvisações, composições próprias e a inserção de repertórios trazidos de casa, o que promove o protagonismo e a autonomia dos estudantes;

(v) o uso de estratégias multissensoriais, como partituras visuais alternativas e referências auditivas, favorecendo diferentes estilos de aprendizagem;

(vi) a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), integrando-os de forma respeitosa e sensível às turmas, o que reflete o compromisso do programa com uma pedagogia da diversidade.

Outro aspecto relevante é a forma como os professores aproveitam as manifestações espontâneas dos alunos. Muitas vezes, músicas que os estudantes aprendem sozinhos em casa, ou que demonstram interesse em explorar, são incorporadas ao trabalho em sala de aula. Esse movimento transforma os repertórios trazidos pelos alunos em material pedagógico, possibilitando que os conteúdos previstos no planejamento sejam aplicados de maneira mais significativa. Assim, o grupo deixa de ser apenas uma reunião de alunos no mesmo espaço e passa a se configurar como um ambiente de construção coletiva do conhecimento (Vieira, 2017; Pintão, 2013; Machado, 2016).

No contexto do PRIMA, o ensino de piano em grupo se mostrou como mais do que uma solução logística: é uma escolha pedagógica que amplia as possibilidades de acesso e ressignifica a aprendizagem musical como experiência de cidadania (Santana, 2019; Nóbrega, 2024). Longe de ser um formato inferior ou superior ao ensino individual, o piano em grupo mostra-se capaz nesse contexto de oferecer experiências musicais ricas, diversas e alinhadas à realidade dos alunos atendidos. Conforme defendem Fisher (2010) e Bollos e Costa (2017), quando mediado por professores sensíveis e bem preparados, o ambiente de grupo pode

proporcionar um desenvolvimento musical e humano mais significativo do que aquele promovido por modelos tradicionais centrados exclusivamente na figura do mestre.

Assim, a prática pedagógica do polo de piano do PRIMA exemplifica uma abordagem contemporânea de ensino musical, capaz de articular técnica, sensibilidade, inclusão e criatividade, configurando-se como um espaço potente de formação musical e social.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer as especificidades do ensino de piano em grupo no contexto do polo de piano do PRIMA, investigando suas práticas pedagógicas, fundamentos teóricos, potencialidades e desafios. O percurso metodológico foi fundamental para a construção desse entendimento e se entrelaça diretamente com as reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho.

O estudo teve início com uma descrição sobre o PRIMA, suas diretrizes, objetivos e formas de atuação. A partir disso, ampliamos o olhar para uma discussão mais abrangente sobre os projetos sócio-orquestrais, compreendendo suas funções educativas e sociais dentro do cenário musical brasileiro. Com esse pano de fundo estabelecido, voltamo-nos então para

as especificidades do polo de piano, buscando entender como ele se estrutura e opera dentro da lógica do programa.

No campo teórico, realizamos um percurso voltado à compreensão do ensino de piano em grupo como formato, tendo identificado, durante esse processo, importantes lacunas conceituais, como a diversidade de nomenclaturas utilizada pelos autores da área e a ausência de definições consolidadas que circunscrevam claramente o que caracteriza esse modelo de ensino. Ainda assim, buscamos reunir as principais contribuições da literatura, extraíndo e comparando aspectos recorrentes entre as propostas. A partir disso, construímos os eixos fundamentais que sustentam esta pesquisa, com destaque para a aprendizagem cooperativa como principal referencial teórico.

O trabalho se organizou em três fases principais. Na primeira fase, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o Ensino de Piano em Grupo e os projetos sócio-orquestrais, além de uma pesquisa documental voltada ao polo de piano do PRIMA, o que permitiu uma contextualização mais precisa do nosso objeto de estudo. Com base nos dados levantados, elaboramos os instrumentos de coleta: roteiros de observação das aulas, entrevistas com os professores e roteiros para os grupos focais com os alunos, que foram divididos por turmas.

