

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA  
MESTRADO E DOUTORADO EM MÚSICA

O ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM  
COOPERATIVA NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

VICTOR MATOS DE OLIVEIRA

RIO DE JANEIRO, 2015

O ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM  
COOPERATIVA NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

por

VICTOR MATOS DE OLIVEIRA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da Professora Salomea Gandelman.

Rio de Janeiro, 2015

O48 Oliveira, Victor Matos de.  
O ensino coletivo de violão: uma experiência de aprendizagem cooperativa no Instituto Federal Fluminense / Victor Matos de Oliveira, 2015.  
116 f. ; 30 cm

Orientadora: Salomea Gandelman.  
Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense.  
2. Violão - Instrução e estudo. 3. Música - Instrução e estudo. 4. Música na educação. I. Gandelman, Salomea. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Letras e Artes. Curso de Mestrado em Música.  
III. Título.

CDD – 787.61



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO**

Centro de Letras e Artes - CLA

Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM

Mestrado e Doutorado

O ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM  
COOPERATIVA NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

por

VICTOR MATOS DE OLIVEIRA

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Salomea Gandelman (orientadora)

Professor Doutor José Nunes Fernandes

Professor Doutor Lélis Eduardo Alves da Silva

Conceito:

Aprovado

DEZEMBRO DE 2015

*Dedico esta dissertação à minha família.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, a Ele seja dada toda honra e toda glória.

À professora Salomea, pela orientação e ensinamentos, sem os quais eu não teria concluído este trabalho.

Aos professores Dr. José Nunes Fernandes e Dr. Lélío Eduardo Alves da Silva, por terem aceitado participar da Banca de Defesa desta dissertação.

Aos meus pais, por terem dedicado suas vidas à minha criação e fazerem tudo o que estava ao alcance de ambos para que eu chegasse até aqui. A vocês, o meu amor eterno!

Aos meus irmãos, pela amizade, apoio, incentivo e por serem grandes exemplos para mim.

À minha esposa, amada e companheira, por compartilhar sua vida ao meu lado.

Ao amigo Ademir Adeodato, por toda ajuda prestada, a quem serei sempre grato.

Ao Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Centro, representado na figura do Diretor Geral Jeferson Manhães de Azevedo, por ter permitido a realização desta pesquisa na instituição.

Aos amigos da Coordenação de Arte e Cultura, em especial Valmir da Conceição e Kátia Macabu, pelo companheirismo de todas as horas.

A todos os alunos que participaram desta pesquisa.

*“Aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vigotski, 2007, p.98).*

OLIVEIRA, Victor Matos de. *O ensino coletivo de violão: uma experiência de aprendizagem cooperativa no Instituto Federal Fluminense*. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

## RESUMO

Nesse estudo investiguei o ensino coletivo de instrumento musical – o Violão – realizado em uma turma de ensino médio na disciplina de Artes/Música, no Instituto Federal Fluminense (Campos dos Goytacazes – RJ), sob perspectiva da participação cooperativa entre seus integrantes. A pesquisa, um relato de experiência desenvolvida no decorrer de um semestre, com alunos de níveis heterogêneos de experiência instrumental, foi organizada em três capítulos: no primeiro, descrevi o estado da arte do ensino coletivo de instrumentos musicais em algumas publicações brasileiras, constatando a existência de um número expressivo de estudos sobre o tema, porém realizados em espaços não formais de ensino; e poucas publicações que compartilham experiências musicais na modalidade “ensino coletivo de instrumentos musicais”, no âmbito da educação básica. No segundo capítulo, abordei, entre outros autores, MONEREO e GISBERT, e VIGOTSKI, e seus conceitos de “aprendizagem cooperativa” e “zonas de desenvolvimento”, respectivamente, que utilizei como suporte teórico. No terceiro, examinei as ações de cooperação entre os alunos da turma observada e seus efeitos no processo de ensino/aprendizagem do grupo. Os resultados evidenciados ao longo do estudo mostraram as vantagens verificadas no ensino de música com instrumentos musicais em grupo, com viés cooperativo, ressaltando a necessidade de estudos sobre a temática que contribuam para tornar as aulas de música momentos de prazer e efetiva aprendizagem.

**Palavras-chave:** ensino coletivo; violão; cooperação; música na educação básica; Instituto Federal Fluminense.



OLIVEIRA, Victor Matos de. *The group teaching guitar: a cooperative learning experience at the Fluminense Federal Institute*. 2015. Master Thesis (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

## ABSTRACT

In the present study I report my findings when teaching a musical instrument – the Guitar – to a group of students of Arts/Music at the Fluminense Federal Institute (Campos dos Goytacazes – RJ), implementing an approach of cooperative participation of all members. The research, an experience account, which covered a period of six months with students of varying levels of expertise in guitar playing, is organized in three chapters: in the first I researched publications on group teaching of musical instruments in Brazilian publications and I found a significant number of studies on this model practiced in informal teaching settings, but only few reports of musical experiments of the kind “group teaching of musical instruments”, within a formal educational context. In the second chapter I quoted, among other authors, MONEREO and GISBERT, and VIGOTSKI and their concepts of “cooperative learning” and “areas of development”, respectively, on which I relied for theoretical support. In the third chapter I focused on the cooperative interactions among the students and their effects on the teaching/learning processes in the group. The results obtained in this study are evidence of the benefits of teaching the playing of musical instruments in a group, with emphasis on cooperative actions, and they stress the need of studies on this theme which may contribute to foster the experience of musical classes into moments of effective learning and of pleasure.

**Keywords:** group teaching; guitar; cooperation; music in basic education; Fluminense Federal Institute.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA.....	8
1.1 O ensino coletivo de instrumentos musicais em algumas publicações brasileiras.....	8
1.1.1 O ensino coletivo de instrumentos musicais nas publicações da ABEM e do ENECIM.....	9
1.1.2 O panorama do ensino coletivo de instrumentos musicais nas publicações da ABEM e do ENECIM .....	18
1.1.3 O ensino coletivo de instrumentos musicais nas teses e dissertações dos Programas de Pós-graduação em Música e áreas afins do Brasil.....	23
1.2 O ensino coletivo de instrumentos musicais .....	29
1.2.1 Aspectos históricos .....	29
1.2.2 Possibilidades e desafios .....	31
CAPÍTULO 2 – A ESCOLHA DO REFERENCIAL TEÓRICO.....	34
2.1 Aprendizagem cooperativa – Monereo e Gisbert.....	34
2.2.1 Relações entre aprendizado e desenvolvimento .....	37
2.2.2 Interação social, aprendizado e desenvolvimento .....	41
2.2.3. Níveis de desenvolvimento real, potencial e zona de desenvolvimento proximal .	42
CAPÍTULO 3 – RELATO DE EXPERIÊNCIA .....	46
3.1 Artes/Música no Instituto Federal Fluminense.....	46
3.2 Sujeitos da pesquisa.....	50
3.3 Instrumentos de coleta de dados.....	53
3.4 Relato das atividades e análise dos dados .....	55
3.4.1 Aula 1 .....	58
3.4.2 Aula 2 .....	61
3.4.3 Aula 3 .....	64
3.4.4 Aula 4 .....	67
3.4.5 Aula 5 .....	70
3.4.6 Aula 6 – Apresentação.....	73
3.5 Avaliação das aulas .....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	84
REFERÊNCIAS .....	87

APÊNDICES .....	93
Apêndice 1 – Solicitação de consentimento de pesquisa .....	93
Apêndice 2 – Autorização de realização de pesquisa.....	94
Apêndice 3 – Autorização de uso de dados coletados em aulas coletivas .....	95
Apêndice 4 – Transcrição das entrevistas realizadas na sexta aula.....	96
ANEXO .....	103
O Instituto Federal Fluminense: breve histórico .....	103

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação dos artigos investigados divididos conforme o instrumento musical utilizado. ....	16
Figura 2 – Pesquisas de ensino coletivo de instrumentos musicais realizadas na educação básica e em outros espaços de ensino. ....	17
Figura 3 – Ensino coletivo de instrumentos musicais na Educação Básica divididos conforme o instrumento utilizado. ....	18
Figura 4 – Ensino coletivo de instrumentos musicais em teses e dissertações dividido conforme o instrumento musical utilizado. ....	28
Figura 5 – Sala de Música, localizada no Bloco D – Sala 107 (a). ....	49
Figura 6 – Sala de Música, localizada no Bloco D – Sala 107 (b). ....	49
Figura 7 – Escola de Aprendizes e Artífices em Campos dos Goytacazes – RJ (IFF, 2011). ....	103
Figura 8 – Vista aérea do IF Fluminense campus Campos-Centro. Imagem de Diomarcelo Pessanha. ....	105

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Ensino coletivo de diversos instrumentos musicais. ....	10
Quadro 2. Ensino coletivo de violão. ....	13
Quadro 3. Ensino coletivo de instrumentos musicais na educação básica. ....	15
Quadro 4. Ensino coletivo de instrumentos musicais em pesquisas de pós-graduação: levantamento de Fernandes (2005). ....	23
Quadro 5. Ensino coletivo de instrumentos musicais em pesquisas de pós-graduação: levantamento de Cerqueira (2011). ....	24
Quadro 6. Ensino coletivo de instrumentos musicais em pesquisas de pós-graduação: Banco de Teses da Capes. ....	25
Quadro 7. Ensino coletivo de instrumentos musicais em pesquisas de pós-graduação: outros. .....	27
Quadro 8. Divisão das turmas de Artes. ....	47
Quadro 9. Divisão de alunos por modalidade artística. ....	48
Quadro 10. Alunos que já tocavam violão e alunos iniciantes. ....	51
Quadro 11. Alunos que possuem instrumento. ....	52
Quadro 12. Plano Geral das aulas observadas. ....	57

## INTRODUÇÃO

O interesse por realizar um estudo sobre o ensino de violão é decorrente das experiências musicais do autor deste trabalho que, desde seus primeiros contatos com a música, esteve envolvido com aprendizagem musical e práticas de ensino. Compreendo, pois, que um relato de minha trajetória, a ser realizado em primeira pessoa, seja a melhor maneira de esclarecer como surgiram os principais questionamentos que permeiam esta pesquisa.

Aos 11 anos ganhei meu primeiro instrumento musical, um violão de fabricação chinesa, presente do meu irmão mais velho. Neste período, meus pais não dispunham de recursos que viabilizassem meu estudo de música com um professor com formação adequada, ainda mais que a música, em minha família, era vista como uma atividade secundária, relacionada ao lazer. Os primeiros acordes e melodias foram aprendidos em um ambiente informal de aprendizagem, a partir da troca de experiências em grupos de amigos.

Dois anos mais tarde, já aos 13 anos, pude ter acesso à educação musical através da escola de música da “Associação Musical Lira Mateense”<sup>1</sup>, uma associação sem fins lucrativos, mantida com recursos públicos e privados, que tinha como objetivo formar jovens músicos para integrar a banda da instituição. Na escola eram oferecidas aulas coletivas de teoria e percepção musical e, posteriormente, após adquirirem conhecimento básico da notação musical e serem aprovados em processo de seleção, os alunos poderiam optar por um instrumento musical de seu interesse. E foi na Lira Mateense que tive a oportunidade de estudar violão com a orientação de um professor qualificado.

Ainda com pouco recurso, e a fim de aprimorar meus conhecimentos no instrumento, a convite de um casal de amigos, iniciei minha caminhada como docente, dando aulas de violão para sua filha. Deste modo, percebi que poderia ensinar um pouco do que eu já havia aprendido para iniciantes no instrumento e assim conseguir financiar meus estudos musicais com outros professores da cidade e da região. Nesta fase, surgiram meus primeiros questionamentos sobre o ensino/aprendizagem musical; sentia-me frustrado por planejar uma aula e perceber que ela não atendia às expectativas do aluno, precisando eu improvisar algo diferente que o motivasse. Então, me perguntava: (a) o que ensinar? (b) como ensinar? Estas e outras questões continuaram a surgir. Eu estava preocupado em planejar uma aula que fosse objetiva, com conteúdos claros que contemplassem o desenvolvimento teórico e prático do

---

<sup>1</sup> Localizada no município de São Mateus no norte do estado do Espírito Santo.

aluno e o estimulasse a continuar aprendendo o instrumento. Ainda persisto em encontrar repostas para minhas indagações.

Em minha jornada como professor de Música/Violão somei diversas experiências musicais dando aulas particulares individuais ou coletivas em domicílios, projetos sociais, igrejas e escolas, para crianças, jovens, adultos e idosos, das quais gostaria de ressaltar três que considero as mais relevantes.

A primeira ocorreu em uma escola particular de música que oferecia aulas de teoria musical, teclado, piano, flauta doce, violino, violão e guitarra, sendo eu o responsável por ministrar as aulas de violão e guitarra. No modelo de ensino tutorial (aluno e professor), com exceção das aulas de teoria musical, realizadas coletivamente, as individuais eram semanais, com duração de uma hora, direcionadas para o interesse particular de cada aluno. A escola atendia desde crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade até pessoas mais idosas. Paralelamente a esta atividade profissional, eu cursava a graduação em música<sup>2</sup> e, durante este período, pude aplicar diferentes testes que me permitiram organizar a maior parte das sequências didáticas que ainda utilizo em minhas aulas. Comecei, portanto, a experimentar com meus alunos o material didático usado na disciplina de Instrumento Musical – Violão<sup>3</sup> do curso de Licenciatura em Música, sempre avaliando os resultados e adaptando, quando necessário, os conteúdos à realidade dos meus alunos, considerando fatores como faixa etária, desempenho técnico, preferências musicais, entre outros. Os resultados dessas experiências foram essenciais em minha formação docente, pois eles contemplavam o meu anseio de aprimorar minhas aulas, fazendo com que todas as atividades que propunha estivessem em constante processo de avaliação e seleção. Por meio de observação crítica, os exercícios musicais eram selecionados; caso dessem certo com três ou mais alunos, possivelmente funcionariam com a maioria, e as atividades que demonstravam não ter boa aplicabilidade eram descartadas, pelo menos naquelas circunstâncias. Esta foi uma das maneiras que encontrei para encurtar, de certo modo, o processo de ensino/aprendizagem, já que não era mais necessário que os alunos estudassem um número elevado de exercícios, podendo dedicar-se aos que eu já havia pré-selecionado para atingirem os objetivos almejados em menor prazo. Geralmente, os alunos eram submetidos aos mesmos tipos de exercícios técnicos, sendo estimulados, posteriormente, a aplicá-los ao repertório de seu interesse. Caso

---

<sup>2</sup> Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na modalidade ensino à distância.

<sup>3</sup> Parte deste material encontra-se disponível no endereço eletrônico:  
[http://caef.ufrgs.br/produtos/ebook\\_violao/release\\_0.6/index.php?caminho=Apresenta%C3%A7%C3%A3o](http://caef.ufrgs.br/produtos/ebook_violao/release_0.6/index.php?caminho=Apresenta%C3%A7%C3%A3o).  
Acesso em: 30 de jan. de 2015

fosse observado algum comportamento, por parte de um aluno, que demonstrasse apatia, desinteresse, desânimo e/ou desmotivação para realizar o que havia sido proposto, eu buscava novas estratégias que o mantivesse motivado a continuar aprendendo o instrumento. É preciso que o professor considere as particularidades, interesses, preferências e objetivos musicais dos alunos, de modo que nem sempre uma mesma atividade pode ser conduzida da mesma forma com todos, sendo necessário, muitas vezes, adaptá-la ou mesmo substituí-la, de acordo com cada situação.

Após concluir o curso de Licenciatura em Música, outros horizontes se abriram e na nova etapa me deparei inserido na educação básica, ensino fundamental e médio, com o compromisso de dar prosseguimento a tudo que vinha fazendo, porém em um contexto educacional diferente. E foi nesta fase que se iniciaram as questões que norteiam esta pesquisa.

Decorrente da lei 11.769 de 2008, a música tornou-se conteúdo obrigatório do componente curricular da educação básica, tendo os sistemas de ensino 3 (três) anos para se adaptarem às exigências estabelecidas (BRASIL, 2008). Visando promover o ensino de música no espaço escolar de ensino regular, e adequar-se à obrigatoriedade de inserção do conteúdo música na educação básica, a Secretaria de Estado da Educação (SEDU), em parceria com a Faculdade de Música do Espírito Santo (FAMES), criou o projeto “Música nas Escolas” que, com atividades extraclasse de bandas, corais e orquestra de violões, beneficia cerca de 100 escolas.

O projeto “Orquestra de Violões nas Escolas”, parte do projeto “Música nas Escolas”, teve início no ano de 2012, viabilizado com a doação de 560 (quinhentos e sessenta) violões pela Fundação Nacional de Arte (FUNARTE), distribuídos entre as 51 (cinquenta e uma) escolas envolvidas na proposta. Exerci a dupla função de Coordenador de Área e de Instrutor Musical<sup>4</sup>, mediante aprovação em concurso público simplificado. E a partir da minha experiência no projeto, foi possível aplicar e descrever as atividades então desenvolvidas em sala de aula.

A carga horária do professor destinada às atividades presenciais era de 08 horas semanais, distribuídas em atividades práticas e teóricas. A quantidade de alunos variava de acordo com as necessidades de cada escola e o interesse de participação dos alunos, uma vez que eles frequentavam a escola em contra turno escolar para poderem participar das aulas e ensaios da Orquestra de Violões. Geralmente respeitava-se o número de 10 alunos por turma,

---

<sup>4</sup> Designação do cargo/função adotado pelos gestores do projeto “Orquestra de Violões” para denominar os professores de violão do projeto.



por ser este o número de instrumentos disponíveis para cada escola. Os únicos critérios para ingressar nas aulas da Orquestra de Violões era a assiduidade nas aulas e o comprometimento com a proposta, não sendo exigido dos alunos nenhum conhecimento ou habilidade musical prévios. Os conteúdos lecionados compreendiam desde noções de postura, técnica aplicada ao instrumento, levadas<sup>5</sup>, dedilhados, percepção e notação musical, apreciação, até escolha de repertório, sendo previstas possíveis apresentações.

O início de minhas atividades frente a uma turma não foi tão simples, pois eu vinha de uma experiência em que os objetivos da aula estavam condicionados ao atendimento dos interesses de um único aluno. Agora, eu precisava levar em conta que os interesses não eram mais individuais e sim coletivos. A minha atenção precisava ser compartilhada com todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. No começo minhas aulas não passavam de recortes de uma aula individual apenas aplicados em grupo (TOURINHO, 2003). Mais uma vez foi preciso adaptar-me a um novo contexto, a uma realidade distinta. As atividades propostas precisavam estimular a constante participação da turma, para que realmente apreendessem em conjunto. Observei que as aulas coletivas de instrumento – Violão – despertavam uma recíproca cooperação entre os participantes; os alunos aprendiam com os erros e acertos dos demais colegas, não necessitando, a todo momento, da minha intervenção, observações já comentadas por Tourinho (2008).

O ensino coletivo de instrumento vem ganhando cada vez mais espaço entre os educadores musicais no cenário nacional, já que se adéqua melhor à realidade observada no sistema público de ensino, possibilitando o acesso de uma gama maior de estudantes ao aprendizado musical no contexto escolar, como afirmam os autores Cruvinel (2008), Sá (2010) Rabiole (2009) e Tourinho (2008). Além do mais, apresenta vantagens significativas no processo de musicalização dos sujeitos que dele participam: a interação social torna mais agradável o fazer musical e o convívio com os colegas, estimulando a motivação dos alunos para aprender o instrumento. Segundo Moraes, “de todas as vantagens que o ensino coletivo pode trazer, a motivação é, provavelmente, a mais importante”, pois gera estímulo extra para um aprendizado mais rápido e de melhor qualidade (MORAES, 1995, p. 35, apud CRUVINEL, 2003, p. 52).

A partir de necessidades ditadas pelo meu próprio trabalho, e com base em diferentes estudos que retratam o ensino coletivo de instrumentos, a saber: Tourinho (1995,

---

<sup>5</sup> O termo “levada”, neste contexto, diz respeito à forma de executar o violão que se opõe ao dedilhado. Também chamada de “batida”, esta forma utiliza movimentos mais amplos da mão e do braço direito, para cima e para baixo, tangendo as cordas do violão durante este movimento (WESTERMANN, 2010. p. 31).

2003), Cruvinel (2003), Weismann (2008), e Dantas (2010), surgiu o interesse por realizar esta pesquisa. É meu propósito descrever uma sequência de aulas coletivas de violão focando a cooperação entre os participantes, a fim de observar e refletir de que maneira a interação social influencia o processo de ensino/aprendizagem musical.

Inicialmente o universo de meu estudo seriam as escolas estaduais de ensino fundamental e médio “Bartouvino Costa” e “Armando Barbosa Quitiba”, localizadas respectivamente nos municípios de Linhares e Sooretama, interior do Estado do Espírito Santo, escolas contempladas pelo projeto “Orquestra de Violões nas Escolas”, na qual eu exercia a função de Instrutor Musical. Contudo, no decorrer do processo de pesquisa fui aprovado em concurso para o cargo efetivo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico com dedicação exclusiva, no Instituto Federal Fluminense. A dedicação exclusiva para a rede Federal exigiu que eu me desvinculasse de todas as atividades profissionais exercidas, uma delas justamente o projeto “Orquestra de Violões”. O afastamento do objeto de pesquisa certamente inviabilizaria a observação pretendida. Em contrapartida, possibilitou-me iniciar a terceira etapa das experiências que considero as mais relevantes em minha trajetória de professor.

A função que ora exerço<sup>6</sup> no Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Centro, localizado na cidade de Campos dos Goytacazes, norte do Estado do Rio de Janeiro, ao qual vou me referir com a sigla IFF, não é diferente da anteriormente exercida. A nova fase de trabalho me permitiu acompanhar o processo de ensino/aprendizagem de uma turma de ensino médio que participou das aulas de música, tendo o violão como instrumento de musicalização, oferecidas na grade curricular, como opção na disciplina “Artes”.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), instituição centenária, teve sua origem<sup>7</sup> ainda no ano de 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, criou as Escolas de Aprendizes e Artífices “com o propósito de educar e proporcionar oportunidade de trabalho para os jovens das classes menos favorecidas, conforme registro no “Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014<sup>8</sup>”, publicado em 2011 pela editora Essentia.