Na segunda fase, conduzimos o trabalho de campo com visitas ao polo de piano, observando as aulas em funcionamento, entrevistando os docentes e realizando grupos focais com os estudantes. Após o exame de qualificação da pesquisa, percebemos uma lacuna em relação à história do polo de piano e sua fundação, o que motivou a realização de uma terceira entrevista com a professora que supervisionou esse processo, visando complementar esse aspecto.

Na terceira fase, iniciamos o processo de análise dos dados. As observações de aula foram descritas de forma minuciosa, oferecendo um panorama geral das práticas pedagógicas adotadas. A análise das entrevistas com os professores permitiu a identificação de diversos temas recorrentes, relacionados à trajetória pessoal dos docentes, à dinâmica das aulas e dos grupos, a visão do aluno dentro do grupo, às práticas de criatividade e inclusão, às concepções locais sobre os objetivos técnico-musicais e interpessoais, aos desafios e vantagens do ensino em grupo, bem como ao alinhamento dessas práticas com os objetivos gerais do PRIMA. Os grupos focais com os alunos reforçaram e complementaram essas perspectivas, trazendo percepções relacionadas à preferência por aulas em grupo em

comparação com as individuais, à percepção do próprio progresso, à interação entre os colegas, ao engajamento e à participação nas atividades, à motivação e aos obstáculos encontrados, à divisão de tarefas e à prática em casa, além de comentários sobre como o método é percebido por familiares e amigos. Por fim, realizamos a triangulação entre os dados das observações, entrevistas e grupos focais, o que permitiu identificar de forma mais sólida as características estruturantes do EPG no polo do PRIMA.

Essas características revelam uma prática pedagógica marcada pela flexibilidade na organização das aulas, pela adaptação contínua dos conteúdos de acordo com o nível e as necessidades dos alunos, e pela integração natural entre teoria e prática musical. Foi possível perceber uma valorização da criatividade dos estudantes, com espaço para improvisações, composições próprias e inclusão de repertório trazido por eles, o que reforça o protagonismo e a autonomia no processo de aprendizagem. Além disso, observamos o uso frequente de estratégias multissensoriais, como partituras visuais alternativas e referências auditivas, que favorecem diferentes estilos de aprendizagem. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) também se mostrou presente de maneira respeitosa e atenta, reforçando o compromisso com uma pedagogia da diversidade. Um aspecto recorrente e particularmente significativo foi a escuta ativa por parte dos professores diante das manifestações espontâneas dos alunos, que frequentemente eram incorporadas ao planejamento das aulas, configurando uma prática pedagógica responsiva e em diálogo com o grupo.

Nesse cenário, o EPG no PRIMA revelou-se não apenas como uma estratégia funcional para lidar com a realidade do ensino coletivo, mas como uma escolha pedagógica coerente com os princípios da democratização do acesso à arte, da valorização das subjetividades e da construção de um aprendizado significativo. Longe de se configurar como um substituto melhor ou pior do que o ensino individual, o piano em grupo se mostrou, neste contexto, como um modelo potente e eficaz, capaz de proporcionar experiências musicais ricas, diversas e ajustadas à realidade dos estudantes. Quando mediado por professores sensíveis e preparados, como apontam os autores discutidos, o ambiente coletivo pode oferecer um desenvolvimento técnico, expressivo e humano mais significativo do que aquele promovido por modelos centrados exclusivamente na figura do mestre.

Assim, ao final deste percurso, é possível afirmar que o Ensino de Piano em Grupo, tal como praticado no polo de piano do PRIMA, representa uma abordagem pedagógica

contemporânea, que articula técnica, sensibilidade, inclusão e criatividade. Os dados analisados revelam que essa prática tem potencial para transformar a experiência de aprendizagem musical, fortalecendo não apenas as competências artísticas dos alunos, mas também sua autoestima, sua autonomia e seu senso de pertencimento. O piano em grupo, nesse sentido, se afirma como um espaço de formação musical e social, profundamente conectado às realidades e às necessidades dos sujeitos envolvidos.

6. REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 637–651, set./dez. 2006.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95–103, jul./dez. 2013.

ARANTES, Lucielle Farias. "Tem gente ali que estuda música para a vida!": um estudo de caso sobre jovens que musicam no projeto social Orquestra Jovem de Uberlândia. 2011. 271 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

ARAÚJO, Andersonn Henrique Simões de. O poder da música em projetos sociais: resíduos da colonização e a reconstrução de um presente possível. *Revista da ABEM*, [S.l.], v. 32, n. 2, e32202, 2024. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1235>. Acesso em: 12 abr. 2025.

AZEVEDO, Mário. *A teoria cognitiva social de Albert Bandura*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, 1997. Disponível em: <https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~mdazevedo/materiais/ME&TES/Aprendiz02CognitSoci al.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2025.

BELL, Judith. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. Cap. 11 – Estudos de observação, p. 159–170.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 17–24, mar. 2003.

BOLLOS, Liliana Harb; COSTA, Carlos Henrique. Prática pedagógica no contexto de piano em grupo: harmonizando a música *Boogie Blues*. *Revista Tulha*, v. 3, n. 1, p. 59–84, jan.–jun. 2017.

BRAGA, Simone Marques. Formação inicial e o repertório para teclado em grupo. *Per Musi*, v. 33, p. 116-129, 2016. Ed. por Fausto Borém, Eduardo Rosse e Débora Borburema. Belo Horizonte: UFMG.

BUARQUE, Jonas. *Aulas de piano em grupo: fatores que contribuem para o sucesso de uma proposta de trabalho*. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 6., 2014, Salvador. *Anais...* Salvador: [s. n.], 2014.

BULL, Anna. El Sistema as a bourgeois social project: class, gender, and Victorian values. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, v. 15, n. 1, p. 120–153, 2016. Disponível em: http://act.maydaygroup.org/articles/Bull15_1.pdf. Acesso em: 12 abr. 2025.

CALLEGARI, Paula Andrade. A relação indivíduo-música em um projeto social: aspectos descritivos dos dados coletados. *Relato de Pesquisa* apresentado no VIII Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 1º Simpósio sobre o Ensino e a Aprendizagem da Música Popular, e III Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, 2008.

CASTRO, André Felipe de Almeida. *Ensino de piano em grupo em um projeto social: perfil dos alunos*. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música – Práticas Interpretativas/Piano) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2023.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. "O arranjo como ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano". *Música Hodie*, v. 9, n. 1, p. 129–140, 2009.

CERNEV, Francine Kemmer. Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: uma perspectiva metodológica para o ensino de música. **Revista da ABEM**, v. 26, n. 40, p. 23-40, jan./jun. 2018.

COSTA, Mirna Azevedo. Aprendizagem e transferência de habilidades motoras no ensino de piano funcional em grupo. *Orfeu*, v. 3, n. 1, p. 36–53, jul. 2018.

COSTA, Carlos Henrique Coutinho Rodrigues; AGUIAR, Adriana Oliveira. Piano em grupo: metodologia contextualizada ao Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 3., 2006, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: Editora UFG, 2006. p. 176-181, Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/269/o/Anais_III_ENECIM.pdf. Acesso em: 6 mar. 2024.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 29–32, mar. 2003.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, Jordanna Vieira. *Construtivismo piagetiano aplicado à educação musical infantil*. [S. l.]: [s. n.], [s. d.].

FALCÃO, José Edmilson; SANTANA, Priscila Silva; VIEIRA, Josélia Ramalho. O polo de Piano – Casarão dos Azulejos do PRIMA: o processo de cooperação na implantação, consolidação e desenvolvimento do Ensino de Piano em Grupo em um projeto social. In: **Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**, XXIV, 2019, Campo Grande. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/view/202>. Acesso em: 8 mar. 2023.