---

<sup>6</sup> Professor da disciplina Artes/Música.

<sup>7</sup> No anexo 1 consta um breve histórico da instituição.

<sup>8</sup> A íntegra deste documento está disponível no endereço eletrônico [www.essentiaeditora.iff.edu.br](http://www.essentiaeditora.iff.edu.br). Acesso em: 11 de maio de 2015.

A arte nas suas diversas linguagens sempre esteve presente no cotidiano escolar do IFF<sup>9</sup>. Segundo o Maestro Valmir da Conceição, Técnico Administrativo em Educação responsável pela Banda de Fanfarras do IFF desde 1972, em entrevista ao *blog* “Arte: Entrada Franca”<sup>10</sup>, a Banda de Aprendiz e Artífices participa dos desfiles escolares de 7 de setembro realizados na cidade de Campos de Goytacazes – RJ desde 1969<sup>11</sup>. Outra importante atividade artística desenvolvida na instituição é o grupo “Nós do Teatro”, concebido e dirigido pela professora Kátia Macabu desde 1995. Neste ano o grupo completa 20 anos de existência e sua reconhecida história culminou na criação do curso de Licenciatura em Teatro, o primeiro oferecido no interior Estado do Rio de Janeiro.

Além da Banda de Fanfarras, a música em especial é desenvolvida na instituição através de outras atividades acadêmicas obrigatórias ou não, como por exemplo o Coro Jovem, Coro dos Servidores, Mostra Musical do *campus* Campos-Centro/IFF (MMUSIFF)<sup>12</sup>, Orquestra de Violões e aulas de Música oferecidas na grade curricular do ensino médio como opção da disciplina de Artes.

Neste estudo acompanhei uma turma de ensino coletivo de instrumento, o Violão, uma das modalidades artísticas oferecida no IFF, e da qual sou o professor responsável, observando o desempenho dos alunos na solução de problemas, principalmente, em cooperação com colegas de classe mais capazes, sem desconsiderar a participação do professor para impulsionar o desenvolvimento musical da turma e avaliar sua dinâmica de funcionamento. Em função dos objetivos delimitados, e a fim de ampliar minha compreensão sobre a relação interação social e aprendizagem, recorri a áreas do conhecimento afins da Educação Musical, sobretudo, a psicologia, com foco no psicólogo russo Lev Semenovitch Vigotski e seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), abordado no capítulo 2.

Quanto à metodologia, a primeira condição para definir as várias estratégias de pesquisa, foi a de identificar nela o tipo de questão que seria investigada (YIN, 2010, p. 26). Assim, considerando o contexto apresentado, o relato de experiência pareceu-me a abordagem

---

<sup>9</sup> A partir de agora passarei a descrever as práticas de ensino de Artes realizadas somente no IFF *campus* Campos-Centro, já que elas não são aplicadas nos outros *campi* do Instituto por questões diversas.

<sup>10</sup> Disponível em <http://arte-entradafranca.blogspot.com.br/>. Acesso em: 24 de maio de 2015.

<sup>11</sup> Acredita-se na possibilidade de haver práticas de ensino e aprendizagem em música nesta instituição anteriores a esta data, mas como não é minha intenção fazer uma pesquisa histórica tomei como ponto de partida o ano de 1969. Deixo em aberto uma possibilidade para futuras pesquisas.

<sup>12</sup> O MMUSIFF é um projeto criado para dar oportunidade a artistas amadores para divulgarem seu trabalho com canções autorais. Por meio de processo de seleção os candidatos são escolhidos para registrar sua obra intelectual em mídia física CD e/ou DVD.

mais adequada à investigação do estudo proposto, uma vez que, segundo Fernandes (2013), nele é apresentada a descrição de uma ação pedagógica teoricamente fundamentada.

Conforme perspectiva de Monereo e Gisbert (2005), a aprendizagem cooperativa foi o processo de trabalho (ver p. 36) adotado para as aulas, consoante com os objetivos previstos para esta dissertação, e com a visão que tenho a respeito do ensino em grupo.

Para a coleta e levantamento de dados foram adotados os seguintes instrumentos: 1) Plano de aula; 2) Relatório das aulas; 3) Registro em imagens, áudios e/ou vídeos, de aulas e/ou parte delas; e 4) Entrevistas semiestruturadas. Os dados coletados foram analisados qualitativamente, à luz da teoria Vigostiskiana, e no estudo de Monereo e Gisbert (2005) sobre “aprendizagem cooperativa”, e culminaram na escrita desta dissertação.

Esta dissertação está organizada em 3 capítulos e Considerações finais. No primeiro, faço uma *revisão de literatura* com objetivo de verificar o estado da arte do ensino coletivo de instrumentos musicais. Para isso, foram consultados dois dos principais periódicos nacionais que tratam de questões relacionadas ao ensino musical – Associação Nacional de Educação Musical (ABEM) e Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM) –, além de algumas pesquisas realizadas em programas de pós-graduação em música e áreas afins no Brasil. Em seguida, com base no estudo desses trabalhos, trago algumas perspectivas, possibilidades e desafios do ensino aprendizagem coletivo de instrumentos musicais. O segundo capítulo apresenta o *referencial teórico* adotado em função dos procedimentos e objetivos pretendidos. Os conceitos de “aprendizagem cooperativa” (MONEREO e GISBERT, 2005) e de “zona de desenvolvimento proximal” (VIGOTSKI, 2007) subsidiaram minha análise a respeito da influência da interação social e da cooperação entre iguais no processo de ensino aprendizagem em grupo realizado junto à turma observada, expondo, no decorrer do capítulo, a concepção dos referidos autores sobre o tema. No terceiro capítulo, *relato as experiências* vividas enquanto professor de Artes/Música no Instituto Federal Fluminense, descrevendo como se processaram as aulas de Artes/Música na escola, o perfil da turma observada, as fontes de coleta de dados, e o desenvolvimento dos alunos e avaliação da proposta. Por fim, nas *considerações finais* aponto os resultados observados e reforço a necessidade de estudos sobre o tema ensino coletivo de instrumentos musicais.

Analisar criticamente e divulgar as práticas adotadas refletiram meu anseio de estimular debates a respeito do tema, pois, apesar de já passados 7 (sete) anos desde a implantação da lei 11.769, é pequeno o número de publicações que compartilham experiências musicais desenvolvidas em sala de aula no ensino básico.

# CAPÍTULO 1

## REVISÃO DE LITERATURA

### 1.1 O ensino coletivo de instrumentos musicais em algumas publicações brasileiras

Para uma revisão de literatura fiz uma busca de trabalhos acadêmicos realizados no Brasil que contemplam o ensino coletivo de diversos instrumentos musicais, usados em diferentes contextos.

Optei por selecionar e analisar artigos publicados nos Anais dos Encontros Nacionais de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM), a partir de 2008 – eles já fazem uma revisão dos estudos anteriores –, ano em que a lei 11.768 (BRASIL, 2008) foi sancionada, determinando a inserção do conteúdo de música na educação básica; e nos Anais dos Encontros Nacionais e Regionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), também a partir de 2008. Minha atenção voltou-se, principalmente, para os estudos que utilizam o violão como instrumento de iniciação musical em aulas em grupo e/ou nas práticas de ensino/aprendizagem coletivas em música, realizadas no âmbito escolar. Esses estudos apresentam afinidades com o meu objeto de pesquisa e me ajudam a refletir sobre os desafios encontrados por professores de música para implementar o ensino de música nas escolas de ensino regular.

Fiz, então, um levantamento dos trabalhos encontrados, classificando-os como:

- (a) ensino coletivo de diversos instrumentos musicais,
- (b) ensino coletivo de violão,
- (c) ensino coletivo de instrumentos musicais na educação básica,

visando inteirar-me sobre os trabalhos que versam sobre o assunto e verificar a viabilidade de se ensinar música utilizando instrumentos musicais nas escolas de ensino fundamental e médio.

Já os trabalhos realizados em programas de pós-graduação em música e áreas afins no Brasil, não seguiram o mesmo corte temporal. O levantamento de dados baseou-se, essencialmente, em três fontes de pesquisa, uma, realizada por Fernandes (2005), na qual

localizei pesquisas de pós-graduação em educação musical – ensino coletivo de instrumentos musicais – defendidas até 2005, outra realizada por Cerqueira (2011) e ainda, a partir do Banco Teses da Capes<sup>13</sup>, onde encontrei trabalhos sobre o tema até 2012. Os resultados alcançados permitiram-me encontrar os motivos que sustentam a necessidade e a importância da realização de um estudo sobre o ensino coletivo de instrumentos, especialmente sobre o ensino coletivo do violão.

### **1.1.1 O ensino coletivo de instrumentos musicais nas publicações da ABEM e do ENECIM**

Antes de, propriamente, apresentar as publicações encontradas, gostaria de esclarecer que o ENECIM, evento com regularidade bienal, já realizou seis encontros, sendo que o primeiro e o segundo, ocorridos na cidade de Goiânia, sob a coordenação da professora Flávia Cruvinel, respectivamente em 2004 e 2006, antecedem a delimitação proposta acima, razão por que seus Anais não foram analisados. Do terceiro evento em diante, as publicações adéquam-se ao recorte temporal estabelecido. As publicações do sexto evento, realizado recentemente na Universidade Federal da Bahia (UFBA), ainda não se encontram disponíveis, e os Anais do quinto evento não foram localizados, apesar de tentativas, sem êxito, de contato com seus coordenadores, organizadores e participantes. Restaram apenas as publicações do terceiro e quarto eventos, que, coincidentemente, ocorreram concomitantemente com o Encontro Regional da ABEM – Brasília, 2008; e com o XIX Congresso Nacional da ABEM – Goiânia, 2010. Segundo Gurgel (2013):

Os eventos do ENECIM têm se mostrado referência para os profissionais e pesquisadores que atuam na modalidade de ensino coletivo de instrumentos musicais, disponibilizando um significativo material que reflete sobre esse ensino nos mais variados espaços em que ele pode ser desenvolvido (p. 1570).

Já os Anais dos eventos organizados pela ABEM foram examinados no período entre 2008 e 2013. Além dos encontros realizados paralelamente ao ENECIM, referidos acima, minha busca expandiu-se para as publicações dos seguintes Anais: XVII Encontro Nacional da ABEM – São Paulo, 2008; XVIII Congresso Nacional da ABEM – Londrina, 2009; XX Congresso Nacional da ABEM – Vitória, 2011; X Encontro Regional Nordeste da ABEM – Recife, 2011; XV Encontro Regional da ABEM-SUL – Montenegro, 2012; e XXI

---

<sup>13</sup> Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>, acesso em: 22 de mar. de 2015.

Congresso Nacional da ABEM – Pirenópolis, 2013. Vieira (2010), ao se referir a ABEM, afirma:

A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) está presente em todas as regiões do Brasil [...]. Suas publicações influenciam o trabalho de vários professores e pesquisadores de música espalhados pelo país, refletindo inquietações e propostas para o campo do ensino e aprendizagem em música (VIEIRA, 2014, p. 49).

A seguir apresento a lista de trabalhos publicados nos periódicos citados, com a identificação de seus respectivos autores e o ano de publicação, agrupados conforme a proximidade temática proposta. Foram considerados os artigos<sup>14</sup> que continham em seu título, resumo e/ou palavras-chave os termos “ensino coletivo”, “ensino em grupo”, “ensino de instrumentos em grupo”, e “ensino coletivo de instrumentos”.

#### **Quadro 1. Ensino coletivo de diversos instrumentos musicais.**

<p>Título: Fagote Coletivo: uma proposta para iniciação instrumental em grupo.            Autor: Cristina Porto Costa            Ano: 2008 (ENECIM/ABEM)</p>
<p>Título: Musicalizando Jovens através da banda de música: uma experiência com o método coletivo dentro da Universidade Estadual do Ceará            Autor: Inez Beatriz de Castro Martins            Ano: 2008 (ENECIM/ABEM)</p>
<p>Título: Aspectos da didática e das práticas desenvolvidas na disciplina ensino coletivo de sopros – 1 de um curso de licenciatura em música            Autor: José Alessandro Gonçalves da Silva            Ano: 2008 (ENECIM/ABEM)</p>
<p>Título: Chorando com flauta doce            Autor: Renan Moretti Bertho            Ano: 2008 (ENECIM/ABEM)</p>
<p>Título: Ensino coletivo de cordas aprendizado musical e prática social            Autor: Araceli Hackbarth            Ano: 2008 (ENECIM/ABEM)</p>
<p>Título: Piano em grupo: metodologia contextualizada ao Brasil            Autor: Carlo Henrique Coutinho Rodrigues Costa            Ano: 2008 (ENECIM/ABEM)</p>

<sup>14</sup> Foram considerados ainda alguns trabalhos que não continham os termos indicados, mas que apresentam uma proposta de ensino e aprendizagem musical desenvolvidos na educação básica, onde o ensino, com toda a probabilidade, deve realizar-se coletivamente, levando em conta as características do ambiente da escola de ensino regular.

Título: O ensino da flauta doce para um grupo de idosos  
Autor: Meygla Rezende Bueno  
Ano: 2008 (ENECIM/ABEM)

Título: O ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas em Salvador – BA: resultados parciais da pesquisa em andamento  
Autor: Tais Dantas da Silva  
Ano: 2008 (ENECIM/ABEM)

Título: Estudo sobre o ensino coletivo de cordas: uma experiência na universidade  
Autor: Dimas Carte Araújo da Costa  
Ano: 2009 (ABEM)

Título: Iniciação musical através do ensino coletivo de instrumentos de sopro: relato de uma experiência  
Autor: Maira Ana Kandler  
Ano: 2009 (ABEM)

Título: Material didático para bateria e percussão: levantamento bibliográfico e elaboração de um material para o ensino coletivo desses instrumentos  
Autor: Rodrigo Gudim Paiva e Rafael Cleiton Alexandre  
Ano: 2010 (ENECIM/ABEM)

Título: O ensino coletivo de flauta doce no grupo espírita Seareiros do Bem: estudo sobre o repertório musical utilizado na evangelização  
Autor: José Antônio Silva e Flavia Maria Cruvinel  
Ano: 2010 (ENECIM/ABEM)

Título: O ensino coletivo do violino no estado do Pará: um relato de experiência em projetos-corda  
Autor: Antonio de Pádua Araújo Batista  
Ano: 2010 (ENECIM/ABEM)

Título: O ensino e a aprendizagem de acordeom: reflexões acerca de um caso de educação musical coletiva em um curso de extensão  
Autor: Jonas Tarcísio Reis  
Ano: 2010 (ENECIM/ABEM)

Título: O fagote possível de cada um: iniciação coletiva e percurso discente em uma escola de educação profissional em música  
Autor: Cristina Porto Costa  
Ano: 2010 (ENECIM/ABEM)

Título: Orquestra comunitária: um olhar para os processos educativos a partir da convivência entre os músicos participantes  
Autor: Maria Carolina Leme Joly  
Ano: 2010 (ENECIM/ABEM)

Título: Canto coletivo: Brincando e cantando – uma proposta de Educação Musical  
Autor: Micheline Prais de Aguiar, Marim Góis e Andréia Pires Chinaglia de Oliveira  
Ano: 2010 (ENECIM/ABEM)



Título: Contribuição da iniciação musical por meio do ensino coletivo de instrumentos musicais no desenvolvimento profissional do músico: o caso dos egressos da Banda 24 de Setembro

Autor: Marco Antonio Toledo Nascimento

Ano: 2010 (ENECIM/ABEM)

Título: Ensino coletivo de instrumentos de banda: processos de aprendizagem dos fundamentos de se tocar metais

Autor: Fabrício Dalla Vecchia e Joel Luis da Silva

Ano: 2011 (ABEM)

Título: A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de teclado em grupo: um relato de experiência

Autor: Ana Cláudia Ferreira e Denise Cristina Fernandes Scarambone

Ano: 2011 (ABEM)

Título: A prática de conjunto: ampliando a visão sobre o ensino coletivo no Projeto Música sem Fronteiras

Autor: Andréia Veber, Tássia Fagundes e Felícia Cristina da Silva

Ano: 2011 (ABEM)

Título: Ensino coletivo de instrumento na Escola de Música de Manguinhos – avaliando a prática

Autor: Helen Silveira Jardim e João Miguel Bellard Freire

Ano: 2011 (ABEM)

Título: O ensino coletivo de música a partir da formação de uma banda de garagem

Autor: Luiz Eduardo Guarilha Domingues

Ano: 2011 (ABEM)

Título: O ensino coletivo do choro: uma abordagem sob a perspectiva da musicalidade abrangente

Autor: Sergio Luis de Almeida Álvares

Ano: 2011 (ABEM)

Título: Seleção e elaboração de materiais (pedagógicos) para aulas coletivas de instrumento em uma turma de licenciatura

Autor: Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres e Anete Susana Weichselbaum

Ano: 2011 (ABEM)

Título: O ensino da percussão em grupo associado aos autores Dalcroze e Orff: propostas pedagógicas em “ação combinada” na educação musical

Autor: Flavia Fulukava do Prado e Eliane Guglielmetti Sulpício

Ano: 2012 (ABEM)

Título: “É legal participar de uma orquestra!”: educação musical e prática social no Projeto Orquestra Escola

Autor: Katarina Grubisic

Ano: 2013 (ABEM)

Título: Fazer música em grupo: o Centro de Convivência Musical – CECOM

Autor: Regina Márcia Simão Santos  
Ano: 2013 (ABEM)

Título: O ensino coletivo do instrumento de cordas friccionadas, o repertório diversificado e suas influências no gosto musical dos graduandos da Universidade Federal do Cariri

Autor: Valquiria Freitas de Vasconcelos Araujo, Gessyane de Santana Monte, Victor Hugo Almeida Gomes, Tatiana da Silva Santos e Marco Antonio da Silva  
Ano: 2013 (ABEM)

Título: O ensino coletivo de instrumentos musicais: uma visão por meio do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais - ENECIM

Autor: Veronica Gurgel  
Ano: 2013 (ABEM)

#### **Quadro 2. Ensino coletivo de violão.**

Título: Ensino Coletivo e formação de grupos instrumentais: proposta para o ensino-aprendizagem do violão no Instituto de Música Waldemar de Almeida – Natal/RN

Autor: Carla Pereira dos Santos  
Ano: 2008 (ABEM)

Título: Camerata de Violões da UEL: aprendizado através de prazeroso fazer musical coletivo

Autor: Inácio Rabaioli  
Ano: 2009 (ABEM)

Título: Projeto “Toque... e se Toque!”: uma busca por novas perspectivas para o ensino coletivo de violão

Autor: Alexandre Pfeiffer Fernandes  
Ano: 2009 (ABEM)

Título: Aprendizagem por videoconferência nas aulas coletivas de instrumento

Autor: Giann Mendes Ribeiro e Paulo David Amorim Braga  
Ano: 2010 (ENECIM/ABEM)

Título: Ensino coletivo de instrumentos musicais: estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da camerata de Violões de Barro Alto

Autor: Giulliano de Castro Borges e Flavia Maria Cruvinel  
Ano: 2010 (ENECIM/ABEM)

Título: Ensino coletivo de violão: desafios e possibilidades

Autor: Fábio Amaral da Silva Sá  
Ano: 2010 (ENECIM/ABEM)

Título: Motivação para aprender no ensino coletivo de violão à distância

Autor: Gian Mendes Ribeiro  
Ano: 2010 (ENECIM/ABEM)

Título: O ensino coletivo de violão e a formação do homem integral: experiências no Instituto Dom Fernando – Escola de Circo e Núcleo Educacional Mãe Dolorosa

Autor: Gustavo Araújo Amui e Flavia Maria Cruvinel  
Ano: 2010 (ENECIM/ABEM)

Título: O Violão coletivo: múltiplas faces da pedagogia instrumental na prática docente da UFC – Cariri

Autor: Francisco Weber dos Anjos  
Ano: 2010 (ENECIM/ABEM)

Título: Arranjo no ensino coletivo da performance musical: experiência com violão em grupo na cidade de São Luís/MA

Autor: Daniel Lemos Cerqueira e Guilherme Augusto de Ávila  
Ano: 2011 (ABEM)

Título: O processo de ensino e aprendizagem coletivo de violão no MOVIMENTO ECOARTE

Autor: Thiago Augusto Canuto Queiroz  
Ano: 2011 (ABEM)

Título: A criação musical na iniciação coletiva ao violão à luz da Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon

Autor: Marcelo Mateus de Oliveira e Elvis de Azevedo Matos  
Ano: 2011 (ABEM)

Título: Ensino coletivo de violão na oficina de música do programa de controle de homicídios – FICA VIVO

Autor: Thiago Fonseca de Oliveira  
Ano: 2011 (ABEM)

Título: Oficina de violão da Casa da Música: um relato de experiência como professor no curso

Autor: Jonathan Lima Ângelo  
Ano: 2011 (ABEM)

Título: Disparidade de conhecimento na sala de aula: dúvidas a respeito de como trabalhar o ensino de teoria musical e violão em turmas com diferentes níveis de conhecimento

Autor: Wilson Robson Griebeler  
Ano: 2012 (ABEM)

Título: O (sic) Aprendizagem cooperativa no ensino de violão grupo

Autor: Luan Sodré de Souza  
Ano: 2013 (ABEM)

Título: Composição coletiva como alternativa para a geração de repertório em aulas de violão em grupo

Autor: Marcelo Brazil  
Ano: 2013

Título: A oficina de violão da EMUS-UFBA: um relato de experiência

<p>Autor: Ricardo Arôxa, Felipe Rebouças e Adriano Oliveira Ano: 2013 (ABEM)</p>
--

**Quadro 3. Ensino coletivo de instrumentos musicais na educação básica.**

<p>Título: Oficina coletiva de teclado da escola parque Autor: Walkiria Teresa Firmino Lobato Ano: 2008 (ENECIM/ABEM)</p>
<p>Título: Desafios e perspectivas para o ensino do instrumento na escola de educação básica Autor: Carla Pereira dos Santos Ano: 2008 (ABEM)</p>
<p>Título: Projeto Música na Escola: aulas coletivas de instrumento Autor: Vania Malagutti Fialho e Marilda Ortega Ano: 2009 (ABEM)</p>
<p>Título: Considerações em torno do ensino de violão no IFCE: um relato de experiência Autor: Eddy Lincoln Freitas de Souza Ano: 2009 (ABEM)</p>
<p>Título: Modos de ensinar música na escola: um estudo a partir de uma orquestra escolar Autor: Carla Pereira dos Santos Ano: 2010 (ENECIM/ABEM)</p>
<p>Título: Ensino coletivo de instrumentos musicais no ensino básico: avaliação de uma proposta Autor: Milena Tibúrcio de Oliveira Antunes Caetano Ano: 2010 (ENECIM/ABEM)</p>
<p>Título: Ensino coletivo de instrumentos musicais: contribuições para o desenvolvimento psicossocial e musical dos alunos Autor: Tais Dantas Ano: 2010 (ENECIM/ABEM)</p>
<p>Título: Flauta doce no ensino fundamental: uma experiência de educação musical no município de Porto Alegre – RS Autor: Jonas Tarcísio Reis Ano: 2011 (ABEM)</p>
<p>Título: Relações intrapessoais e interpessoais na aprendizagem musical realizada em grupo Autor: Tais Dantas Ano: 2011 (ABEM)</p>
<p>Título: Ao som de “Berimbau”: considerações para abordagens contemporâneas no ensino coletivo de instrumentos de banda Autor: Luis Antonio Braga Vieira Junior Ano: 2011 (ABEM)</p>

Título: Ensinar música na escola: resultados parciais de um estudo de caso com uma orquestra escolar

Autor: Carla Pereira dos Santos

Ano: 2011 (ABEM)

Título: O canto coletivo no processo de formação inicial: uma experiência com o ensino de música na educação infantil de Uberlândia – MG

Autor: Fernanda de Assis Oliveira Torres

Ano: 2011 (ABEM)

Título: O caso do ensino coletivo da percussão nas escolas públicas municipais da cidade de Fortaleza – CE

Autor: Adriano Azevedo da Silva

Ano: 2011 (ABEM)

Ao todo foram encontrados 61 (sessenta e um) trabalhos com enfoque no ensino coletivo de instrumentos musicais, dos mais diversos instrumentos, e aplicados nos mais variados espaços de ensino. A partir da subdivisão sugerida, observei dados relevantes para a minha pesquisa. Por exemplo, cerca de um terço dos estudos analisados refere-se a práticas de ensino coletivo de violão, o que representa uma diferença significativa se comparada aos demais instrumentos musicais, como se observa na Figura 1.