FISHER, Christopher. *Teaching piano in groups*. Oxford: University Press, 2010.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

GARRIDO, Anita. Ensino de Piano em Grupo na Educação Superior no Brasil: uma breve análise. In: **Congresso Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical**, XIV, 2018, Salvador. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernd/v3/papers/3012/public/3012-10967-1-PB.pdf. Acesso em: 8 mar. 2023.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. A técnica de pesquisa de grupo focal: contribuições à educação. *Revista Cocar*, [S. l.], v. 14, n. 28, p. 10-16, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3103>. Acesso em: 16 abr. 2025.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: trajetória e realidade. *Opus*, v. 14, n. 1, p. 127–142, jun. 2008.

JONASSEN, David. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. *Revista Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, p. 70–88, abr./jun. 1996.

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

MACHADO, Simone Gorete. *Estudo comparativo de livros didáticos norte-americanos para piano em grupo*. *ICTUS - Periódico do PPGMUS-UFBA | ICTUS Music Journal*, v. 13, n. 2, p. 171-181, 2014.

MACHADO, Simone Gorete. A presença do piano em grupo em instituições de ensino superior no Brasil. **Revista Orfeu**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 132–155, 2016.

MALVASI, P. A. NGOs, juvenile vulnerability and cultural recognition: symbolic efficacy and dilemmas. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 12, n. 26, p. 605–617, jul./set. 2008.

MEDEIROS, Katilly Joyce Paulino de. Uma escola dos sonhos: promoção de autonomia nas aulas de violino em um projeto social em Bananeiras - PB. In: **ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM**, 17., 2024, Sobral. *Educação musical, mundo do trabalho e a construção de uma sociedade democrática*. Anais... Sobral: ABEM, 2024.

MELO, Rodrigo Alves de et al. Mais melodia, som e cidadania: a inclusão social promovida pelo Programa de Inclusão através da Música e das Artes (PRIMA). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO, 2., 2016, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/23058>. Acesso em: 12 abr. 2025.

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: Editora UFG, 2004. p. 44-48, Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/888/o/Anais_I_ENECIM.pdf. Acesso em: 6 mar. 2024.

MÜLLER, Vânia. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo?. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 53–58, mar. 2004.

NÓBREGA, Ariana P. da. A motivação na aprendizagem musical em projetos sociais: NEOJIBA, no Brasil, e Orquestra Geração, em Portugal. *Revista da ABEM*, [S. l.], v. 32, n. 2, e32215, 2024.

OLIVEIRA, Alda de. Atuação profissional do educador musical: terceiro setor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 93–99, mar. 2003.

OLIVEIRA, Maria José Ramos de. *PRIMA como meio de promoção de cidadania através da música: um projeto social na Paraíba*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2019.

PENNA, Maura. Alternativas metodológicas na pesquisa qualitativa: o estudo de caso e outras abordagens. In: PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música**. 2. ed. rev. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 101-116. ISBN 9788520507346.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento e; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação musical com função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, N.17, 2012.

PEROBA, Fernanda de Moura Estevão. *O ensino de piano em grupo nos cursos de licenciatura em música: um estudo sobre a construção da docência*. 2023. 95 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

PINTÃO, Rui Pedro Soeiro e Silva. *O ensino de piano em grupo para uma nova literacia musical: impactos de um projeto de investigação-ação numa escola pública*. 2013. 299 f.

Tese (Doutorado em Estudos da Criança: Especialidade em Educação Musical) – Universidade do Minho, Minho, 2013.

PRIMA, Programa de Inclusão Através da Música e das Artes. Relatório de atividades 2019. João Pessoa, 2024.

PRIMA, Programa de Inclusão Através da Música e das Artes. Relatório de atividades 2022. João Pessoa, 2022.

PRIMA, Programa de Inclusão Através da Música e das Artes. Relatório de atividades 2024.2. João Pessoa, 2024.

REINOSO, Ana Paula. *A inserção do ensino de piano em grupo no Brasil: episódios marcantes*. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2., 2012, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: [s. n.], 2012. ISSN 2317-398X. Disponível em: <https://seer.unirio.br/simpom/article/view/2537>. Acesso em: 16 abr. 2025.

ROCHA, Eduardo António Magalhães da Mota. *O ensino de piano em grupo: contributos para uma metodologia da aula de piano em grupo no Ensino Vocacional da Música para os 1º e 2º graus*. 2012. 131 f. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2012.

SALLES, Ana Maria Janunzzi de; REIS, Carla Silva; COQUETO, Hugo; SILVA, Hugo Renan. *Piano em grupo na velhice: investigando novas possibilidades*. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 26., 2023, Ouro Preto. *Anais eletrônicos...* Ouro Preto: ABEM, 2023. ISSN 2526-5857. Disponível em: <https://abemeducacaomusical.org.br/anais/>. Acesso em: 16 abr. 2025.

SANTANA, Elizane Priscila. Cidadania e projetos sócio-orquestrais. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2018, Salvador. *Educação musical em tempos de crise: percepções, impactos e enfrentamentos*. Salvador: ABEM, 2018.

SANTANA, Elizane Priscila Silva. *Cidadania e projetos sócio-orquestrais: um estudo a partir das perspectivas dos egressos do PRIMA*. 2019. 171 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SANTOS, Regina Marcia Simão. “Melhoria de vida” ou “Fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 59–64, mar. 2004.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. Educação musical na escola e nos projetos comunitários e sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 31–34, mar. 2005.

SANTOS, Vinicius Silva. *Jogos eletrônicos, cultura juvenil e socialidade: a aprendizagem social virtual mediada e suas influências para a educação*. 2010. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Área de concentração: História, Política e Sociedade) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2010.

SANTOS, José Carlos Gonzaga dos; FILHO, Raimundo Mentor de Melo Fortes. Ensino de Piano em Grupo: um relato de experiência no curso de extensão da Universidade Católica do Salvador-BA. In: SEMANA DE MOBILIZAÇÃO CIENTÍFICA- SEMOC, 22., 2019, Salvador. **Anais eletrônicos** [...] Salvador: UCSAL, 2019. p. 1 - 14. Disponível em: <http://ri.ucs.br:8080/jspui/bitstream/prefix/1276/1/Ensino%20de%20piano%20em%20grupo%3A%20um%20relato%20de%20experi%C3%Aancia%20no%20curso%20de%20extens%C3%A3o%20da%20Universidade%20Cat%C3%B3lica%20do%20Salvador-Ba.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2023.

SANTOS, Wilson Rogério dos; SANTOS, Ana Roseli Paes dos. Situação e perspectivas da pesquisa sobre ensino coletivo de instrumentos no Brasil – Uma análise do período compreendido entre 1990 e 2013. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.7, n.3, 2019, p.1-26

SANTOS, Edvânia Azevedo de Melo. *Desafios atuais para as políticas públicas: um estudo de caso do Programa de Inclusão através da Música e das Artes – PRIMA*. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração Pública) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2023.

SILVA, Livia Figueiredo de Alencar e. Projeto social e ensino de música: olhar dos alunos e do professor em uma pesquisa exploratória. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2020, Natal. *Anais...* Natal: ABEM, 2020.

SILVA, Edicarlos Araújo da. *Direito à cultura para crianças e adolescentes da Paraíba na perspectiva do Programa de Inclusão através da Música e das Artes – PRIMA*. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Jurídicas, João Pessoa, PB, 2024.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. *Interatividade, construtivismo e educação musical a distância*. *ICTUS – Periódico do PPGMUS-UFBA | ICTUS Music Journal*, Salvador, n. 2, dez. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ictus.v2i0.34207>. Acesso em: 16 abr. 2025.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 107–109, mar. 2003.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 7–11, mar. 2004.

SOUZA, Leonardo da Silva. *Inter-relações entre as vivências musicais de jovens em diferentes contextos socioculturais e suas práticas musicais em um projeto sócio-orquestral*. 2020. Dissertação (Mestrado em Música – Educação Musical) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2020.

SOUZA, Pedro Paulo da Silva. **Reflexões sobre o ensino do piano em grupo no Brasil**. Orientador: Fábio Silva Ventura. 2017. 41 f. TCC (Graduação) – Curso de Música, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/2474/1/REFLEX%C3%95ES%20SOBRE%20O%20ENSINO%20DO%20PIANO%20EM%20GRUPO%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2023.