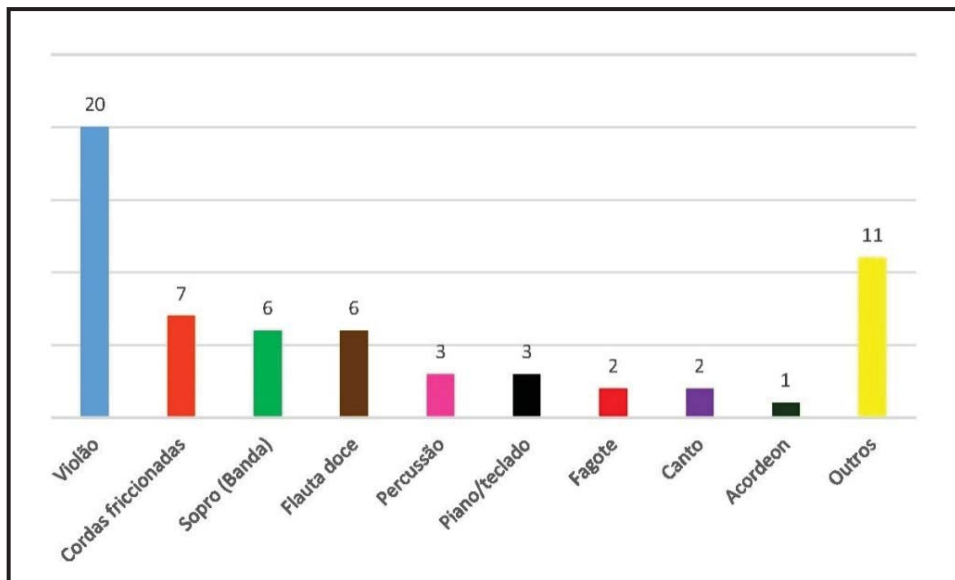


Figura 1 – Relação dos artigos investigados divididos conforme o instrumento musical utilizado.

Atribuo tal fato à popularidade que o instrumento goza na cultura nacional brasileira, como confirma Taborda em seu livro, “Violão e Identidade Nacional”, ao escrever que “o timbre do violão e o ambiente sonoro por ele criados tornaram-se, igualmente,

símbolos emblemáticos da nacionalidade” (TABORDA, 2011. p.12). Além disso, a facilidade de seu transporte, viabilizando a locomoção de seus usuários, estimula a formação de grupos, desde duos, trios, quartetos, até mesmo orquestral, nos mais diversos locais.

No entanto, considero tímidas as propostas de ensino coletivo de instrumentos musicais destinadas às escolas de educação básica, tendo em vista o baixo número de publicações a respeito, nas quais são apresentadas experiências isoladas desenvolvidas em algumas instituições, como mostra a Figura 2.

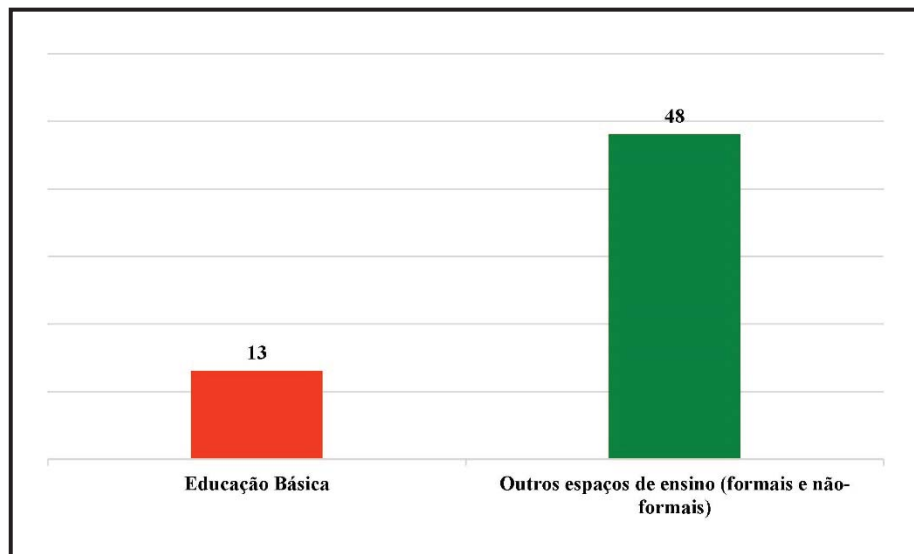


Figura 2 – Pesquisas de ensino coletivo de instrumentos musicais realizadas na educação básica e em outros espaços de ensino.

Dos 13 (treze) artigos que discutem o ensino coletivo de instrumentos musicais na educação básica, apenas 2 (dois) utilizam o violão. Ou seja, das 20 (vinte) publicações que tratam do ensino coletivo de violão (Figura 1), somente 2 (duas) abordam tal prática no contexto da escola regular. Ver Figura 3.

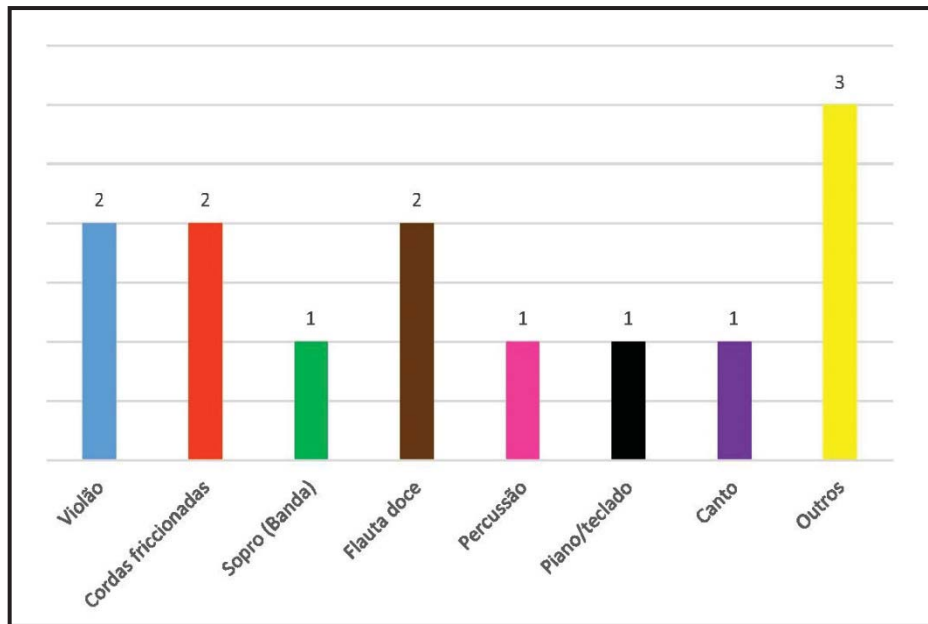


Figura 3 – Ensino coletivo de instrumentos musicais na Educação Básica divididos conforme o instrumento utilizado.

Com base nos dados apresentados, considero que o ensino coletivo de instrumentos musicais tem sido mais desenvolvido em espaços não formais de ensino, como associações comunitárias, em projetos sociais, igrejas, clubes, entre outros. Isso reforça a necessidade de se pesquisar e divulgar ações que promovam práticas de ensino coletivo de instrumentos musicais como alternativa para a efetivação do ensino de música nas escolas de educação básica. Acredito, como Tourinho (2008), que o violão é passível de ser adotado como opção de ensino instrumental na escola básica, pois, além do baixo custo e a facilidade de transporte, como mencionado acima, a aprendizagem dos primeiros acordes é fácil e, mais importante, muitas crianças e adolescentes gostariam de tocar violão.

### 1.1.2 O panorama do ensino coletivo de instrumentos musicais nas publicações da ABEM e do ENECIM

Após fazer o levantamento dos trabalhos publicados nos periódicos citados, decidi examinar somente os estudos que abordam o ensino coletivo de instrumentos musicais realizados no contexto da educação básica<sup>15</sup> – ensino fundamental e médio – considerando os dados até aqui apresentados, com o intuito de verificar como tem se configurado o

<sup>15</sup> Com base nesse recorte, o artigo apresentado por Torres (2011) não foi analisado por apresentar uma experiência desenvolvida no âmbito da educação infantil.

ensino/aprendizagem musical nesse espaço. Os pontos de interesse analisados foram: pressupostos ou hipóteses, referenciais teóricos, metodologia e conclusão, a fim de verificar suas particularidades e elementos comuns à minha pesquisa.

O trabalho apresentado por Lobato (2008) no III ENECIM, denominado “Oficina coletiva de teclado da Escola Parque”, relata uma experiência de ensino e aprendizagem coletiva de instrumento – Teclado – com alunos da 5ª e 6ª série do Ensino Fundamental de uma Escola Parque de Brasília, escola de ensino em tempo integral, com atividades diversificadas nas áreas artística, física e recreativa. A autora apresenta o trabalho realizado na Oficina Coletiva de Teclado, fundamentado na concepção de música como forma simbólica expressa por Keith Swanwick.

Já em seu texto “Desafios e perspectivas para o ensino do instrumento na escola de educação básica”, Santos (2008) propõe questionamentos acerca do ensino de instrumento no espaço escolar, tendo em vista a necessidade de pensar novas propostas e possibilidades que ampliem e contemplem o ensino e aprendizagem da música nesse contexto. Independente da modalidade do instrumento, a autora pretende pensar como esse ensino poder ser levado à escola, ressaltando a importância de estarem todos os alunos envolvidos numa mesma atividade, participando ativamente e contribuindo dentro das possibilidades de cada um. Observa ainda que os conteúdos e repertório devem estar adequados a cada contexto, realidade e situação, a fim de que possa ser promovido um ensino não apenas consistente, mas também significativo e, sobretudo prazeroso. Por fim, ela considera, assim como eu, o ensino coletivo do instrumento um significativo recurso e uma real possibilidade para o desenvolvimento musical dos alunos inseridos no contexto escolar.

A mesma autora em 2010 apresentou no XIX Congresso Nacional da ABEM um projeto de pesquisa de doutorado em andamento intitulado “Modos de ensinar música na escola: um estudo a partir de uma orquestra escola”, com o objetivo de investigar o processo de construção de um modo de ensino de música na escola e suas relações com o modo escolar de socialização. O objeto da pesquisa é uma orquestra, existente há 18 (dezoito) anos, vinculada à escola municipal de ensino fundamental da cidade de Porto Alegre – RS. A autora afirma que as bandas e fanfarras são as categorias de grupos instrumentais que sobressaem entre as discussões sobre a temática, sobretudo no contexto escolar. Em meu levantamento não pude constatar esse fato, conforme os trabalhos apresentados anteriormente no texto desta dissertação. A autora considera que o estudo contribuirá com reflexões acerca do ensino de música e seus desdobramentos na educação básica, embora não apresente conclusões consistentes por tratar-se de uma pesquisa em andamento.



Em 2011, Santos já traz um recorte das primeiras conclusões obtidas nessa pesquisa de doutorado, no artigo “Ensinar música na escola: resultados parciais de um estudo de caso com uma orquestra escolar”. Os resultados parciais apontados pela autora indicam que, no contexto da orquestra escolar, o ensino acontece em diferentes situações de convivência e compartilhamento de saberes, a partir das oficinas de instrumento, ensaios, e apresentações. Neste trabalho, Santos optou por descrever como se configura o ensino naquele grupo em particular, apenas sob a perspectiva das apresentações, destacando os procedimentos e dimensões envolvidos nesse ensino durante a preparação das apresentações. A autora ainda não apresenta considerações finais, mas os dados já colhidos evidenciam que as apresentações, como uma das finalidades desse ensino, parecem ser a culminância do processo de ensino desenvolvido. O cuidado com a seleção e preparação do repertório e com a qualidade de sua execução, é apresentado de forma sistemática, com normas e controles, e, ao mesmo tempo, evidencia um equilíbrio entre o “fazer bem feito” e o prazer de fazer música.

Em seu artigo, “Projeto Música na Escola: aulas coletivas de instrumentos”, Fialho e Ortega (2009) discorrem sobre os aspectos metodológicos do Projeto Música na Escola, parte do Programa de Extensão Universitária “Universidade sem Fronteiras” da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI). O projeto tem por meta a implementação sistematizada da música na educação básica e oferece iniciação musical coletiva por meio de diferentes modalidades: violino, violão, percussão e canto. Tendo como base o princípio de que todos podem aprender música, em 2009 o projeto registrou o potencial de atender 200 (duzentas) crianças e adolescentes do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do município de Santa Fé, PR. Neste sentido, as práticas musicais levaram em consideração os valores simbólicos, crenças, preferências e experiências musicais dos participantes no momento de escolher o repertório e sistematizar uma proposta músico-sociocultural e educacional.

O estudo de Souza (2009), “Considerações em torno do ensino de violão no IFCE: um relato de experiência”, um dos poucos trabalhos que abordam o ensino coletivo de violão na educação básica, compartilha um contexto semelhante ao meu, por tratar-se de uma experiência de ensino coletivo de violão na disciplina de Artes/Música para alunos do ensino médio integrado no Instituto Federal do Ceará (IFCE). O autor relata um pouco da prática de ensino que desenvolveu no período de março a julho de 2009 com uma turma de 6 (seis) alunos na faixa etária entre 13 (treze) e 15 (quinze) anos. Neste ponto, nossas práticas se diferenciam; em minha pesquisa, a turma observada possui 20 (vinte) alunos com faixa etária semelhante a dos alunos observados por Souza. Visando obter maior interesse dos alunos nas

aulas, Souza elaborou um plano de ensino para a disciplina considerando o interesse e o gosto musical dos educandos, suas experiências prévias com a música e as expectativas em relação às aulas de violão. Como se trata de uma experiência em andamento, o autor espera, posteriormente, divulgar resultados mais efetivos que possam conduzir a uma avaliação dos resultados obtidos com a prática do ensino de violão no IFCE.

Caetano (2010), em seu anteprojeto aceito no Programa de Pós-graduação em Música da UFRJ e publicado nos Anais do XIX congresso nacional da ABEM, “Ensino coletivo musical no ensino básico: avaliação de uma proposta”, apresenta uma investigação com uma turma de alunos do 6º ano do ensino fundamental do Colégio Pedro II, composta por alunos que tocam flauta doce com fluência, alunos iniciados e alunos não iniciados. O interesse da autora em realizar uma pesquisa sobre o ensino coletivo de instrumento musical – flauta doce – surgiu a partir do seguinte questionamento: como o educador musical deve lidar com essas diferenças? Ela baseia-se nas ideias proposta por Philippe Perrenoud sobre a pedagogia diferenciada e pretende comprovar a hipótese de que é possível promover o aprendizado musical de alunos que se encontram em diferentes níveis de experiência musical, desde que o repertório escolhido e as atividades propostas levem em consideração as diferenças existentes. Em meu estudo compartilho o mesmo ponto de vista e considero os diferentes níveis de experiência musical dos alunos um fator positivo, levando em conta a interação entre os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Dantas (2010; 2011), aponta os resultados obtidos em sua pesquisa de mestrado em Educação Musical, realizada na Universidade Federal da Bahia, respectivamente nos textos: “Ensino coletivo de instrumentos musicais: contribuições para o desenvolvimento psicossocial e musical dos alunos” e “Relações intrapessoais e interpessoais na aprendizagem musical realizada em grupo”. A investigação foi desenvolvida em um estudo de caso com alunos do 6º ano do ensino fundamental do Colégio Adventista de Salvador, onde as aulas coletivas de instrumentos de cordas são oferecidas na grade curricular como opção na disciplina Artes. O principal objetivo da pesquisa foi investigar a aprendizagem de instrumentos musicais através do ensino coletivo focando principalmente a motivação, a auto-estima e o papel da interação na aprendizagem. A autora destaca que o fator que mais contribuiu para a motivação dos alunos, segundo eles, foi a convivência com os colegas. Ela constata que o ensino coletivo proporciona um ambiente onde os alunos podem se observar e fazer comparações entre si em relação ao desempenho no instrumento e aprender com colegas que servem como parâmetro. Tenho observado que as práticas de ensino e aprendizagem em música no espaço escolar têm sido realizadas em diferentes formatos, como componente

curricular ou projetos extraclasse e atividades de extensão, obrigatórias ou não. Assim como em minha pesquisa, as aulas de música observadas por Dantas são oferecidas na disciplina Artes como opção entre linguagens artísticas como teatro, desenho e outras.

Reis (2011) apresenta em seu artigo, “Flauta doce no ensino fundamental: uma experiência de educação musical no município de Porto Alegre – RS”, um relato de suas práticas no ensino e aprendizagem de flauta doce em conjunto, desenvolvidas durante um trimestre com turmas do quarto e quinto anos do ensino fundamental, realizadas em uma escola da rede municipal de educação de Porto Alegre – RS, situada na periferia da cidade. O programa de educação musical, inserido no projeto “Escola Cidadã”, tinha por objetivo propiciar o acesso à cultura musical formal, por meio da prática de conjunto e da execução instrumental, visando a uma formação mais completa dos alunos. A flauta doce foi escolhida como instrumento de musicalização pelo fato de que a escola já dispunha de um instrumento para cada aluno, o que significava a possibilidade de todos tocarem ao mesmo tempo. Reis apresenta detalhes do desenvolvimento dessa atividade: em aulas semanais, com duração de dois períodos; nos primeiros contatos do aluno com a flauta, eram apresentadas poucas notas (Dó, Si, Lá e Sol) e apenas duas figuras rítmicas de duração distintas, semínima e colcheias. Em seu artigo, o autor mostrou ainda sua preocupação com a escolha do repertório, afinação, interpretação e postura, entre outros aspectos.

O artigo de Vieira Junior (2011), “Ao som de “Berimbau”: considerações para abordagens contemporâneas no ensino coletivo de instrumentos de banda”, apresenta a descrição de uma atividade musical desenvolvida durante a execução do projeto de extensão “Banda de música do IFPA – Campus Tucuruí”, com alunos do Instituto Federal do Pará (IFPA), na faixa etária que varia em média entre 15 e 18 anos. O autor demonstra sua insatisfação com a tendência de alguns profissionais a se contentarem em direcionar as atividades de ensino seguindo apenas a sequência de lições de um determinado método, tornado suas abordagens em sala de aula bastante previsíveis e correndo o risco de torna suas aulas pouco atrativas para os alunos. Baseado no Modelo C(L)A(S)P de ensino musical proposto Keith Swanwick, Vieira Junior relata uma atividade musical elaborada e testada, intitulada “Berimbau”, que contempla o equilíbrio e a integração entre as atividades musicais de composição, execução, apreciação, além do estudo da teoria musical e da técnica instrumental, como proposto no modelo. Por fim o autor do artigo descreve os processos de planejamento e execução de uma atividade proposta esperando propiciar momentos ricos em aprendizagem aos alunos, tornando-os cada vez mais ativos na busca de suas próprias descobertas musicais. Assim como o trabalho de Souza (2009) e o deste pesquisador, Vieira

Junior apresenta uma proposta de ensino coletivo de instrumentos musicais desenvolvido no contexto de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia como projeto de extensão, distinguindo-se da minha prática que ocorre na grade curricular dos alunos do ensino médio integrado como opção na disciplina de Artes.

Silva (2011) apresenta um projeto de pesquisa a respeito dos processos de ensino e aprendizagem coletivos da música tendo como foco a percussão, nas escolas públicas municipais da cidade de Fortaleza/CE, intitulado “O caso do ensino coletivo da percussão nas escolas da cidade de Fortaleza/CE”. O autor observa a escassez de produção científica sobre o tema objetivando, em seu trabalho, refletir sobre a prática pedagógica com instrumentos percussivos. Para isso propõe-se a catalogar as escolas municipais que contam com o ensino da percussão com observância à Lei 11.769/2008, analisar como a música é vivenciada pelos alunos nessas escolas, avaliar a formação e a atuação dos professores responsáveis pelo ensino da percussão e descrever a metodologia por eles utilizada. Por tratar-se de uma pesquisa em fase inicial, o texto não apresenta resultados parciais e/ou considerações finais.

### **1.1.3 O ensino coletivo de instrumentos musicais nas teses e dissertações dos Programas de Pós-graduação em Música e áreas afins do Brasil**

As primeiras pesquisas de pós-graduação com a temática “ensino coletivo de instrumentos musicais” foram localizadas através do levantamento de teses e dissertações de educação musical, defendidas até 2005, realizado por Fernandes (2005).

#### **Quadro 4. Ensino coletivo de instrumentos musicais em pesquisas de pós-graduação: levantamento de Fernandes (2005).**

Título: A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno

Autor: Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho

Defesa: 21/07/1995

Mestrado. Universidade Federal da Bahia – Música

Orientadora: Alda de Jesus Oliveira

Título: O ensino coletivo de instrumentos de corda: reflexão e prática

Autor: EnaldoAntonio James de Oliveira

Defesa: 19/06/1998

Mestrado. Universidade de São Paulo/ECA – Música

Orientador: Não informado

Título: Instrumentos de Arco e ensino coletivo: a construção de um método

<p>Autor: João Maurício Galindo  Defesa: 01/07/2000  Mestrado. Universidade de São Paulo – Artes  Orientador: George Olivier Toni</p> <p>Título: O canto coletivo na educação infantil e no ensino fundamental  Autor: Márcia Aparecida Baldin Guimarães  Defesa: 01/02/2003  Mestrado. Universidade Estadual de Campinas - Educação  Orientadora: Célia Maria de Castro Almeida</p> <p>Título: Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social  Autor: Flávia Maria Cruvinel  Defesa: 01/04/2003  Mestrado. Universidade Federal de Goiás – Música  Orientadora: Eliane Leão</p>
--

Cerqueira (2011) apresenta um estudo semelhante e, além dos trabalhos apontados acima, complementa o levantamento de Fernandes (2005) com pesquisas defendidas a partir de 2005.

**Quadro 5. Ensino coletivo de instrumentos musicais em pesquisas de pós-graduação: levantamento de Cerqueira (2011).**

<p>Título: O ensino de piano em grupo no município do Rio de Janeiro  Autor: Aline Rodrigues dos Santos  Defesa: 2008  Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Música  Orientadora: Ermelinda Azevedo Paz Zanini</p> <p>Título: A composição na aula de piano em grupo: uma experiência com alunas do curso de Licenciatura em Artes/Música  Autor: Regina Harder Ducatti  Defesa: 2005  Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Música  Orientadora: Aci Taveira Meyer</p> <p>Título: Estudo dirigido para grupos de Trompetes: fundamentos técnicos e interpretativos  Autor: Clóvis Antônio Beltrami  Defesa: 2008  Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Música  Orientador: Eduardo Augusto Ostergren</p> <p>Título: Oficina de Violão: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo à distância</p>
---

Autor: Paulo David Amorim Braga  
 Defesa: 2009  
 Mestrado. Universidade Federal da Bahia – Música  
 Orientadora: Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho

Título: Método elementar para o ensino coletivo de instrumentos de banda de música “Da Capo”: um estudo sobre sua aplicação  
 Autor: Marco Antônio Toledo Nascimento  
 Defesa: 2007  
 Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Música  
 Orientador: José Nunes Fernandes

Outra fonte de pesquisa adotada foi o Banco de Teses da Capes, onde identificamos pesquisas mais recentes sobre o ensino coletivo de instrumento. Para efetuar a procura, recorreremos à ferramenta digital, disponibilizada no *site*, “busca por palavras-chave” utilizando os seguintes termos: “ensino coletivo/música” e/ou “ensino em grupo/música”. O resultado dos trabalhos acadêmicos encontrados com a temática sugerida pode ser visualizado no quadro abaixo:

**Quadro 6. Ensino coletivo de instrumentos musicais em pesquisas de pós-graduação: Banco de Teses da Capes.**

Título: Uma experiência de ensino coletivo de violino no Projeto Vale Música em Belém do Pará  
 Autor: Antônio de Pádua Araújo Batista  
 Defesa: Fevereiro de 2011  
 Mestrado. Universidade Federal do Pará – Artes  
 Orientadora: Lia Braga Vieira

Título: Corpo-voz em contexto coletivo: ações vocais formativas no canto coral  
 Autor: Simone Santos Sousa  
 Defesa: Agosto de 2011  
 Mestrado. Universidade Federal do Ceará – Educação  
 Orientador: Elvis de Azevedo Matos

Título: Aprendizagem de piano em grupo no ensino superior  
 Autor: Sergio Inacio Torres  
 Defesa: Setembro de 2011  
 Mestrado. Universidade Federal do Paraná – Música  
 Orientadora: Rosane Cardoso de Araújo

Título: Expressão musical e musicalização através de práticas percussivas coletivas na Universidade Federal do Ceará  
 Autor: Erwin Schrader  
 Defesa: Setembro de 2011  
 Doutorado. Universidade Federal do Ceará - Educação

Orientador: Luiz Botelho Albuquerque

Título: Ensino coletivo de cordas friccionadas: uma análise da proposta metodológica de ensino coletivo de violino e viola do Programa Cordas da Amazônia

Autor: Tarsilla Castro Rodrigues

Defesa: Fevereiro de 2012

Mestrado. Universidade Federal do Pará – Artes

Orientador: Aureo Deo de Freitas Junior

Título: Educação Básica: práticas pedagógicas musicais no Colégio Pedro II – Rio de Janeiro – 2012

Autor: Milena Tibúrcio de Oliveira Antunes Caetano

Defesa: Fevereiro de 2012

Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Música

Orientadora: Ermelinda Azevedo Paz Zanini

Título: O ensino de piano em grupo em universidades públicas brasileiras

Autor: Ana Paula Teixeira Reinoso

Defesa: Março de 2012

Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Música

Orientadora: Salomea Gandelman

Título: Iniciação à flauta doce: uma proposta de educação musical

Autor: Thelma da Silva Nunes

Defesa: Abril de 2012

Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro – Música

Orientador: Sergio Luis de Almeida Alvares

Título: Educação musical coletiva através de instrumentos de sopro e percussão: análise de métodos e sistematização de uma proposta

Autor: Fabricio Dalla Vecchia

Defesa: Maio de 2012

Doutorado. Universidade Federal da Bahia – Música

Orientador: Joel Luis da Silva Barbosa

Título: Ensino coletivo de violino para crianças de cinco anos: um estudo na Escola de Música da Universidade do Pará

Autor: Joziely Carmo de Brito

Defesa: Julho de 2012

Doutorado. Universidade Federal da Bahia – Música

Orientadora: Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho

Título: O processo de ensino aprendizagem na banda de música da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Lauro Sodré: um estudo de caso

Autor: Biraelson Magalhaes Correa

Defesa: Julho de 2012

Doutorado. Universidade Federal da Bahia – Música

Orientadora: Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho

Título: Projeto Orquestra Escola: Educação musical e prática social

Autor: Katarina Grubisic

Defesa: Setembro de 2012

Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – Educação

Orientadora: Cristiana de Azevedo Tramonte

Título: Práticas informais de ensino coletivo de sopro: um experimento no Guri

Autor: Luis Santiago Malaga Leme

Defesa: Outubro de 2012

Mestrado. Universidade de São Paulo – Música

Orientadora: Maria Teresa Alencar de Brito

Título: Diretrizes para o ensino coletivo de violino

Autor: Liu Man Ying

Defesa: Novembro de 2012

Doutorado. Universidade de São Paulo – Música

Orientador: Gilmar Roberto Jardim

Outras pesquisas foram localizadas a partir de citações dos estudos apresentados até aqui, como as seguintes:

**Quadro 7. Ensino coletivo de instrumentos musicais em pesquisas de pós-graduação: outros.**

Título: O ensino coletivo direcionado no violino

Autor: Liu Man Ying

Defesa: 2007

Mestrado. Universidade Federal de São Paulo – Artes

Orientador: Sergio Cascapera

Título: Educação musical: aprendendo com o trabalho social de uma Orquestra de Violões

Autor: Cláudio Weizmann

Defesa: 2008

Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie - Educação, Arte e História da Cultura

Orientadora: Maria da Graça Nicolleti Mizukami

Título: Ensino Coletivo de instrumentos musicais: motivação, autoestima e as interações na aprendizagem musical em grupo

Autor: Tais Dantas da Silva

Defesa: 2010

Mestrado. Universidade Federal da Bahia – Música

Orientador: Luiz Cesar Marques Magalhaes

Existem ainda relevantes trabalhos de ensino coletivo de instrumentos musicais no país realizados por educadores musicais brasileiros, mas que desenvolveram seus estudos em programas de pesquisa internacionais e por isso não aparecem em nosso trabalho, como, por exemplo, a pesquisa de doutorado (1994) de Joel Luís da Silva Barbosa, professor da UFBA e



autor do método Da Capo<sup>16</sup> (2004), e as pesquisas de especialização (1994) e mestrado (1996) do professor Abel Raimundo de Moraes Silva, da Universidade Federal de São João Del-Rei.

Ao todo foram localizadas 27 pesquisas entre teses e dissertações que abordam práticas de ensino coletivo de instrumentos músicas. A Figura 4 ilustra a diversidade de instrumentos presentes nestes estudos:

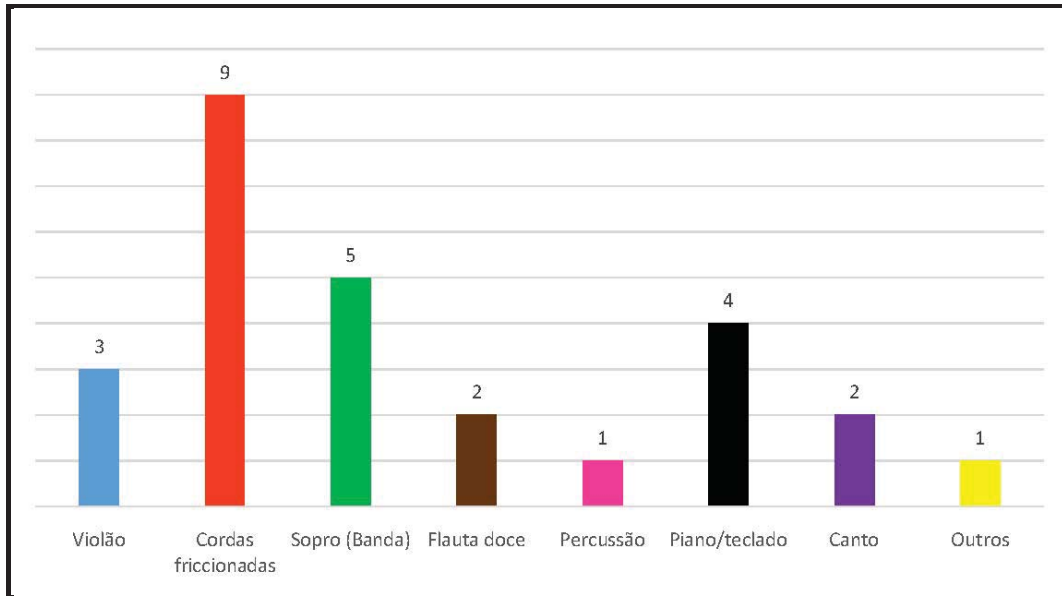


Figura 4 – Ensino coletivo de instrumentos musicais em teses e dissertações dividido conforme o instrumento musical utilizado.

Analisando os trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação, observei uma certa hegemonia do ensino coletivo de instrumentos de cordas (friccionadas) em relação aos demais instrumentos, ao todo 9 (nove) estudos, representando um terço das pesquisas. Sobre o ensino coletivo de violão foram encontrados apenas 3 (três) trabalhos – Tourinho (1995), Weizmann (2008) e Braga (2009). Os estudos realizados pelos referidos autores apresentam propostas e contextos diferentes dos meus e, considerando o escasso número de estudos consistentes na área, acredito ser necessário divulgar práticas coletivas de ensino e aprendizagem no instrumento – Violão. Espero, assim, junto com outros educadores que compartilham os mesmos desafios, contribuir para alimentar novas discussões sobre o assunto, como por exemplo, critérios para escolha de repertório, elaboração de material didático específico e formação dos professores, entre outros.

<sup>16</sup> Método desenvolvido para o ensino coletivo de instrumentos de banda.

## 1.2 O ensino coletivo de instrumentos musicais

Historicamente o ensino das práticas musicais esteve associado à formação de instrumentistas virtuosos com cada vez maiores capacidades técnicas, limitando o acesso ao ensino instrumental a poucas pessoas, já que esse modelo de ensino se baseia em aulas individuais que buscam otimizar a performance musical do aluno. Escolas privadas, especializadas no ensino musical, geralmente são economicamente inacessíveis para grande parte da população e as instituições públicas, através de teste de aptidão, excluem pessoas que não tiveram oportunidade de se preparar previamente, mas que gostariam de aprender a tocar um instrumento musical (TOURINHO, 2006; 2007).

De acordo com diversos autores da área, a saber: Tourinho (2007), Cruvinel (2003), Dantas (2010), entre outros, o ensino coletivo de instrumentos musicais viabiliza a formação musical do cidadão que não dispõe de recursos econômicos, visto que esse tipo de ensino adequa-se naturalmente a diversos ambientes educativos, tais como nos projetos sociais, igrejas, escolas regulares etc., uma vez que possibilita atender um número grande de alunos por turma, dentro de um mesmo espaço e intervalo de tempo. Decorrente da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica (BRASIL, 2008), o ensino coletivo de instrumentos tornou-se um importante recurso metodológico “para o processo de democratização do ensino de música” (CRUVINEL, 2003).

### 1.2.1 Aspectos históricos

Para Cruvinel (2003), a sistematização do ensino coletivo de instrumentos musicais teria se iniciado na Europa, sendo posteriormente levado para os Estados Unidos. A referida autora menciona que muitos estudiosos acreditam que a ideia do ensino coletivo de instrumentos teria surgido a partir de um movimento chamado *The Maidstone Movement*, ocorrido na Inglaterra, entre a última década do século XIX, e o início da Primeira Guerra Mundial. A empresa *Murdock and Company of London*, especializada em venda de instrumentos musicais, implantou nas escolas de ensino formal um programa de ensino coletivo de violino, *All Saints National School*, com o propósito de desenvolver o “amor” pela música orquestral e o aprendizado do instrumento. Para isso os alunos deveriam comprar da empresa o violino e os materiais didáticos; em contrapartida, a companhia disponibilizaria um professor para ensiná-los em classes coletivas. A relevância desta proposta pode ser conferida

em dados expressivos que apontam para quatrocentos mil alunos de cinco mil escolas britânicas estudando efetivamente violino no ano de 1908.

Segundo Ying (2007), nos Estados Unidos a prática de ensino coletivo de instrumentos musicais foi introduzida por professores de canto coral, que viajavam por várias cidades ensinando cantos religiosos à população. Além do canto, esses professores itinerantes, passaram também a ensinar a tocar instrumentos de corda e sopro, contribuindo para o desenvolvimento de metodologias específicas para o ensino coletivo. O surgimento de cursos de música em nível superior marcou o declínio das pedagogias de ensino coletivo no EUA por causa da objeção de muitos professores e administradores que objetivavam a extrema especialização técnica dos intérpretes através do ensino individual. Somente no ano de 1911 o ensino coletivo de instrumentos de cordas seria implantado nas escolas públicas americanas por Albert Mitchell, inspirado no *The Maidstone Movement*, ocorrido na Inglaterra.

A partir da década de 1930, durante a era Vargas, Heitor Villa-Lobos idealizou o projeto pedagógico da primeira grande iniciativa de sistematização de um método de ensino coletivo de música no Brasil, o Canto Orfeônico<sup>17</sup>.

Tal projeto fora criado com a finalidade de ser aplicável em todo território nacional e também elevar o nível cultural geral dos alunos, formando um público ouvinte mais crítico, aliado a uma preocupação de preparar alunos com noções de civismo e patriotismo, alinhados com o pensamento político vigente na época (YING, 2007, p. 14).

Segundo Ying (2007), com a criação, em 1932, da Superintendência da Educação Musical e Artística (SEMA), o ensino do canto orfeônico tornou-se obrigatório nas escolas municipais de Rio de Janeiro, posteriormente tendo sido criados órgãos semelhantes nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Bahia, Sergipe, Amazonas, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul. O canto orfeônico é considerado um dos poucos projetos do tipo que obteve tamanho alcance no país; a comemoração do dia da Independência de 1940 ilustra o auge desse projeto: o maestro Villa-Lobos regeu quarenta mil escolares e mil músicos de banda em uma apresentação cívico-artística realizada no estádio de futebol do Vasco da Gama, no Rio de Janeiro, então capital do país.

Outras tentativas, de menor abrangência, foram realizadas com intuito de difundir o ensino coletivo de instrumentos musicais. Segundo Cruvinel (2003), no final da década de 1950, por exemplo, José Coelho de Almeida desenvolveu um projeto de ensino coletivo de instrumentos de sopro para formar bandas de música em fábricas no interior de São Paulo. Em

---

<sup>17</sup> Antes de 1930, Carlos Alberto Gomes Cardim e João Gomes Junior já realizavam trabalhos significativos com ensino de canto orfeônico no estado de São Paulo (YING, 2007, p. 15).

1975, Alberto Jaffé e sua esposa Daisy de Luca iniciaram uma proposta de ensino coletivo de instrumentos de cordas em Fortaleza, CE, a convite do Sesi (Serviço Social da Indústria), que viria a se espalhar por todo Brasil com o apoio do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Na década de 1970 a professora Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves, então professora adjunta de piano na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), introduziu o ensino de piano em grupo na cidade do Rio de Janeiro, como confirma Reinoso (2012). A professora e pesquisadora Linda Kruger também criou um método para o ensino coletivo de instrumentos de cordas baseado em melodias folclóricas, em Belém do Pará, projeto que não deu mostras de continuidade.

Atualmente inúmeros programas de ensino musical têm utilizado o ensino coletivo de instrumentos<sup>18</sup>, tais como os projetos de iniciação ao Teclado, Violão e instrumentos de Banda realizado na Escola de Música da UFBA (Universidade Federal da Bahia), concebido, respectivamente, pelos Professores Alda de Jesus Oliveira, Ana Cristina Tourinho e Joel Luís Barbosa; o trabalho dos professores Carlos Costa e Flávia Cruvinel, de ensino coletivo de Piano e Instrumentos de Corda (Violino, Viola, Violoncelo e Baixo Acústico), na Escola de Música e Artes Cênicas da UFG (Universidade Federal de Goiânia); o projeto Música nas Escolas da FAMES (Faculdade de Música do Espírito Santo – Maurício de Oliveira), com ações de ensino coletivo de Violão (Orquestra de Violões), Banda e Coral; Os projetos de Orquestra de Violões “Nova Vida” da FENOVA (Fundação Espírita Nova Vida em Catalão – GO) e “Vozes do Violão” do Lar das Crianças da CIP (Congregação Israelita Paulista – SP) coordenados pelo Maestro Cláudio Weizmann; o projeto Guri, idealizado por Nurimar Valsechi, apoiado pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo, com aulas coletivas de diversos instrumentos, entre outros. Moraes (1997), citado por Cruvinel (2013), relata que o objetivo dos professores não é mais comprovar a eficiência do ensino coletivo de instrumentos musicais, mas sim a sua sistematização, através de metodologias e materiais didáticos específicos.

### **1.2.2 Possibilidades e desafios**

Um dos principais atrativos para a utilização da metodologia de ensino coletivo de instrumentos é a possibilidade de atender a um grande número de alunos por turma. Em minhas aulas, trabalho com cerca de 20 alunos em sala de aula, mas esse número pode variar,

---

<sup>18</sup> Os trabalhos aqui apresentados têm referência a revisão de literatura realizada.

para mais ou para menos, dependendo do contexto em que transcorrer, trazendo, conseqüentemente, maior rentabilidade, caso seja desenvolvido em escolas particulares. Em geral, os professores/pesquisadores concordam que o ensino coletivo de instrumentos musicais adequa-se melhor aos primeiros anos do ensino da música. Cruvinel (2003, p. 50) estabelece que “o tempo aproximado da iniciação instrumental é de três a quatro semestre, sendo que depois deste período, o aluno deve prosseguir com aulas individuais”. Tourinho (2007) confirma que o ensino coletivo de instrumentos musicais “destina-se a pessoas sem aprendizado formal anterior, que prosseguem os estudos por 3 ou 4 semestres, antes de decidirem (ou não) por continuar seus estudos”. Galindo (2000) citado por Dantas (2010, p.16) afirmar que “o ensino em grupo será utilizado até que se forneça aos alunos instrução e treinamento concernentes à técnica básica do instrumento. [...] Em termos de tempo, admite-se até no máximo dois anos de instrução em grupo”. Cabe aqui ressaltar que, apesar do ensino coletivo ser indicado para iniciação ao instrumento musical, ele não limita a faixa etária dos indivíduos, sendo confiavelmente recomendado para crianças, jovens e adultos.