SOUZA, Jusamara. A Educação Musical como campo científico. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 9–24, 2020. DOI: 10.14393/OT2020v22.n.1.53720. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhasesetrilhas/article/view/53720>. Acesso em: 29 set. 2023.

SOUZA, Jennifer Ferreira de. Egressos do projeto social PRIMA no curso de música da UFPB. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

STAKE, Robert E. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1995.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA DE ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. 96 p. ISBN 6588717180; 9786588717189.

TORRES, Sérgio Inácio; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. *Um estudo de desenvolvimento sobre a aprendizagem do piano em grupo*. *O Mosaico*, v. 5, n. 1, 2014. DOI: 10.33871/21750769.2013.5.1.80. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/mosaico/article/view/80>. Acesso em: 15 abr. 2025.

VIEIRA, Josélia Ramalho. **Efeitos da aprendizagem cooperativa no ensino de piano em grupo para licenciandos em música: uma pesquisa experimental**, 2017. 266f Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

VIEIRA, Josélia Ramalho. Ensino cooperativo (remoto) de piano na licenciatura em música: a extensão universitária como ferramenta de formação. In: **Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**, XXV, 2021. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/1041/public/1041-4318-1-PB.pdf. Acesso em: 8 mar. 2023.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. ed. Brasil: Bookman Editora, 2014.

7. APÊNDICES

Roteiro de Observação

- Data da observação:
- Horário da aula:
- Local da aula:

Perfil da Turma:

1. Faixa etária dos alunos participantes da turma;
2. Número de alunos na turma;
3. Novatos ou veteranos;
4. Nível de habilidade dos alunos;

Estruturação da Aula:

1. Quanto tempo é dedicado a diferentes atividades (exercícios técnicos, prática de peças, teoria musical, etc.);
2. Como são organizadas as atividades? Todas em grupo? Algumas em grupo e algumas individuais?

Estratégias Metodológicas Utilizadas pelos Professores:

1. Quais métodos de ensino o professor emprega durante a aula;
2. Observar e registrar no caderno de campo se o professor utiliza recursos visuais, auditivos ou táteis para facilitar a compreensão dos conceitos musicais;

Andamento da aula

1. Todos os alunos estão envolvidos em todas as atividades?
2. O professor incentiva a participação de todos os alunos?
3. Como o professor lida com comportamentos disruptivos no grupo?
4. Os alunos interagem entre si durante a aula? Se sim, de que maneira?
5. Existe cooperação entre os alunos na resolução de problemas ou na prática de peças?
6. Há alguma competição benéfica ou prejudicial entre os alunos?

Roteiro de Entrevista com Professores

*Apresentação do entrevistador e propósito da entrevista.
Consentimento para gravação (se aplicável).
Garantia de anonimato, se desejado pelo entrevistado.*

1. Trajetória Pessoal do Professor:

- a) Qual é a sua formação (acadêmica e em geral) e experiência profissional em música e educação?
- b) Como você começou a ensinar piano em grupo e qual foi sua motivação para isso?
- c) Quais experiências pessoais ou profissionais influenciaram sua abordagem ao ensino de piano em grupo?
- d) Quais desafios você enfrentou ao longo de sua carreira como professor de piano em grupo e como os superou?
- e) Quais são suas principais referências e influências no campo da educação musical?
- f) Como você chegou ao PRIMA?
- g) Qual a sua proximidade com os objetivos do projeto?

2. Dinâmica das aulas:

- a) Como você estrutura as aulas em termos de distribuição de tempo para as atividades?
- b) Quais são os critérios para decidir sobre a divisão do tempo de aula?
- c) Como equilibra as necessidades individuais dos alunos dentro do contexto da aula em grupo?
- d) Quais métodos de ensino você emprega durante as aulas de piano em grupo?
- e) Como você adapta suas estratégias para atender às diferentes habilidades e estilos de aprendizagem dos alunos?
- f) Quais recursos ou materiais didáticos você utiliza para enriquecer o aprendizado dos alunos?
- g) Há momentos específicos reservados para discussões em grupo ou para compartilhar experiências musicais?
- h) Como promove a criatividade e a expressão individual dos alunos durante as aulas?