Outra importante questão a ser destacada é o prazer de se aprender música em grupo. Oliveira (2008), citada por Dantas (2010, p. 16), acredita que “o aprendizado musical é mais agradável quando feito em grupo”. Oliveira (2008 apud DANTAS, 2010) destaca que o ensino coletivo é mais estimulante para o aluno iniciante devido ao seu maior desenvolvimento em menos tempo de aula; ele também percebe que suas dificuldades são compartilhadas pelos colegas, sente-se parte de uma orquestra, e compara sua qualidade sonora à do grupo. Diferentes estudos têm indicado uma série de benefícios provindos da aprendizagem coletiva em música. Cruvinel (2003) lista os seguintes: interação entre os alunos, ambiente lúdico provocado por esta interação, socialização, cooperação, motivação, desenvolvimento musical e de repertório de maneira mais acelerada, se comparada às aulas individuais, melhoria da afinação, desenvolvimento do ouvido harmônico, economia de tempo, baixa desistência, aumento da autoestima, desenvolvimento da disciplina e da desinibição. Em consonância com Cruvinel (2003), Galindo (2000), citado por Dantas (2010, p.14), destaca duas vantagens do ensino coletivo em relação à aula individual: mais estímulo e maior rendimento. Por sua vez, Morais (1995, apud CRUVINEL, 2003, p. 52) acredita que “de todas as vantagens que o ensino em grupo pode trazer, a motivação é, provavelmente, a mais importante. Também a competição, em sua expressão mais natural e saudável, pode trazer estímulos extra para um aprendizado mais rápido e de melhor qualidade”.

Entre as dificuldades da aula coletiva de música, considero a escassez de material didático especializado, de publicações que contemplem propostas práticas de ensino musical

em grupo e a falta de assiduidade às aulas. Nesse caso, a dificuldade passa a ser administrar o progresso dos faltosos. De acordo com Tourinho (2007), este problema é um dos maiores responsáveis pela desistência dos cursos para os quais a periodicidade ideal às aulas, segundo alguns autores, seria de mais de um encontro por semana. A escolha do repertório, também deve ser levada em conta já que “dentro de uma mesma sala de aula existem diferentes gostos, diferentes querereres e diferentes culturas musicais” (FERNANDES, 2013, p. 76). O desenvolvimento diferenciado dos alunos é apontado por Cruvinel (2003) como o aspecto mais difícil para se formar uma turma homogênea, questão que não será considerada em meu estudo, já que trabalho com um viés cooperativo em que “a diversidade, inclusive a de níveis de conhecimento, é vista como algo positivo que favorece o trabalho docente” (MONEREO E GISBERT, 2005, p. 9).

## CAPÍTULO 2

### A ESCOLHA DO REFERENCIAL TEÓRICO

Após um “vôo” panorâmico sobre o estado da arte no ensino coletivo de instrumentos musicais em algumas publicações brasileiras, mais uma vez constatei a necessidade de realizar um estudo acerca do ensino coletivo em música e, conseqüentemente, ampliar minha percepção sobre a influência da interação social e da cooperação entre iguais no processo de ensino aprendizagem realizado em grupo. E por isso, adotei como referencial teórico os conceitos de “aprendizagem cooperativa” apresentado por Monereo e Gisbert (2005) e de “zona de desenvolvimento proximal” de Vigotski (2007; 2010), para fundamentar minha pesquisa.

#### 2.1 Aprendizagem cooperativa – Monereo e Gisbert

A aprendizagem cooperativa é uma **metodologia** que transforma a *heterogeneidade*, isto é, as diferenças entre os alunos – que, logicamente encontramos em qualquer grupo – em um elemento positivo que facilita o aprendizado (MONEREO e GISBERT, 2005, p. 9, *itálico original*).

Os autores acima citados observam que a aprendizagem cooperativa constitui uma subclasse dentro do trabalho em grupo, para a qual não basta agrupar os alunos (p. 16). O ensino coletivo de instrumentos, que tem como requisito básico a participação simultânea dos alunos, também não deve ser confundido com ensaios de grupos, prática de conjuntos de câmara ou orquestra, *máster classes* e/ou outras práticas musicais realizadas em grupo (DANTAS, 2010; TOURINHO, 2007). Neste sentido, reunir diversos alunos em uma mesma sala não é garantia de interação. Tourinho (2003) considera que, além da necessidade do professor ter formação para ensinar em grupo, deve estar atento ao planejamento das atividades de forma a manter constante a participação dos integrantes, para que realmente aprendam em conjunto e a aula não se transforme em um modelo de ensino tutorial<sup>19</sup>, apenas realizado em grupo. A autora ressalta a importância do tocar juntos desde o início da aprendizagem, mesmo coisas muito simples, como, por exemplo, exercícios de arpejos, observando a regularidade da pulsação, as indicações de dinâmica e o andamento, o que

---

<sup>19</sup>Modelo de ensino individual semelhante à relação aprendiz e mestre existente entre os artesões (HANONCOURT, 1998, p. 29).

estimula a concentração, e o desejo e a satisfação de sair-se bem dentro do grupo (TOURINHO, 2003, p. 80).

Considerando as práticas de ensino e aprendizagem musicais realizadas no âmbito da educação básica, a utilização da metodologia de ensino coletivo é uma necessidade e, portanto, não pode ser tratada como uma opção, uma vez que a escola de ensino regular é um espaço democrático por natureza. Muitas são as dificuldades encontradas por professores e gestores escolares para implementar o ensino de música no espaço escolar, já que o ensino coletivo de instrumentos musicais é apenas uma das opções entre várias possibilidades, opção que precisa ser otimizada para que na oportunidade os alunos tirem o proveito que corresponda às suas demandas e expectativas

No livro “Tramas: procedimentos para a aprendizagem cooperativa”, Monereo e Gisbert, escrevem que, na concepção construtivista do ensino e da aprendizagem “o aluno constrói seu próprio conhecimento a partir de um processo interativo”, e, ainda, que “os alunos também aprendem uns com os outros” (2005, p. 11), enfatizando que “a potencialização das interações entre os alunos, favorecida pelo trabalho cooperativo, é um motor para a *aprendizagem significativa*, [o que] a situa como um recurso metodológico básico para um ensino de qualidade” (2005, p. 10).

Segundo Dantas (2010, p. 45), “a cooperação entre alunos pode ocorrer naturalmente; no ensino coletivo de instrumentos musicais e isso pode ser observado quando um aluno tenta ajudar o outro corrigindo notas, postura, afinação etc”. As interações de aprendizagem entre iguais podem ser definidas a partir das características dos participantes do grupo, dos objetivos e, fundamentalmente, do tipo de interação que ocorre entre eles, sendo classificadas como:

(a) *Tutoria*: relação entre dois alunos que, diante de um problema específico, apresentam um nível de habilidade diferente; (b) *Cooperação*: relação baseada na aquisição e/ou na aplicação de um conhecimento, estabelecida entre um grupo de alunos com habilidades heterogêneas dentro de margens de proximidade. (c) *Colaboração*: relação centrada na aquisição e/ou na aplicação de um conhecimento entre dois ou mais alunos com habilidades similares (DAMON e PHELPS, 1989, apud MONEREO e GISBERT, 2005, p. 13, itálico original).

As distinções, acima apresentadas, propostas por Damon e Phelps (1989, apud Monereo e Gisbert, 2005) subsidiaram minha análise resultante da observação nas aulas, das interações verificadas entre alunos/alunos e professor/aluno, durante o processo de coleta de dados. Não descartei a possibilidade de inversão de função entre os envolvidos, uma vez que considero, assim como Monereo e Gisbert (2005), que um aluno não é mais capaz que outros



em tudo; a situação pode variar em função de conteúdos, conhecimentos prévios e interesses particulares. Por fim, compreendo que estimular a cooperação/colaboração entre os alunos no ensino coletivo de instrumentos musicais, por meio de ações e atividades previamente planejadas, traz inúmeros benefícios para a aprendizagem musical, e conseqüentemente, melhores desempenhos na execução do instrumento.

Estudos como os do psicólogo russo Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) demonstram claramente que a interação entre iguais (neste caso, os alunos) incide de modo positivo nos processos de desenvolvimento cognitivo. Tendo em mente o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (apresentado em 2.2.3, p. 42), Vigotski escreve que as crianças demoram menos para resolver problemas com a ajuda de um adulto ou de colegas mais capazes do que para resolvê-los sozinhas. “A aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos que só operam quando a criança interage com as pessoas que a rodeiam e coopera com alguém parecido com ela” (VIGOTSKI, 1988, apud MONEREO e GISBERT, 2005, p. 12).

### **Vigotski: breve histórico**

“Aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKI, 2007, p. 98). Tal afirmação do psicólogo russo Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) acerca do desenvolvimento da criança disparou meu interesse em realizar um estudo qualitativo sobre o ensino coletivo do instrumento musical Violão. E para ampliar e alinhar minha compreensão com os pensamentos do referido autor foi necessária uma revisão bibliográfica de seus textos.

Vigotski<sup>20</sup> nasceu no dia 17 de novembro de 1896, na cidade de Orsha na extinta União Soviética, em uma família judaica. Seu pai, um homem culto, trabalhava em um banco e era representante de uma companhia de seguros. Sua mãe era professora mas não exercia a profissão, pois empenhou-se na criação de seus oito filhos. Crescendo em um ambiente intelectual favorável, desde cedo Vigotski dedicou-se aos estudos, frequentou bibliotecas e aprendeu diversas línguas (alemão, latim, hebraico, francês e inglês), alargando seu gosto pela leitura e entrando em contato com literaturas diversas, muito além do que as traduções russas lhe permitiam. Com o acompanhamento de tutores particulares, grande parte de sua educação

---

<sup>20</sup> Há diferentes maneiras de grafar o nome do autor citado. No entanto, adotamos a grafia Vigotski por ser esta a forma em que seu nome é registrado em seus textos com tradução em português publicados pela editora Martins Fontes.

formal ocorreu em casa, ingressando em um colégio particular apenas para concluir o curso secundário, aos 15 anos. Em 1914 ingressou no curso de Direito<sup>21</sup> na Universidade de Moscou, formando-se em 1917. Paralelamente ao curso de Direito, frequentou os cursos de História e Filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii, com o intuito de aprofundar seus conhecimentos em psicologia, filosofia e literatura. Anos depois, devido a seu interesse em compreender o desenvolvimento psicológico do ser humano, estudou também medicina.

Vigotski iniciou sua carreira profissional aos 21 anos, logo após a Revolução Russa de 1917, simultaneamente mantendo intensa vida intelectual. Foi professor e pesquisador nas áreas de psicologia, pedagogia, filosofia, literatura, deficiência física e mental, atuando em diversas instituições de ensino e pesquisa, ao mesmo tempo em que lia, escrevia e fazia conferências (OLIVEIRA, 2009, p. 20).

A partir de 1924, Vigotski passou a se dedicar mais sistematicamente à psicologia, em virtude de suas experiências no trabalho de formação de professores e com problemas de crianças com defeitos congênitos, tais como cegueira, retardo mental severo e afasia. Neste mesmo ano casou-se com Roza Smekhova, com quem teve duas filhas. No dia 11 de junho de 1934, Vigotski faleceu em Moscou, aos 37 anos, vítima de tuberculose, doença com a qual conviveu durante quatorze anos (REGO, 1995).

Apesar da morte prematura, Vigotski deixou uma extensa produção textual. Oliveira (2009) estima em aproximadamente 200 trabalhos científicos, cujos temas vão desde a neuropsicologia até a crítica literária, passando por deficiências, linguagem, psicologia, educação e questões teóricas e metodológicas relativas às ciências humanas. Dentre estes, destaquei seus estudos sobre ‘aprendizado e desenvolvimento’, considerados por Oliveira (2009), Rego (1995) e outros, tema central na obra de Vigotski, que fundamentaram esta pesquisa.

### **2.2.1 Relações entre aprendizado e desenvolvimento**

Na análise de Vigotski (2007; 2010; 2014) as relações existentes entre o aprendizado<sup>22</sup> e o desenvolvimento da criança podem ser reduzidas a três grandes posições

---

<sup>21</sup> O chamado curso de Direito na Universidade de Moscou, na época, era um curso amplo, na área de ciências humanas, incluindo o que atualmente corresponde a Direito e Literatura (Oliveira, 2009, p. 19).

<sup>22</sup> O termo utilizado por Vigotski, em russo (*obuchenie*), tem sentido mais amplo do que o, geralmente, usado na língua portuguesa. Significa algo como “processo de ensino-aprendizagem”, incluindo sempre aquele que aprende e aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. Isto porque ele não acha possível tratar destes dois aspectos de forma independente, como observam as autoras Rego (1995) e Oliveira (2009).

teóricas, as quais o autor não somente rejeita como também a elas dispara severas críticas, a saber<sup>23</sup>:

A primeira, no entendimento de Alfred Binet (1857-1911) e Jean Piaget (1896-1980), “centra-se no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado” (VIGOTSKI, 2007, p. 87). O aprendizado é considerado um processo puramente externo que deve ser combinado ao desenvolvimento mas, em si, não age diretamente sobre ele. Segundo Vigotski (2010), para esses pesquisadores, é como se processos psicológicos, tais como raciocínio, compreensão, dedução, concepção de mundo, interpretação da causalidade física e o domínio da lógica abstrata se desenvolvessem por si mesmos, sem a participação efetiva do ensino escolar. A escola, por sua vez, deveria esperar que o desenvolvimento concluísse certos ciclos para que determinadas funções, como as citadas acima, amadurecessem e só então passasse a ensinar determinados conhecimentos à criança. O educador teria, portanto, o papel de identificar o quanto essa certa função teria amadurecido para que o aprendizado de determinada tarefa fosse possível.

O grupo de teóricos que mantêm este ponto de vista teme que o ensino de um assunto seja dado prematuramente com instruções precoces, antes que a criança esteja pronta para ele.

Essa abordagem se baseia na premissa de que o aprendizado segue a trilha do desenvolvimento e que o desenvolvimento sempre se adianta ao aprendizado, ela exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado (VIGOTSKI, 2007, p. 89).

Em oposição, Vigotski (2007) ainda afirma que “o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança”. Assim “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (p. 102).

A segunda posição teórica representada pelos pensamentos de William James (1842-1910) e Edward Thorndike (1874-1949) pode ser definida, sinteticamente, com a tese segundo a qual aprendizado é desenvolvimento. Para esta teoria, tais processos ocorrem simultaneamente, em sincronia, de modo que cada passo no aprendizado equivale, também, a um passo no desenvolvimento. “O desenvolvimento e a aprendizagem coincidem em todos os

---

<sup>23</sup> Cabe ressaltar que as considerações aqui apresentadas sobre estas posições teóricas referentes ao ‘aprendizado e desenvolvimento’, são abordagens de Vigotski, extraídas dos textos “Interação entre aprendizado e desenvolvimento” (2007); “O problema do ensino e do desenvolvimento mental na idade escolar” (2010); e “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar” (2014).

pontos, como duas figuras geométricas iguais quando superpostas uma à outra” (VIGOTSKI, 2010, p. 470).

Apesar da aparente divergência entre seus pressupostos, na essência, a nova teoria se assemelha a anterior em ao menos um ponto comum, pois “em ambas o desenvolvimento, processo puramente naturalista, é concebido como elaboração e substituição de respostas inatas” (VIGOTSKI, 2007, p. 89). Os teóricos do segundo grupo atribuem ao aprendizado o mérito fundamental no processo de desenvolvimento da criança, enquanto que Piaget e outros consideram ambos absolutamente distintos já que os ciclos do desenvolvimento sempre antecedem os ciclos da aprendizagem (VIGOTSKI, 2010).

O terceiro grupo de posições teóricas se propõe a transcender os extremos colocados pelas proposições anteriores, combinando-as. Concebe que o processo de desenvolvimento não depende do processo de aprendizado, ao mesmo tempo em que o próprio aprendizado, em cujo processo a criança adquire toda uma série de novas formas de comportamento, é compreendido, igualmente, como desenvolvimento. Um exemplo claro dessa abordagem é a teoria de Kurt Koffka (1886-1941), segundo a qual

o desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro – de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento (KOFFKA, 1924 apud VIGOTSKI, 1984, p. 90; 2010, p. 471).

O aspecto essencial e novo que a terceira posição teórica traz é o amplo papel atribuído ao aprendizado no processo de desenvolvimento da criança. Em contrapartida, ocasiona um velho problema, conhecido na pedagogia como problema da disciplina formal. Segundo Vigotski (1984), escolas que se baseiam neste princípio adotam o ensino das línguas clássicas, história das antigas civilizações e da matemática, admitindo que, independentemente da irrelevância desses assuntos específicos para a vida cotidiana, eles são de extrema importância para o processo de desenvolvimento mental do aluno. Acreditava-se que o aprimoramento de uma capacidade específica resultaria em melhora geral de todas as capacidades, como, por exemplo, se um indivíduo aprendesse a fazer bem alguma coisa, conseguiria também fazer outras, mesmo que estas não tivessem relação alguma com a primeira. Professores que agiam desta maneira pressupunham que, caso um aluno aumentasse seu raciocínio lógico na resolução de problemas matemáticos, aumentaria, igualmente, a sua expertise na solução de qualquer tarefa.

Em reação a esta proposição, Thorndike e outros representantes do segundo grupo de posição teórica realizaram diversas pesquisas para comprovar que o aprendizado em um determinado assunto exerce pouca ou nenhuma influência no desenvolvimento de modo geral. Poderiam ser apresentados aqui uma variedade de investigações, cujos resultados quase sempre são idênticos, que desvelam a inconsistência da ideia defendida por Koffka. Em resumo, um modesto exemplo pode esclarecer o pensamento de Thorndike: se imaginarmos um grupo de musicistas profissionais, com formação e reconhecimento, certamente, com um simples teste, poderíamos verificar uma limitação na execução de um estilo musical distinto ao de suas especializações. Ou seja, músicos muito experientes de um conjunto de rock raramente apresentarão a mesma desenvoltura no *swing*<sup>24</sup> de um samba, da mesma forma que músicos integrantes de uma orquestra sinfônica não se mostrariam tão à vontade tocando música popular. Isso porque, de acordo com Thorndike, nossa mente não é uma rede complexa de capacidades gerais, mas um conjunto de capacidades específicas, cada uma das quais se desenvolve independentemente.

Koffka, principal representante da terceira posição teórica, contrariando tal colocação, ratifica que a influência do aprendizado nunca é específica; ao aprender alguma operação particular, a criança adquire a capacidade de formar estruturas de um determinado tipo, independentemente dos materiais com os quais ela está trabalhando e dos elementos particulares dessa estrutura (VIGOTSKI, 2007, p. 93). Se na teoria de Thorndike o aprendizado e o desenvolvimento coincidem entre si em todos os pontos, como duas figuras geométricas idênticas quando superpostas, para Koffka, o desenvolvimento é sempre um conjunto maior que o aprendizado. Em sua teoria, aprendizado e desenvolvimento podem ser representados por dois círculos concêntricos, o menor destes simbolizando o processo de aprendizado, ao mesmo tempo que o maior caracteriza o processo de desenvolvimento despertado pelo aprendizado. Logo, “ao dar um passo no aprendizado, a criança dá dois no desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 94).

Vigotski (2007) considera importante uma reflexão sobre as três posições teóricas expostas acima a fim de que tenhamos uma visão mais adequada da relação entre aprendizado e desenvolvimento. Contudo, opõe-se a elas. Para o ele, “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” através da interação com o meio físico e social (VIGOTSKI, 2007, p. 95; 2010, p. 477). Em sua teoria, Vigotski atribui à

---

<sup>24</sup> Maneira de executar um gênero musical, que consiste numa distribuição típica dos acentos, o que dá à execução um balanço rítmico específico.

“interação social” um papel de destaque no processo de desenvolvimento da criança<sup>25</sup>, e a esta relação vou me ater a seguir.

### 2.2.2 Interação social, aprendizado e desenvolvimento

Em seus estudos, Vigotski (2010) pode atestar que o desenvolvimento humano não depende apenas de fatores biológicos, mas, sobretudo, ocorre, essencialmente, a partir das relações que o indivíduo estabelece com o meio social, interagindo com outras pessoas. Do seu ponto de vista, os fatores biológicos, que determinam as funções inatas, não têm condições de ultrapassar seus próprios limites no processo de desenvolvimento do ser, e dependem inteiramente da influência do meio onde cresce e se desenvolve o organismo. Nessa perspectiva, como observado por Rego (2009), torna-se impossível considerar o desenvolvimento do sujeito um processo previsível. O desenvolvimento se processa de forma dinâmica, intrinsecamente relacionado ao contexto social em que o sujeito se insere.

Para ilustrar melhor esta situação vou trazer um exemplo dado por Oliveira (2009). Ela propõe pensar no caso de uma criança normal vivendo num grupo social isolado, que não dispõe de um sistema de escrita. Se continuar isolada nesse meio social, ela jamais será alfabetizada. Todavia, caso, por alguma razão, a criança deixasse o seu grupo de origem e passasse a viver num ambiente letrado, poderia ser submetida a um processo de alfabetização e seu desenvolvimento seria alterado. Sendo assim, constata-se que a falta de situações propícias a esse tipo de aprendizado impede que o desenvolvimento decorrente ocorra.

Os processos de aprendizado surgem, então, a partir da interação social entre diferentes pessoas. Vigotski (2007) afirma que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (p. 100). O aprendizado é considerado, assim, um aspecto primordial e indispensável para despertar os processos internos de desenvolvimento. Conseqüentemente, se não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente social, o aprendizado e o desenvolvimento não ocorreriam. É a interação social com o outro na atividade coletiva que propicia o desenvolvimento das funções psicológicas. Tais observações já foram realizadas também por Oliveira (2009) e Rego (1995).

A importância dada por Vigotski à interação social no desenvolvimento dos indivíduos resultou na elaboração de um conceito, possivelmente o mais conhecido de sua

---

<sup>25</sup> Segundo Rego (1995), não é intenção de Vigotski criar uma teoria do desenvolvimento infantil. Ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano em geral.

teoria, fundamental para o meu entendimento de sua concepção a respeito da relação entre aprendizado e desenvolvimento: o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

### 2.2.3. Níveis de desenvolvimento real, potencial e zona de desenvolvimento proximal

Vigotski (2010) considera incontestável, um fato empiricamente estabelecido e reiterado pelo primeiro grupo de posições teóricas, liderado por Piaget e outros, que o aprendizado, de uma maneira ou de outra, deve estar combinado ao nível de desenvolvimento da criança. Por exemplo, seria desnecessário demonstrar que, com apenas 3 (três) meses de idade, uma criança não está apta para aprender a andar ou falar, pois, sua força motriz e o seu aparelho fonador ainda não alcançaram o desenvolvimento suficiente para o exercício de tais funções. No entanto, Vigotski (2010; 2007) chama atenção para o fato de que não se pode limitar o aprendizado a uma simples definição do nível de desenvolvimento quando, o quer, é examinar as relações reais entre o processo de desenvolvimento e as possibilidades de aprendizado. E para tanto, o autor afirma ser necessário levar-se em conta, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento: o primeiro nível pode ser chamado “*nível de desenvolvimento real*, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelecem como resultado de certos ciclos já *completados*” (VIGOTSKI, 2007, p. 95-96, itálico original). São aquelas funções que já amadureceram, revelados, por parte da criança, através da solução de problemas de maneira independente, autônoma, sem qualquer ajuda de outras pessoas (pai, mãe, professor(a), criança mais velha), ou seja, produtos finais do desenvolvimento. Como por exemplo, aquelas crianças que já conseguem comer sozinhas, andar de bicicleta sem o auxílio de rodinhas, etc. Nestes casos, segundo Vigotski (2007), citado por Rego (1995), “estamos tratando de um nível de desenvolvimento já estabelecido, isto é, estamos olhando o desenvolvimento retrospectivamente” (p. 73).

Diariamente o senso comum e pesquisas que avaliam o desenvolvimento mental das crianças costumam admitir que só é indicativo de sua capacidade mental aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas; julga-se a extensão do seu desenvolvimento com base em como e com que grau de dificuldade ela resolveu determinada tarefa, seja um problema matemático ou de interpretação de um texto, por exemplo. Se por pouco a criança não conseguiu resolver a questão sozinha – precisou de assistência, sugestões, fornecimento de pistas, instrução de um adulto (professor) ou colaboração de outras crianças – a solução não é vista como indicativo de seu desenvolvimento. Para Vigotski, “o nível de desenvolvimento real não determina com suficiente plenitude o estado de desenvolvimento atual da criança”

(VIGOTSKI, 2010, p. 479). Ele ainda ressalta que, mesmo os pensadores mais sagazes, nunca consideraram o fato de que “o que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha” (VIGOTSKI, 2007, p. 96).

Apoiada nos pensamentos de Vigotski, Oliveira (2009) indica que essa possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra representa, de fato, um momento de desenvolvimento, uma vez que, “não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. A capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes” (OLIVEIRA, 2009, p. 59). Em sua teoria, Vigotski (1984) denomina esta capacidade como o *nível de desenvolvimento potencial*.

Por exemplo, uma criança de cinco anos pode, com auxílio de um adulto ou de uma criança mais experiente, montar, pela primeira vez, um jogo de quebra-cabeças complexo com muitas peças. No entanto, de nada adiantaria a assistência de outrem a uma criança de três anos, quando ela ainda não alcançou o desenvolvimento necessário para desempenhar tal tarefa. É possível que uma criança, em idade escolar, com dificuldades na solução de problemas matemáticos, consiga resolvê-los através de dicas, fornecimento de pistas e/ou com a orientação do professor; contudo, ela será incapaz de decifrar a resposta, caso o professor utilize linguagem ou técnicas matemáticas superiores ao seu grau de compreensão do assunto.

A ideia de nível de desenvolvimento potencial capta, assim, um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, já consolidadas, mas etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual. (OLIVEIRA, 2009, p. 60)

A divergência entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial para a compreensão acerca da relação que existe entre aprendizado e desenvolvimento permitiu ao autor introduzir na ciência um novo conceito de suma importância, o de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP).

Considerando, portanto, esses dois níveis, real e potencial, Vigotski define a ZDP como:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97, *italico original*)



Nas palavras de Calil (1991), autor do primeiro trabalho científico sobre a ZDP no Brasil,

do ponto de vista Vygotskiano, o que é potencial é o nível de desenvolvimento que possui condições em potencial para se desenvolver, distinguindo-se do desenvolvimento real. A zona que constitui a diferença entre estes dois níveis é chamada de proximal porque ela constitui o desenvolvimento em potencial que está mais próximo de se tornar real (CALIL, 1991, p. 19, sublinhado original)

Segundo Vigotski (2010), “o que a criança revela em condições de fazer com a ajuda de outrem nos indica a zona de seu desenvolvimento proximal” (p. 480), mostrando que, muito em breve ela conseguirá desempenhar sozinha a tarefa proposta, alcançando, definitivamente, um desenvolvimento real.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007, p. 98, aspa original).

A zona de desenvolvimento proximal caracteriza, portanto, o desenvolvimento de forma prospectiva. Deste modo, com o auxílio de tal conceito, é possível dar-se conta não somente dos processos de desenvolvimento concluídos, como também daqueles que atualmente estão em via de formação, isto é, estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver.

Reinoso (2012) em sua dissertação compara a ZDP a uma trilha que precisa ser percorrida para que se alcance o cume da montanha. A caminhada já começou, mas ainda é preciso dar muitos passos e superar inúmeras situações adversas que possam surgir pelo caminho. Concordo com a sua colocação e acrescento que toda ajuda – do tipo<sup>26</sup>: instrução de um guia, colaboração dos envolvidos, um mapa de apoio e/ou orientação de bússola – será bem-vinda para se chegar ao destino final.

Por fim, Vigotski (2007; 2010) pondera que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado, os primeiros vêm atrás dos segundos. O aprendizado cumpre, nesse sistema, o dever de criar as zonas de desenvolvimento proximal. Conforme o autor, “todo aprendizado é uma fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ele, absolutamente não poderiam surgir” (VIGOTSKI, 2010, p. 484). Embora em sua hipótese o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do

---

<sup>26</sup> No espaço de aprendizado escolar podemos relacionar esta metáfora à ação do professor, à atividade coletiva/cooperativa dos alunos, à utilização de material didático como livros, apostilas, etc. e ao emprego de todo tipo de ferramentas pedagógicas.

desenvolvimento, ainda assim os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. Segundo Vigotski (2007), “existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado”; sua teoria “estabelece unidade, mas não, a identidade entre eles. Ela pressupõe que um seja convertido no outro” (p. 104).

Deste ponto de vista, “aprendizado não é desenvolvimento mas corretamente organizado resulta em desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2007, p. 103; 2010, p. 484), o que permite o planejamento de estratégias pedagógicas que viabilizem as futuras conquistas dos alunos.

## CAPÍTULO 3

### RELATO DE EXPERIÊNCIA

Este capítulo refere-se às estratégias adotadas para tratar das questões levantadas neste trabalho. O primeiro passo foi definir a metodologia mais adequada para o desenvolvimento da pesquisa, e, assim, com base nos estudos de Fernandes (2013), considero o relato de experiência a abordagem adequada para apresentar o estudo proposto. Segundo o mesmo autor, o relato de experiência não é uma modalidade de pesquisa científica, mas um formato de apresentação de um texto, composto pela descrição e análise de uma prática de ensino de música desenvolvida pelo próprio autor do relato, prática na qual ele exerceu uma intervenção direta no grupo em estudo (FERNANDES, 2013). Nesta pesquisa os comportamentos considerados relevantes para análise foram as interações observadas entre os alunos no processo de ensino e aprendizagem musical que, apesar de ocorrerem naturalmente, também foram estimuladas constantemente pelo professor/observador. Em função dos objetivos previstos, optei por realizar a pesquisa em uma escola de educação básica que oferecesse regularmente aulas coletivas de instrumento musical – Violão – para seus alunos. O campo escolhido para a realização desta pesquisa foi uma turma de ensino médio integrado que participa das aulas de Música/Violão oferecidas como opção na disciplina de Artes, para estudantes do Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Centro.

#### 3.1 Artes/Música no Instituto Federal Fluminense

A disciplina de Artes no IFF é ofertada obrigatoriamente somente em um ano letivo, sendo recomendada aos alunos logo na primeira série do ensino médio integrado, com carga horária de 2 (dois) tempos de aula semanais de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 80 horas/aula<sup>27</sup>. Existe a possibilidade dela ser cumprida nas séries seguintes, mas com o aumento da carga horária das demais disciplinas a opção torna-se inviável. O diferencial do ensino e aprendizagem de artes desenvolvido no IFF é a possibilidade do aluno optar por uma modalidade artística de seu interesse para cursar, com as seguintes alternativas<sup>28</sup>: Desenho,

---

<sup>27</sup> Os dados apresentados a respeito do ensino de artes desenvolvido no IFF são baseados em minha experiência enquanto professor. O modelo aqui descrito está institucionalizado embora ainda não conste em nenhum documento oficial.

<sup>28</sup> Para o próximo ano letivo espera-se acrescentar mais uma opção com aulas de Dança.

Teatro, Música e Filosofia da Arte<sup>29</sup>. Durante a primeira semana de aula é realizado um encontro com todos os ingressantes no ensino médio, ocasião em que os professores responsáveis por cada modalidade têm a oportunidade de apresentar o programa de sua disciplina com seus objetivos, metodologia, conteúdos e formas de avaliação. Ao final de todas as apresentações os alunos escolhem a modalidade artística que pretendem cursar. O momento de escolha caracteriza-se como um momento especial no processo de ensino e aprendizagem, pois, juntamente com os demais professores, acreditamos que proporcionar aos alunos a oportunidade de desenvolver conhecimentos específicos sobre a modalidade artística desejada é um fator preponderante para a promoção de um aprendizado mais consistente e significativo.

Atualmente o IFF conta com 8 (oito) turmas de 1ª série do ensino médio, com cerca de 40 (quarenta) alunos cada. O horário para a disciplina de Artes está reservado dentro do quadro de disciplinas de conhecimentos gerais, dividido em dois dias da semana, nos períodos matutino e vespertino, somando, portanto, 4 (quatro) momentos distintos. Em cada um dos momentos são atendidas duas das 8 (oito) turmas, como pode ser visto no quadro abaixo:

**Quadro 8. Divisão das turmas de Artes.**

	<b>DIA 1</b>	<b>DIA 2</b>
<b>MANHÃ</b>	Turmas 1 e 2	Turmas 5 e 6
<b>TARDE</b>	Turmas 3 e 4	Turmas 7 e 8

Com a fusão de duas turmas passa-se a ter em média 80 (oitenta) alunos por período, divididos, na medida do possível, entre os 4 (quatro) professores responsáveis por lecionar as modalidades artísticas acima citadas, conforme o interesse individual manifestado por cada aluno. Nem sempre é possível garantir que todos os alunos consigam vaga na modalidade preferida. Para manter um certo equilíbrio, são oferecidas cerca de 20 vagas<sup>30</sup> em cada modalidade, devido, principalmente, ao espaço físico utilizado para o desenvolvimento das atividades práticas, além da necessidade de certos recursos materiais específicos em cada área, nem sempre disponíveis em grande número. O quadro a seguir ilustra a divisão proposta:

<sup>29</sup> Intitulada pelo professor responsável como PENSARTE.

<sup>30</sup> Conforme as necessidades observadas no momento da escolha os professores têm a sensibilidade de atender o desejo dos alunos possibilitando a inclusão de até mais 5 (cinco) alunos em cada modalidade artística, acima disso o espaço físico torna-se insuficiente para acomodar todos os alunos.

**Quadro 9. Divisão de alunos por modalidade artística.**

<b>DESENHO</b>	<b>TEATRO</b>	<b>MÚSICA</b>	<b>PENSARTE</b>
20 alunos	20 alunos	20 alunos	20 alunos

As aulas de Música têm por objetivo desenvolver habilidades perceptivas e técnicas aplicadas ao instrumento musical – Violão – que viabilizem a execução de repertório variado, cobrindo estilos e gêneros musicais diversificados. O violão é escolhido como instrumento de musicalização por ser o instrumento musical disponível em maior quantidade no IFF; são cerca de 45 (quarenta e cinco) violões acústicos com cordas de nylon, possibilitando que todos os alunos, no momento da aula, possam praticar tendo um instrumento em mãos. Observa-se um grande interesse por parte dos alunos em aprender a tocar violão já que no momento de escolha, as aulas de Música, geralmente, são a modalidade artística mais procurada pelos alunos. Além do violão, há outros instrumentos musicais disponíveis na sala reservados para as aulas de música<sup>31</sup>, que podem ser utilizados para enriquecê-las, como por exemplo: teclado, guitarra, contrabaixo, bateria e outros instrumentos de percussão (triângulo, conga, tantan, bongô, etc). Outros recursos materiais disponíveis na sala de música para utilização durante as aulas são: estantes para partitura, cadeiras de plástico sem braço, computador, TV de Led (utilizada principalmente para projetar as imagens do computador), caixa de som amplificada, quadro pautado e branco, ar-condicionado, ventilador, acesso à internet, armários para guardar os instrumentos e os demais equipamentos.

---

<sup>31</sup> O IFF conta ainda com outro espaço reservado para guardar os instrumentos e materiais utilizados pela banda de fanfara da escola.



Figura 5 – Sala de Música, localizada no Bloco D – Sala 107 (a).



Figura 6 – Sala de Música, localizada no Bloco D – Sala 107 (b).

As aulas de música são desenvolvidas através de aulas presenciais e coletivas que valorizam a constante participação de todos, tanto nas atividades práticas como nos debates e reflexões. Os conteúdos planejados e aplicados vão desde a técnica básica aplicada ao instrumento Violão: postura das mãos direita e esquerda, alternância de dedos e dedilhados;

ritmos básicos para compasso binário, ternário e quaternário; formação de acordes maiores, menores e dominantes; leitura e escrita musical com cifras, tablaturas e partitura; até o desenvolvimento de um repertório de canções variadas. A cada aula os alunos recebem uma apostila com os conteúdos planejados para ela, material por mim elaborado reproduzido na gráfica do IFF e distribuído para os alunos sem custo algum, com a finalidade de otimizar o tempo de aula, evitando que os alunos tenham muitas anotações para fazer e disponham de um material didático acessível para futuras consultas em caso de eventuais dúvidas.

O processo de avaliação é constante, baseado na frequência, participação e cooperação nas atividades individuais e coletivas previamente orientadas em sala de aula, sendo previsto no final do período letivo uma apresentação pública, no formato de recital, momento em que os alunos são elevados a um patamar de destaque e podem expor suas tendências artísticas. Compreendemos a apresentação pública dos alunos como um momento especial de aprendizagem, a culminância de um período, que exerce o papel de incentivo para a árdua rotina de estudos e ensaios.

### **3.2 Sujeitos da pesquisa**

Com intuito de garantir a confiabilidade dos dados, a turma escolhida para as observações das aulas foi a primeira turma de Artes/Música que frequentou as aulas no primeiro dia de atividades da semana no período matutino, formada pelas turmas 1 e 2, como pode ser visto no “Quadro 8: Divisão das turmas de Artes”. Isto por que, sendo o planejamento o mesmo para todas as turmas, considerarei que, caso a aula fosse antes dada para outras turmas, os dados coletados poderiam ser manipulados involuntariamente, pois, como professor e observador participante, provavelmente, tentaria corrigir as falhas observadas nas aulas anteriores.

No primeiro encontro que tive com os alunos, após escolherem a modalidade artística a ser cursada na disciplina Artes, eles foram devidamente informados sobre os objetivos dessa pesquisa e convidados a participar livremente da mesma. Nesta ocasião tive oportunidade de observar o perfil de cada aluno, esclarecer eventuais dúvidas e entregar o termo de consentimento de participação e uso de imagens (apêndice 3) que deveria ser assinado por seus responsáveis legais e encaminhado de volta para o professor/pesquisador, não tendo havido nenhuma objeção a respeito. Cabe salientar que, seguindo a ética referente a

pesquisas de cunho científico, foi assegurado o anonimato a todos os alunos participantes deste estudo, e adotados pseudônimos.

Considero importante expor algumas informações coletadas junto à turma observada que incidiram diretamente no desenvolvimento das aulas. A turma escolhida era composta por exatos 20 (vinte) alunos, com faixa etária entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos, sendo 12 (doze) meninos e 8 (oito) meninas. Durante o diálogo com os alunos pude constatar a heterogeneidade de níveis presente na turma, o que em nosso caso considerei um fator positivo, estimando que os mais experientes auxiliariam os colegas iniciantes no processo de ensino aprendizagem. Dos 20 (alunos), 6 (seis) afirmaram já possuir alguma experiência no instrumento, alegação conferida com o apoio de um violão<sup>32</sup> e que pode ser visualizada no quadro abaixo:

**Quadro 10. Alunos que já tocavam violão e alunos iniciantes.**

Nº	JÁ TOCAVAM VIOLÃO	INICIANTES
01	Bruno	Aline
02	Larissa	Arthur
03	Ivan	Carla
04	Luiz	Daniel
05	Luiza	Isaac
06	Vinicius	Jaqueline
07	-	Jorge
08	-	José
09	-	Leticia
10	-	Lucas
11	-	Priscila
12	-	Renata
13	-	Sérgio
14	-	Thiago

Outro dado relevante a ser destacado foi o fato de mesmo os alunos que declararam não ter domínio algum do instrumento dispunham do violão em casa para praticar e confirmaram que gostariam de aprender a tocá-lo. O quadro a seguir demonstra que metade

<sup>32</sup> No “primeiro encontro” foi utilizado apenas um violão, que foi emprestado para os alunos que afirmaram já tocar para que eles demonstrassem suas habilidades no instrumento.



dos alunos iniciantes, apresentado no quadro anterior, mais os demais alunos que já tocavam, possuíam violão e poderiam estudar em casa.

**Quadro 11. Alunos que possuem instrumento.**

Nº	POSSUEM VIOLÃO	NÃO POSSUEM VIOLÃO
01	Aline	Jaqueline
02	Arthur	Lucas
03	Bruno	Priscila
04	Carla	Thiago
05	Isaac	Daniel
06	Ivan	José
07	Jorge	Sérgio
08	Larissa	-
09	Leticia	-
10	Luiz	-
11	Luiza	-
12	Renata	-
13	Vinicius	-

Tais circunstâncias corroboraram nossa hipótese de que o violão é um instrumento passivo de ser adotado como opção de ensino instrumental nas escolas de educação básica, pois, mesmo com a falta de recursos materiais geralmente existente no sistema público de ensino, é possível desenvolver aulas práticas de ensino coletivo de violão, caso a maioria dos alunos disponham do instrumento e tenham interesse em aprender o mesmo, como visto no exemplo citado acima.

No caso do IFF o violão está disponível em número suficiente para que todos os alunos, no momento da aula, possam praticar tendo um instrumento em mãos, e ainda são oferecidos horários extra<sup>33</sup> de utilização da sala de música para estudos, buscando atender principalmente aqueles que não possuem o instrumento em casa para praticar. A frequência nesses momentos de estudo é facultativa e fica a critério dos alunos escolherem o melhor horário, de acordo com seus interesses e disponibilidade de horários vagos dentro de sua carga horária de disciplinas gerais.

<sup>33</sup>O responsável pelo atendimento dos alunos nos horários extra não é o professor da disciplina, mas outro servidor da escolar que trabalha no apoio da Coordenação de Artes.

### 3.3 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu entre os meses de junho e julho de 2015, no decorrer dos quais foram observados 6 (seis) momentos, detalhados no item 3.4, distribuídos em 5 (cinco) aulas e 1 (uma) apresentação em sala de aula de uma atividade previamente planejada. Desde o início do meu trabalho me propus a desenvolver uma proposta didática que, além de contemplar conhecimentos musicais e técnica básica para o violão, permitisse examinar a interação dos alunos e avaliar em que medida a cooperação entre eles contribuiria para uma aprendizagem significativa e para o consequente desenvolvimento musical da turma.

As fontes utilizadas para coletar os dados desta pesquisa foram: análise de documentos como planos de aula, diário de classe, apostilas, anotações, relatórios das aulas, registro das aulas, participação dos alunos e do professor. O registro foi feito em áudio e vídeo, com auxílio de uma filmadora digital, totalizando 10 horas de gravação, posicionada no centro da sala. Devido às dimensões físicas da sala e a disposição circular<sup>34</sup> das cadeiras, nem sempre foi possível registrar a participação de todos, embora a filmadora tivesse sido direcionada para os focos relevantes no decorrer das aulas.

As entrevistas, do tipo semiestruturado, foram feitas no transcorrer das aulas; segundo Triviños (1987), citado por Adeotado (2012),

nesse tipo de procedimento parte-se de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e em seguida, é oferecido um amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebe respostas dos informantes (p. 45).

As questões, apresentadas de forma “amigável” e de maneira imparcial, tiveram o objetivo de recolher dos próprios sujeitos informações sobre os eventos ocorridos durante as aulas. A cada nova situação os alunos foram instigados a comentar e/ou explicar como ocorreram as interações entre eles e conseqüentemente o desenvolvimento de habilidades musicais.

De acordo com Yin (2010), “as entrevistas devem ser sempre consideradas apenas *relatos verbais*, pois as respostas dos entrevistados estão sujeitas a problemas comuns de articulação pobre ou inexata” (p. 135, *italico original*). Por esse motivo todos os dados

<sup>34</sup> O formato circular é um padrão adotado por mim e quase todas as aulas (Neste experimento o formato circular só não foi utilizado na sexta aula, onde os alunos realizaram uma apresentação, ver o item 3.4.6), por acreditar, assim como Tourinho (2006), que esta disposição democrática, onde todos se colocam em posição igualitária, inclusive o professor, traz a vantagem de que cada estudante tem em sua frente um colega, um “espelho” do que está realizando, além de que é possível sempre um contato visual entre os membros do grupo, favorecendo atividades que demandem regularidade da pulsação em performances coletivas.

extraídos da fala dos alunos foram sempre corroborados por informações de outras fontes, como as observações, anotações, gravações e documentos que permeiam a análise pretendida.