3. Dinâmica do grupo:

- a) Poderia compartilhar um exemplo de como você personaliza o ensino para atender às necessidades específicas de um aluno durante a aula em grupo?
- b) De que maneira você encoraja os alunos a expressarem suas dúvidas e preocupações individualmente durante as aulas?
- c) Como você ajusta seu feedback e orientações para se adequar ao ritmo de aprendizado de cada aluno na dinâmica da aula em grupo?
- d) Como você estabelece uma conexão eficaz com o grupo durante as aulas de piano em grupo?
- e) Poderia descrever uma estratégia que você utiliza para manter o grupo engajado e colaborativo durante a aula?
- f) De que maneira você lida com eventuais divergências ou conflitos entre os alunos durante as atividades em grupo?

- g) Quais são as metas técnico-musicais estabelecidas para cada turma?
- h) E quais são as metas socio-pessoais que você considera importantes para o desenvolvimento dos alunos?
- i) Como você monitora o progresso dos alunos em relação a essas metas?

4. Dificuldades no EPG:

- a) Quais são as principais dificuldades que você enfrenta ao trabalhar com piano em grupo?
- b) Como você supera ou tenta superar esses desafios?
- c) Quais vantagens você enxerga em comparação com o ensino individual de piano?
- d) Como o trabalho em grupo contribui para o desenvolvimento musical e pessoal dos alunos?

5. Você gostaria de acrescentar algo mais? Fique à vontade para expressar o que sentir necessidade.

Roteiro de Entrevista para Grupo Focal

Tema: Experiência dos Alunos no Polo de Piano do PRIMA

Moderador: [Introdução e boas-vindas aos participantes]

Apresentação inicial e Quebra-gelo:

- Iniciar a sessão explicando o objetivo do grupo focal e enfatizando a importância das opiniões e experiências de cada participante.
- Pedir para cada participante se apresentar, dizendo seu nome e uma breve descrição sobre sua relação com a música e o piano.

Coleta de Dados Demográficos:

Pergunta 1: Qual é a idade de cada um?

Pergunta 2: Há quanto tempo vocês estão participando do polo de piano do PRIMA?

Experiência Prévia com Música:

Pergunta 3: Vocês já tiveram alguma experiência prévia com aulas de música antes de ingressar neste projeto? Se sim, poderiam especificar?

Avaliação das Aulas de Piano:

Pergunta 4: Vocês gostam das aulas de piano?

Pergunta 5: Vocês preferem ter aulas de piano em grupo ou gostariam que fosse individualmente?

Percepção de Desenvolvimento:

Pergunta 6: Desde que vocês começaram as aulas, percebem algum desenvolvimento no aprendizado do piano? Se sim, de que forma vocês percebem esse desenvolvimento? Se não, por que vocês acham que isso está acontecendo?

Participação Durante as Aulas:

Pergunta 7: Durante as aulas, vocês sentem que participam em todos os momentos? Dêem um exemplo de quando vocês sentem que estão participando ou que não estão participando.

Trabalho em Grupo e Interação com Colegas:

Pergunta 8: Vocês realizam atividades com o grupo em que cada um é responsável por uma pequena parte do todo?

Pergunta 9: Durante as aulas, vocês têm contato uns com os outros? Em caso afirmativo, como descreveriam essa interação?

Suporte e Colaboração entre Alunos e Professor:

Pergunta 10: Quando percebo que meus colegas têm dúvidas eu ajudo ou espero o professor ajudar? E quando surgem dúvidas em mim?

Perguntas Finais e Conclusão:

- Oferecer aos participantes a oportunidade de acrescentar qualquer informação que considerem relevante ou fazer perguntas adicionais.
- Agradecer a participação e explicar os próximos passos, caso haja algum, como retorno sobre os resultados da pesquisa.

[Encerramento da sessão de grupo focal]