Quanto aos documentos, já mencionados acima, fazem parte da rotina diária de um professor e foram criados com a finalidade específica de guiar e avaliar a atividade docente e não apenas para fins da pesquisa em questão. Portanto, assim como as entrevistas, eles foram utilizados unicamente para reforçar as evidências de outras fontes. Como Yin (2010), considero que a oportunidade de usar diferentes fontes de evidência é um ponto forte da coleta de dados pois permite um processo de triangulação<sup>35</sup> que visa corroborar um mesmo acontecimento.

“A observação participante [do professor] é uma modalidade especial de observação na qual você não é simplesmente um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir vários papéis e participar realmente nos eventos sendo estudados” (YIN, 2010, p. 138). O papel assumido por mim neste estudo foi o de professor, mas tendo o cuidado de colocar-me em posição de igualdade com os alunos no processo de ensino e aprendizagem, porém com a função de orientar, observar, avaliar e estimular a interação entre os participantes, forma de comportamento da maior relevância para esta pesquisa.

A utilização de dispositivos de gravação foi adotada para assegurar uma interpretação mais fiel e acurada dos fatos. Ao final das gravações os conteúdos do registro eletrônico foram sistematicamente assistidos e transcritos por mim, originando as fontes às quais recorri para a redação desta dissertação. É importante destacar que o uso de uma câmera digital não comprometeu o desenvolvimento das aulas; os alunos não se mostraram tímidos ou acanhados e em quase todos os momentos nem se deram conta que estavam sendo gravados. A pergunta comumente feita por eles foi se, posteriormente, poderiam assistir os vídeos. Não só obtiveram resposta positiva como lhes foi garantido acesso a todos os dados coletados, inclusive ao resultado final desta pesquisa.

Após a coleta dos dados, realizei a transcrição e organização dos mesmos. Em seguida, foram analisados os eventos considerados mais relevantes, apresentados no próximo item.

---

<sup>35</sup> O termo triangulação aqui usado, é compreendido, assim como em Yin (2010), como uma estratégia de pesquisa adotada para lidar com informações advindas de diferentes fontes de dados no exame do fenômeno em questão.

### 3.4 Relato das atividades e análise dos dados

O texto a seguir trará o relato das atividades desenvolvidas com a turma de Artes/Música observada. Não foi meu objetivo apresentar uma avaliação “positivista”, visando mensurar os resultados alcançados no ensino coletivo inicial do violão, mas observar o diálogo dos alunos com os conteúdos e exercícios propostos, e entre eles, como interagem, além de buscar vínculos entre as práticas pedagógicas realizadas e os autores que constituíram o referencial teórico deste estudo.

Como mencionado na introdução (ver p. 2), ao logo de minha trajetória como professor de música – violão – sempre procurei planejar aulas que contemplassem necessidades técnicas e interesses dos alunos, bem como suas preferências musicais, visando não só a mantê-los motivados a continuar aprendendo o instrumento, como fortalecer o elo com a música. Em vista disso, as sequências didáticas aplicadas à turma foram planejadas com conteúdos que visaram introduzir conceitos musicais através de atividades práticas e teóricas aplicadas ao estudo inicial do violão.

Após percorrer vários métodos de iniciação ao violão, geralmente utilizados por professores e escolas especializadas, entre eles: Iniciação ao Violão (PINTO, 1978); Ciranda das 6 cordas (PINTO, 1985); A escola moderna do violão (SÁVIO, 1961); Vamos estudar violão (SÁVIO, 1972); Minhas primeiras notas ao violão (ROCHA FILHO, 1966); O equilibrista das seis cordas (MARIANI, 2002); Oficina de violão (TOURINHO e BARRETO, 2003); Caderno Pedagógico: uma sugestão para iniciação ao violão (MACHADO e DAMACENO, 2010), observei que estes métodos<sup>36</sup> abordam os problemas técnicos e teóricos musicais a partir da notação musical tradicional – “partitura”; e, portanto, devido curto prazo de trabalho<sup>37</sup> de que disporia, decidi adaptar os exercícios<sup>38</sup> escolhidos utilizando recursos notacionais mais diretos, como a “tablatura”, “diagrama de acordes”, “cifras”, etc, que permitissem aos alunos vivenciar (tocar) a música antes de apresentar conceitos teóricos neles subentendidos. Segundo Tourinho (2003, p. 80), “a dificuldade técnica e a ênfase na leitura tornam as aulas de instrumento uma sucessão de dificuldades a serem vencidas, esquecendo-se do prazer e realização que as crianças e os jovens encontram em usar um material simples e

---

<sup>36</sup> Os métodos citados, em geral, priorizam a formação do músico solista, pois quase desconsideram o violão como instrumento acompanhador e a prática em conjunto (duos, trios, quartetos, etc), apresentando um número limitado de exercícios para o desenvolvimento de tais habilidades.

<sup>37</sup> Os alunos cursam a disciplina de Artes/Música durante apenas um ano letivo, com o total de 80 horas/aula (ver item 3.1, p. 46).

<sup>38</sup> Em alguns casos a tonalidade das músicas (exercícios) também foi adaptada para adequá-la aos conteúdos estudados.

tocar por imitação”. Isso não significa que eu tenha descartado a partitura, mas a introdução à leitura e escrita musical foram introduzidas gradualmente, sem pressa, em doses homeopáticas, entre os conteúdos das 6 (seis) primeiras aulas.

O professor tem uma visão do conjunto que falta ao iniciante. Ele sabe quais são os aspectos de uma habilidade que tipicamente causam maiores dificuldades, e quais são os aspectos que, aprendidos no início, ajudam no curso da aprendizagem posterior (SLOBODA, 2008, p. 287).

O repertório utilizado para execução e apreciação foi composto por canções populares nacionais e internacionais, temas de filmes, novelas e jogos eletrônicos, e canções folclóricas. Sobre as canções folclóricas, em estudos anteriores pude constatar que,

assim como as músicas clássicas, a música folclórica também não faz parte do repertório musical com o qual os alunos estão familiarizados e, geralmente, músicas populares que estão em evidência na mídia tendem a ter uma aceitação maior por parte dos alunos (OLIVEIRA, 2014).

Em geral, a música folclórica é trabalhada na educação infantil e a tendência é que os adolescentes a rejeitem, alegando ser música de “criança”. No caso desta pesquisa, não observei desinteresse da parte dos alunos pelo repertório proposto; posteriormente, foram estimulados a aplicar os conhecimentos aprendidos ao repertório que lhes interessava, como na atividade orientada para a sexta aula (item 3.4.6).

As aulas foram desenvolvidas no formato “Estudo Dirigido<sup>39</sup>”, sendo divididas em três partes: (1) revisão; (2) informante; e (3) aplicação. Cada aula, portanto, encaminhou-se a partir da seguinte estrutura didática:

**Revisão:** nesta parte da aula, o professor deve realizar uma recapitulação dos assuntos abordados anteriormente; **Informante:** nesta etapa, o aluno é exposto a um novo problema técnico ou novos materiais a serem desenvolvidos; **Aplicação:** esta é a fase de treinamento em que o aluno aplica e estuda as informações adquiridas na fase anterior (OLIVEIRA, 2002 *apud* CRUVINEL, 2003, grifo meu).

Baseado em tal estrutura, no início de cada uma das aulas os conteúdos estudados na aula anterior sempre foram revisados a fim de verificar se as habilidades e competências previstas foram alcançadas. Em seguida novos desafios foram propostos em que os alunos deveriam praticar em duplas e/ou em grupo, cooperando com os colegas.

A maior parte das dinâmicas coletivas realizadas no decorrer das aulas foram inspiradas nos estudos da professora Ana Cristina Tourinho; a saber: (a) Aprendizagem

---

<sup>39</sup> Conceito utilizado por Alberto Jafé para denominar a filosofia e a estrutura didática das aulas coletivas (CRUVINEL, 2003).

musical do aluno de violão: articulação entre práticas e possibilidades (TOURINHO, 2003) e (b) Ensino coletivo de violão: proposta para disposição física dos estudantes em classe e atividades correlatas (TOURINHO, 2006). Nos respectivos textos, a autora citada traz sugestões de organização de classes coletivas de ensino de instrumentos musicais e estratégias de algumas atividades que podem ser desenvolvidas em duplas e/ou em grupo, visando envolver constantemente todos os participantes; exemplos de atividades coletivas propostas por Tourinho (2003; 2006) poderão ser vistas nos itens 3.4.2, 3.4.3 e 3.4.4.

As aulas ministradas obedeceram ao seguinte plano geral:

#### Quadro 12. Plano Geral das aulas observadas.

<b>PLANO GERAL</b>
<b>1 – Objetivos:</b> consecução de conhecimentos e habilidades.
<b>2 – Conteúdo:</b> conjunto de tópicos abrangidos pelos objetivos.
<b>3 – Metodologia:</b> aulas expositivas e dialogadas; atividades práticas individuais e coletivas; desenvolvimento de atividades como:
a) experimentação e produção sonora.
b) formação de grupos, duos, trios, quartetos, etc.
c) realização de atividades de percepção sonora
d) apreciação musical.
e) experimentação e criação musical.
<b>4 – Recursos utilizados:</b> violões acústicos com cordas de nylon; estantes de partitura; apostila (cópias); quadro branco e pincel; filmadora digital; computador; TV de Led (utilizada para projetar áudio e vídeo do computador).
<b>5 – Avaliação:</b> Interesse demonstrado, participação nas atividades individuais e coletivas, sugestões e considerações dos alunos a respeito das atividades propostas, cooperação com os colegas.

Os tópicos analisados permaneceram os mesmos, embora os resultados tenham variado em função do planejamento específico de cada aula.

Em certas ocasiões não foi possível identificar nos registros o diálogo envolvendo determinados alunos, pelo fato de estarem os demais colegas tocando e/ou conversando ao mesmo tempo; por isso algumas análises foram conduzidas com base somente em gestos e comportamentos correspondentes. No mais, os alunos foram a todo momento instigados a se expressarem e comentarem as interações ocorridas no processo coletivo de ensino e aprendizagem. A seguir são apresentados os resultados observados em cada uma das aulas.

### 3.4.1 Aula 1

**Objetivos:** (a) Conhecimento da estrutura básica do violão. (b) Postura em seu manuseio. (c) Elementos da leitura e escrita musical: tablatura.

**Conteúdos:** (a) Apresentação e nomenclatura das partes do instrumento, das cordas, dos dedilhados e da tablatura. (b) Postura do corpo, braços, mãos. (c) Parâmetros do som. (d) Notação musical (tablatura).

**Frequência:** nenhuma ausência.

#### **Desenvolvimento da aula:**

O objetivo principal desta aula consistiu em desenvolver a coordenação motora para executar movimentos distintos com as mãos direita e esquerda ao tocar o violão. Como proposição foram realizados exercícios específicos para ambas as mãos e, por fim, unificados em uma única atividade. A partir de exercícios simples que contemplavam os objetivos propostos foi possível observar diversas interações envolvendo os participantes, através de atividades realizadas em duplas e grupos. Por falta de tempo hábil, o conteúdo de notação musical – “Tablatura<sup>40</sup>” –, previsto para esta aula, não pode ser ensinado, tendo sido incluído no planejamento da aula seguinte. Por fim, o professor tentou extrair da fala dos alunos suas

---

<sup>40</sup> “Forma de escrita musical específica para instrumentos de corda” (MAYER, 2011, p. 2). Essa consiste em 6 (seis) linhas paralelas, no caso do violão, onde cada uma representa uma corda do instrumento. A partir dessa representação cada número inserido nas linhas indica a casa, do instrumento trasteado, a ser pressionada. Sendo o número 0 (zero) uma indicação de que a corda deve ser tocada solta.

impressões a respeito das atividades coletivas realizadas e sugeriu que alguém comentasse a experiência de tocar junto com o colega já no primeiro dia, lançando a seguinte questão: “alguém que não estava conseguindo fazer (tocar), conseguiu com o auxílio do colega”?; os alunos ficaram tímidos e não responderam.

### Observações:

A fim de promover a interação entre os alunos, logo no início da aula, o professor sugeriu a redistribuição dos alunos que afirmaram no primeiro encontro já possuir alguma experiência com o violão, de modo a garantir um certo equilíbrio entre os participantes, e manifestou sua expectativa de que os mais experientes participassem em dobro para auxiliar os colegas iniciantes. Alguns alunos, dentre os que já tocavam violão, demonstraram bastante familiaridade com determinados assuntos, como, por exemplo, um dos parâmetros sonoros (altura). Durante a orientação do primeiro exercício<sup>41</sup>, utilizando a técnica de alternância dos dedos indicador (I) e médio (M) da mão direita (M.D), por exemplo, ocorreram várias interações:



Exemplo musical 1. Exercício 1<sup>42</sup>: alternância dos dedos I e M com cordas soltas.

- **Interação entre os alunos:** antes mesmo de serem instigados a interagir com os colegas, Luiza, espontaneamente, já havia percebido que Jaqueline estava com dificuldade em posicionar a M.D no violão conforme orientado, e voluntariamente, já ajudava sua colega. Após observar todos os alunos individualmente, o professor pediu que os alunos formassem duplas e auxiliassem o colega quando necessário. Destaco as duplas entre as quais ocorreram trocas: Bruno e Lucas; Larissa e Carla; Daniel e Isaac. As interações quem envolveram dois alunos serão apresentadas sempre seguindo a

<sup>41</sup>Este exercício consistia em tocar 4 (quatro) vezes em cada corda como apoio, até a 4ª (quarta) corda (RÉ), alternando os dedos I e M da M.D, simulando as pernas ao caminhar. O toque com apoio se refere ao modo de tocar com os dedos da M.D que consiste em: “imediatamente após tocar uma determinada corda, repousando o dedo na corda seguinte. Por exemplo, se tocar na 1ª corda, repousar na 2ª, se tocar na 2ª repousar na 3ª” (PINTO, 1985).

<sup>42</sup>Os exercícios por enquanto não haviam sido notados para os alunos na pauta, estes estão exibidos aqui desta maneira com o intuito de ilustrar o texto para o leitor.



ordem: aluno que ajudou, seguido do aluno ajudado. Exemplo: aluno X ajudou o aluno Y.

- **Intervenções do professor:** o professor acompanhou o trabalho de todos os alunos, corrigindo e, em determinadas situações, para ajudar, posicionou a mão dos que precisavam de forma correta, para que entendessem como proceder, até que conseguissem fazer sozinhos. Quando observadas questões ou dificuldades comuns à turma, o professor pediu a atenção de todos para que ouvissem e participassem, salientando que a dúvida de um também poderia ser a de outros colegas.
- **Atividade em grupo:** para intensificar a interação entre os alunos, o professor propôs que o exercício 1 fosse realizado em grupo de 4 (quatro) tocando simultaneamente (Exemplo musical 1). O grupo formado por Carla, Larissa, Aline e Renata mostrou disposição para realizar o trabalho em equipe. Carla e Larissa se empenharam em ajudar Aline e Renata que apresentavam maiores dificuldades. Desta interação ressalto a participação de Carla, que apesar de ser iniciante no instrumento, assim como Aline e Renata (ver quadro 10, p. 53), já se empenhava em ajudar suas colegas. Esse tipo de interação entre iguais é classificado por Damon e Phelps (1989), citados por Monereo e Gisbert (2005, p. 13), como “colaboração” e é determinada pela “relação centrada na aquisição e/ou aplicação de um conhecimento entre dois ou mais alunos com habilidades similares”.

### **Avaliação:**

De modo geral, além de mostrar bom aproveitamento, durante a aula, como esperado, ocorreram diversas interações que, sem dúvida, contribuíram positivamente para o processo de ensino aprendizagem. No entanto, os alunos pouco se expressaram verbalmente a respeito das interações ocorridas, embora constantemente instigados a fazê-lo. Apesar de não ter havido confirmação verbal, observei interações proveitosas entre os pares, com destaque para alguns.

### 3.4.2 Aula 2

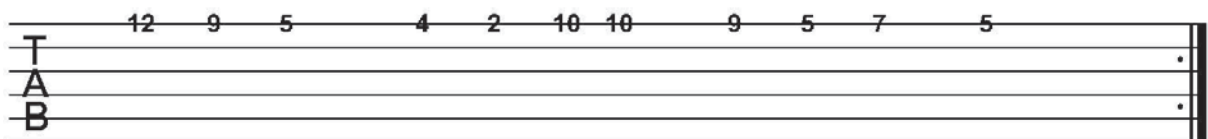
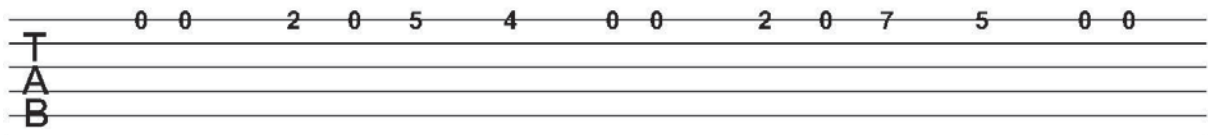
**Objetivos:** (a) Reconhecer a estrutura do braço violão. (b) Formação de acordes. (c) Execução de “levada” (ritmo) com a M.D (d) Apresentação de elementos da leitura e escrita musical (tablaturas e cifras).

**Conteúdos:** (a) Diagrama do braço do violão. (b) Acorde Maior (D e A) (c) Ritmo simples em compasso binário. (d) Notação musical (tablatura e Cifra).

**Frequência:** uma aluna ausente: Carla.

#### Desenvolvimento da aula:

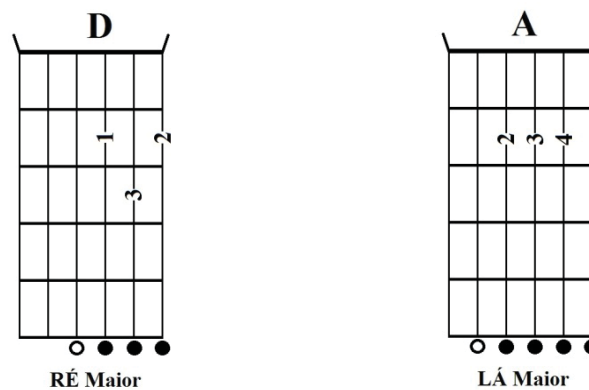
Ao chegarem na sala, alguns alunos logo procuraram praticar os exercícios aprendidos na aula anterior. O professor iniciou a aula revisando esses mesmos exercícios e em seguida mostrou aos alunos a leitura em tablatura. Como exercício escreveu a canção “Parabéns pra você” utilizando somente a primeira linha (primeira corda do violão) para que os alunos aprendessem a localizar as casas no braço do violão (ver nota 40, p. 58).



Exemplo musical 2. Tablatura: “Parabéns pra Você”.

Outro conteúdo apresentado nesta aula foi a formação de acordes (D e A) e suas respectivas cifras<sup>43</sup>

<sup>43</sup> Sistema de notação musical usado para indicar, por meio de símbolos gráficos ou letras, os acordes a serem executados, principalmente na música popular.



Exemplo musical 3. Diagrama do acorde Maior (D e A)<sup>44</sup>.

O ritmo simples em compasso binário, por sua vez, não pôde ser ensinado por falta de tempo hábil, sendo, portanto, adiado para a aula seguinte.

### Observações:

Durante a revisão dos exercícios aprendidos na aula anterior todos perceberam que poucos haviam praticado no decorrer da semana (Leticia, Luiza, Larissa e Bruno alegaram ter estudado), pois a maioria ainda demonstrava insegurança na sua realização. A justificativa apresentada por eles foi a falta de tempo e/ou a indisponibilidade de um instrumento particular para praticar em casa.

As atividades desenvolvidas a seguir levaram os alunos a colaborar/cooperar uns com os outros. Nesta aula eles mostraram ter compreendido melhor a proposta – ajudar os colegas, expressando verbalmente o ocorrido durante as interações, ao mesmo tempo participando ativamente das atividades apresentadas.

- **Interações entre alunos:** como já observado, as interações ocorreram constantemente durante a aula, ora quando solicitadas, ora espontaneamente. Destas, pude observar duas possibilidades de colaboração/cooperação: as vezes o aluno mais experiente percebia que o colega não estava conseguindo fazer o exercício e o ajudava com

<sup>44</sup> A representação gráfica ilustrada (Diagrama de Acordes) tem o objetivo de orientar o posicionamento dos dedos na mão esquerda sobre o braço do violão na formação dos acordes. As linhas verticais representam as cordas do violão, contadas da direita para esquerda, da região aguda para a grave; a linha mais à direita, portanto, representa a primeira corda (Mi). As linhas horizontais, por sua vez, representam os trastes do violão, utilizados para dividir/separar as casas do instrumento. Os números inseridos nas linhas verticais informam qual o dedo da mão esquerda deverá pressionar aquela determinada corda. As bolinhas, abaixo, indicam quais cordas devem ser feridas pela mão direita na execução das levadas (ritmo); no caso do dedilhado a bolinha branca indica a corda a ser tocada com o dedo polegar da M.D, representando o som mais grave do acorde.

algum comentário ou até mesmo posicionando a mão do colega de forma correta para auxiliá-lo. Isso pôde ser verificado em diversas oportunidades, como, por exemplo, nas interações envolvendo Larissa e Renata. Ou podia acontecer, ainda, partindo do aluno com dificuldade, que recorria à colega mais experiente, ao invés de solicitar a ajuda do professor. Em um determinado momento, curiosamente, notei Jaqueline solicitando a ajuda de Daniel, que prontamente se dispôs a auxiliá-la, em seguida virando-se para tirar suas dúvidas com Luiza. Em uma única cena, Daniel assumiu um duplo papel, ajudando e sendo ajudado, evitando a assistência do professor.

- **Intervenções do professor:** o professor tentou intervir o mínimo possível e, sempre que identificou algum aluno com dúvidas e/ou dificuldades, solicitou que um colega mais experiente, que estivesse ao lado, o auxiliasse.
- **Atividade em Grupo:** o professor sugeriu que um aluno fosse à frente da turma, em posição de destaque, executar um dos exercícios aprendidos na aula anterior, como prévia de futuras apresentações, para que os demais colegas assistissem e comentassem sua performance. Assim como Tourinho (2006), entendo que “envolvendo o grupo em uma audição participativa os resultados musicais são mais efetivos”; o aprendizado torna-se dinâmico; o aluno que toca aprende com os comentários dos colegas; os que o assistem também aprendem já que deixam de ser observadores passivos, passando a ter um olhar mais crítico da execução realizada e, conseqüentemente, a se auto-observar para, futuramente, não cometer os mesmos erros. O professor, quando necessário, pode enfatizar detalhes que tenham passado despercebidos na apreciação feita pela turma. Participaram desta atividade, indo à frente da turma tocar, Daniel, Arthur e Priscila. Os demais alunos, que assistiram, fizeram suas considerações, contribuindo para o aprendizado dos colegas.

### **Avaliação:**

Ao final da aula, o professor questionou os alunos a respeito da influência do colega em seu aprendizado. Nas respostas ficou claro que as interações foram produtivas e que os alunos consideraram que o auxílio do colega incidiu diretamente em seu desenvolvimento. Observei ainda que a ajuda declarada relacionou-se, principalmente, à correção de aspectos técnicos: postura, alternância dos dedos, etc. Priscila, por exemplo, citou que Jaqueline a ajudou a posicionar os dedos na formação dos acordes. Renata alegou que Larissa lhe mostrou como pressionar as cordas com a ponta dos dedos da M.E, conforme

recomendado. Daniel, por sua vez, disse que Luiza também o ajudou na alternância dos dedos I e M da M.D.

### 3.4.3 Aula 3

**Objetivos:** (a) Identificar as cordas e as alturas de cada uma ao longo do braço do violão. (b) Executar a “levada” (ritmo) com a M.D. (c) Trocar os acordes (M.E) realizando simultaneamente o ritmo (M.D).

**Conteúdos:** (a) Leitura de melodias (tablatura). (b) Ritmo simples em compasso binário. (c) Troca de acordes (D e A).

**Frequência:** quatro alunos ausentes: Aline, Luiz, Sérgio e Renata.

#### **Desenvolvimento da aula:**

No início da aula foi feita uma revisão dos conteúdos aprendidos visando a sua fixação; os alunos tiveram oportunidade de tirar eventuais dúvidas antes do professor apresentar novas questões relacionadas à postura da M.E, ainda não tratadas para evitar sobrecarregá-los com excesso de informações<sup>45</sup>. Desafiados a aprender novas melodias através da leitura da tablatura, as músicas executadas foram reproduzidas em áudio para apreciação. Por fim, ao aprenderem uma “levada” (ritmo) no violão, os alunos foram estimulados a praticar com ela a troca dos acordes (D e A), acompanhando as canções. Tendo em mente esse objetivo, foi realizada uma dinâmica em que a turma foi dividida em dois grandes grupos, para que todos pudessem tocar e ouvir a sequência de acordes. Para encerrar, o professor recapitulou os conteúdos aprendidos que seriam cobrados na aula da semana seguinte.

---

<sup>45</sup> Estratégia utilizada com base nos estudos de Sloboda (2008); “a sensação de uma multidão de exigências e da impossibilidade de atendê-las todas é uma característica do começo do aprendizado em qualquer atividade. [...] Essa sensação pode ser altamente desestimulante, e pode fazer com que o aprendiz desista antes mesmo de fazer qualquer progresso. O aprendiz mais sortudo terá disponível uma estratégia possivelmente ensinada por um bom professor, que pode ajudar a evitar tal bloqueio. A estratégia consiste em quebrar a habilidade a ser aprendida em um conjunto de componentes que podem ser adquiridos passo a passo. A cada passo, a quantidade de informação verbal é pequena, e o aprendiz é capaz de superar o estágio cognitivo com este pequeno “pacote” antes de andar adiante” (p. 287).

### Observações:

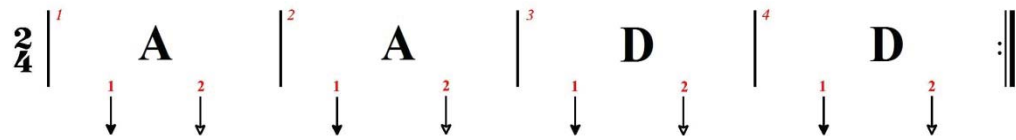
O posicionamento sugerido para M.E gerou um certo desconforto nos alunos por não estarem habituados com a postura indicada; reclamaram por não conseguirem realizar o exercício proposto<sup>46</sup>, fazendo com que o professor utilizasse outra estratégia para reduzir as dificuldades. Também foi notado que os alunos continuaram praticando pouco.

- **Interações entre alunos:** Carla se mostrou completamente perdida na realização das atividades, por ter faltado a última aula. Sem haver orientação e/ou interferência do professor, Larissa, prontamente, se empenhou em ajudar sua colega ao longo de toda aula, até mesmo em momentos em que os demais colegas não interagiram. Larissa utilizou várias estratégias para auxiliar Carla; posicionou a mão da colega de forma correta, explicou o passo a passo de como ler a tablatura e parecia satisfeita sempre que a colega compreendia o que ela lhe havia ensinado. Damon e Phelps (1989), citados por Monereo e Gisbert (2005, p. 13), classificam a assistência prestada por Larissa como “Tutoria”, “relação entre dois alunos que, diante de um problema específico, apresentam um nível de habilidade diferente”. Larissa, claramente, apresenta mais domínio do instrumento do que Carla, mas apesar disso, está sempre disposta a participar e a ajudar os colegas de classe.
- **Intervenções do professor:** no decorrer das aulas o professor sempre instigou os alunos a expressarem sua opinião a respeito da performance dos colegas na execução dos exercícios. Nesta aula, em especial, o professor solicitou aos alunos que corrigissem os colegas, demonstrassem como deveria ser feito o que estava sendo observado. Vinicius, por exemplo, percebeu que Daniel não alternou os dedos I e M da M.D e tocou algumas notas erradas na execução da melodia de “Parabéns pra Você” (Exemplo musical 2, p. 61). O professor sugeriu então que Vinicius tocasse a música corretamente para que o colega ouvisse e percebesse o que ele estava recomendando. Ao final de cada atividade, o professor sempre fez suas considerações, principalmente em relação às questões não observadas e/ou tratadas pelos próprios alunos.

---

<sup>46</sup>O exercício consistia em tocar com o dedo 1 na primeira casa e com o dedo 4 na quarta casa do violão, o que depende de uma boa abertura entre os referidos dedos. A solução encontrada foi transferir o exercício para a terceira casa do violão, facilitando o dedo 4 alcançar a sexta casa do violão, diminuindo, conseqüentemente, a abertura exigida entre os dedos (a distância entre a 3ª e 6ª casa no violão é menor do que a distância entre a 1ª e 4ª casas, proposta inicialmente). Pinto (1985), faz recomendações semelhantes para a iniciação de crianças ao instrumento. Neste caso precisei recorrer a esta estratégia mesmo com adolescentes.

- **Atividade em grupo:** para realizar o acompanhamento é necessário que os alunos desenvolvam a habilidade de executar a “levada” (ritmo) e trocar os acordes simultaneamente, da seguinte maneira:



Exemplo musical 4<sup>47</sup>. Ritmo binário simples e troca de acordes

Ao propor a atividade ilustrada acima, observei que somente os alunos que alegaram no primeiro encontro já possuir alguma experiência com o instrumento conseguiram realizar a troca dos acordes fluentemente, com o ritmo indicado, exceto Jorge que, apesar de iniciante, se destacou entre os demais (ver Quadro 10, p. 51). Para que todos pudessem ouvir a sonoridade dos acordes na sequência proposta, dividi a turma em dois grupos e pedi que, de um lado, os alunos só tocassem os compassos com o A (Lá Maior) e, do outro lado, somente os compassos com o D (Ré Maior); em seguida os grupos foram invertidos, de modo que todos praticaram ambos os acordes. Esse tipo de dinâmica já havia sido indicado por Tourinho (2003); a autora afirma que “a aprendizagem advém da experiência de tocar e ter prazer no que se faz” (p. 82). A partir dessa atividade foram indicadas, para os alunos, algumas canções<sup>48</sup> que poderiam ser tocadas utilizando apenas dois acordes e a “levada” aprendida.

Para tocarem as melodias ensinadas nesta aula, o professor sugeriu a formação de duplas, um aluno de frente para o outro, para que praticassem juntos; mas, após algum tempo, passaram a estudar individualmente. Ivan, por exemplo, em alguns momentos deixou de tocar o que foi proposto e passou a tocar aleatoriamente, demonstrando impaciência com os colegas iniciantes. Como ele já possuía habilidade no instrumento antes de começar as aulas,

<sup>47</sup> O objetivo fundamental deste exercício é trocar os acordes (M.E) realizando simultaneamente o ritmo (M.D). O ritmo, por suas vezes, deve ser executado sem interrupção, tangendo as cordas de cima para baixo duas vezes por compasso. O primeiro tempo deve ser tocado com o Polegar (P) e o segundo com os demais dedos juntos (M.D).

<sup>48</sup> No livro “Oficina de Violão”, os autores Ana Cristina Tourinho e Robson Barreto apresentam uma lista de canções que podem ser tocadas utilizando pouco acordes (2, 3 ou 4). Essa seleção me auxiliou na escolha de parte do repertório trabalhado com a turma observada. O referido material foi organizado pelos autores citados, para o curso de extensão da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia destinado ao ensino de violão em grupo para jovens e adultos sem conhecimentos musicais prévios (TOURINHO e BARRETO, 2003).

provavelmente estava enfadado com as músicas que estavam sendo tocadas, talvez por não apresentarem nenhuma novidade.

### **Avaliação:**

Ensinar em grupo exige um planejamento equilibrado que proponha atividades que não sejam difíceis a ponto de desmotivar os alunos, nem tão fáceis que não lhes ofereçam desafios. No mais, cabe ressaltar a participação de alguns alunos que se destacaram não só por participarem efetivamente da aula, tornando-a mais viva, mas tirando dúvidas dos colegas, e os ajudando, caso de Larissa, Luiza, Daniel, Arthur, Bruno e Vinicius.

### **3.4.4 Aula 4**

**Objetivos:** (a) Desenvolvimento de repertório. (b) Acorde Maior.

**Conteúdos:** (a) Leitura de melodias (tablatura). (b) Canções com dois acordes e ritmo simples em compasso binário. (c) Acorde Maior (E).

**Frequência:** três alunos ausentes: Jorge, Leticia e Renata.

### **Desenvolvimento da aula:**

Ao chegarem na sala, os alunos foram orientados a revisarem os conteúdos aprendidos na aula anterior. Logo em seguida foram inseridos novos conteúdos – digitação de M.E, com os dedo 3 e 4; leitura de melodias de cantigas populares na tablatura (“Pastorzinho” e “Cai, cai balão”), na primeira posição/região<sup>49</sup> do violão; Canções com dois acordes e ritmo binário, “Marcha Soldado” e “*La Bella Luna*”<sup>50</sup> (TOURINHO e BARRETO, 2003); Acorde de Mi Maior (E). Os exercícios propostos propiciaram atividades em duplas e grupos que favoreceram a interação entre eles. Por fim, todos os conteúdos aprendidos durante a aula foram revistos visando a fixação dos conteúdos apresentados e para chamar a atenção dos alunos para o que precisariam praticar no decorrer da semana.

<sup>49</sup> A posição/região no violão é determinada a partir do posicionamento do dedo 1 da M.E no braço do violão. Na primeira região o dedo 1 deverá pressionar a 1ª casa do violão, e conseqüentemente os demais dedos pressionarão as casas subsequentes; dedo 2 na 2ª casa, dedo 3 na 3ª casa e dedo 4 na 4ª casa.

<sup>50</sup> Música do Paralamas do Sucesso, gravada no álbum “Nove Luas” em 1996.



### Observações:

No decurso das interações os alunos foram orientados a observarem a regularidade rítmica dos colegas ao tocarem os exercícios, pois, até então, os alunos só mencionavam em suas análises sobre a performance do colega questões relacionadas a postura e a técnica. Essa prática torna-se importante para ampliar o vocabulário e a percepção musical da turma.

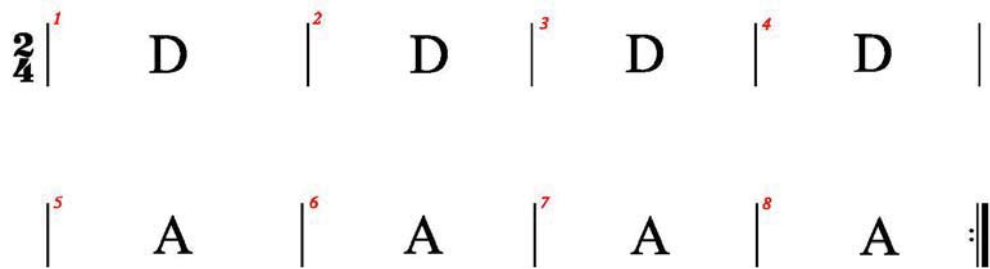
- **Interações entre alunos:** Enquanto praticavam os exercícios foi possível observar Priscila apontando duas vezes para o violão de Larissa, supostamente corrigindo o posicionamento da M.E da colega, corroborando a afirmação apresentada no capítulo 2 deste trabalho (p. 35-36), de que um aluno não é mais capaz que outros em tudo; e que a situação pode variar em função de conteúdos, conhecimentos prévios e interesses particulares, como nos indica Monere e Gisbert (2005). Geralmente, alunos que já possuem habilidades no instrumento não prestam atenção nas recomendações iniciais e continuam cometendo os mesmos erros de postura. Neste caso, Priscila, iniciante no instrumento (conforme o quadro 10, p. 51), corrigiu sua colega de acordo com as orientações recebidas e quando precisou, também recorreu a Larissa para tirar suas dúvidas. Larissa, por sua vez, é uma aluna muito empenhada em auxiliar os colegas. Em outra ocasião, ao notar que Jaqueline estava com dificuldade em realizar a troca de acordes junto com o ritmo, Larissa pediu a Thiago que trocasse de lugar com ela, para ficar mais próximo da colega e poder ajudá-la.
- **Intervenções do Professor:** Ao dividir a turma em duplas para que os alunos praticassem juntos, Ivan sobrou; o professor então formou a dupla com o aluno, interagindo diretamente com ele. Tal sugestão já havia sido feito por Tourinho (2006), com a observação de que, na atividade em grupo, o espírito colaborativo é estimulado uma vez que os seus integrantes podem combinar estratégias entre si.
- **Atividade em grupo:** Assim como em aulas anteriores, o professor sugeriu a formação de grupos (com 5 e 6 integrantes cada), onde cada grupo deveria tocar um dos *riff's*<sup>51</sup> aprendidos na aula anterior<sup>52</sup>. O grupo formado por Thiago, Priscila, Larissa, Carla e Isaac pareceu o mais organizado e comprometido a desenvolver a

<sup>51</sup> *Riff* é uma progressão de acordes, intervalos ou notas musicais repetidas no contexto de uma música, formando a base harmônica ou o acompanhamento. São compostos, na maioria das vezes, para guitarra elétrica em gêneros musicais tais como o jazz, blues e rock.

<sup>52</sup> Os *riff's* aprendidos na aula anterior foram: “Smoke on the water” – Deep Purple; “(I can’t get no) Satisfaction” – Rolling Stones; “Iron Man” – Black Sabbath. Estes foram adaptados para serem tocados utilizando apenas uma corda, semelhante ao “Parabéns pra você” (exemplo musical 2, p. 61).

atividade em conjunto, logo se organizando em círculo para facilitar o ensaio/prática. Damon e Phelps (1989), citados por Monereo e Gisbert (2005, p. 13), definem esse tipo de comportamento como “cooperação”, “relação baseada na aquisição e/ou aplicação de um conhecimento, estabelecida entre um grupo de alunos com habilidades heterogêneas”. Os dois outros grupos formados não demonstraram o mesmo “espírito de equipe” na solução da atividade proposta. Ao apresentarem os resultados para turma, como esperado, o primeiro grupo se destacou entre os demais. Na opinião de Jaqueline, tentando justificar os contratempos encontrados por seu grupo, a diferença de níveis de habilidades entre os integrantes impossibilitou que conseguissem tocar juntos, pois uns sabiam mais do que os outros. O professor advertiu que a heterogeneidade de níveis de habilidade não deveria impedir que todos tocassem em conjunto; ressaltou ainda que em um grupo sempre haveria essa diferenças entre os alunos, recomendando que o grupo procurasse aproveitar da melhor forma possível as habilidades de cada integrante já que, como escrevem Monereo e Gisbert (2005), é a cooperação que facilitará o aprendizado de todos os envolvidos. Nesse caso, caberia ao professor sugerir alternativas de desdobramento da atividade proposta para viabilizar a participação de todos os integrantes do grupo, de acordo com as condições técnicas de cada um. Como, por exemplo, a divisão de vozes, criando uma melodia mais simples para os alunos que demonstrassem dificuldade, entre outras possibilidades. Conforme escreve Sloboda (2008), é papel do “bom professor” criar estratégias que dividam a habilidade a ser aprendida em um conjunto de componentes a fim de evitar o desestímulo que pode fazer o aprendiz desistir antes mesmo de alcançar qualquer progresso.

Curiosamente, durante a execução do exercício de “levada” (ritmo) e troca de acordes aprendido na aula anterior (Exemplo musical 4, p. 66), foi possível observar que vários alunos não estavam conseguindo ou apresentavam dificuldade na sua realização, e apesar de questionados, somente Jaqueline assumiu não ter conseguido. Para tentar solucionar dificuldades encontradas, o professor propôs uma sequência de 8 (oito) compassos, com cada acorde durando 4 (quatro) compassos (Exemplo musical 5, p. 70). A permanência por mais tempo em um mesmo acorde dará ao aluno iniciante mais tempo para posicionar os dedos no acorde desejado e mais atenção ao ritmo, que deve ser executado sem interrupções.



Exemplo musical 5<sup>53</sup>. Sequência de acordes com ritmo binário.

Com o auxílio das imagens foi possível identificar que Jaqueline e Aline conseguiram acompanhar os acordes com o ritmo perfeitamente.

#### **Avaliação:**

Diferentes estratégias devem ser adotadas a fim de adequar os exercícios às condições dos alunos em determinados momentos, possibilitando, assim, o seu aprendizado. Durante a realização das atividades os alunos interagiram bastante e pareceram adaptados à dinâmica de tocar em duplas e auxiliar os colegas. Alguns alunos, embora iniciantes, se destacaram dentro do grupo, como por exemplo, Arthur, Isaac, Daniel e Thiago.

#### **3.4.5 Aula 5**

**Objetivos:** (a) Desenvolvimento de repertório. (b) Execução de “levada” (ritmo) com a M.D. (c) Diferenciação entre compassos de naturezas distintas.

**Conteúdos:** (a) Leitura de melodias (tablatura). (b) Canções com até três acordes e ritmo simples em compasso binário e ternário. (c) Percepção musical.

**Frequência:** três alunos ausentes: Aline, Jaqueline e José.

<sup>53</sup> Com essa combinação é possível tocar a canção “Marcha Soldado”.

### **Desenvolvimento da aula:**

Como de costume, os conteúdos aprendidos na aula anterior foram recapitulados, e em seguida foram inseridas novas melodias, com ritmo simples em compasso ternário e canções com três acordes. As interações, como previsto, seguiram acontecendo espontaneamente e/ou por meio de atividades realizadas em duplas e em grupos. No final da aula os alunos receberam orientações a respeito da atividade avaliativa<sup>54</sup> a ser efetuada na aula seguinte, encerrando processo de coleta de dados. Como havia indicativo de greve para a semana seguinte, para não correr o risco de não conseguir realizar a última etapa prevista, o professor combinou com os alunos uma reposição de aula de acordo com a disponibilidade de horário deles. Os alunos prontamente aceitaram realizar a aula na sexta-feira da mesma semana, em um horário vago que não interferiria com o de outras disciplinas.

### **Observações:**

O professor planejou receber os alunos na sala e deixá-los a sós por alguns instantes, enquanto iria até a produção gráfica da escola buscar as cópias da apostila preparada para essa aula, com intuito de deixá-los à vontade para interagirem ou não. As situações propiciadas por essas circunstâncias só puderam ser conferidas posteriormente, durante a análise e transcrição dos dados filmados, e alguns desses eventos serão descritos a seguir:

- **Interação entre alunos:** Arthur abriu a apostila para ensinar a Leticia os conteúdos aprendidos na aula anterior, já que ela havia faltado. É possível identifica-lo nas imagens mostrando os acordes de D e A (exemplo musical 3, p. 62) para a colega, tentando ajudá-la a tocar as músicas aprendidas, com os respectivos acordes e ritmo simples em compasso binário. O mesmo aconteceu com Bruno e Jorge. Lucas, por sua vez, aproveitou para tirar suas dúvidas com Daniel. Não foi possível captar nas imagens o diálogo dos alunos, mas pude observar que eles praticavam os conteúdos aprendidos nas aulas. Larissa e Arthur, mesmo distantes, tocaram uma música juntos. Larissa, com mais experiência, mostrava os acordes para o colega acompanhar. Os alunos tocaram coisas diversas, alguns praticaram o que foi solicitado, outros não.

---

<sup>54</sup> Os detalhes sobre essa atividade serão descritos no item 3.4.6, p. 73.

Renata aparentemente irritada chegou a dizer que todos deveriam tocar uma coisa só, pois do jeito que estava não funcionava.

- **Intervenções do professor:** Durante um momento de estudo realizado em duplas, o professor observou que Lucas não conseguia acompanhar o colega, alegando que não sabia tocar; o professor sugeriu então que ele tocasse sozinho com intuito de auxiliá-lo, lembrando à turma que não bastava agrupar-se em duplas, mas era preciso observar as dificuldades dos colegas e tentar ajudá-los, para que conseguissem tocar juntos.
- **Atividade em grupo:** O professor propôs uma atividade de percepção musical que deveria ser realizada em dois grupos em que os alunos eram desafiados a diferenciar a natureza dos compassos (binário ou ternário) das músicas ouvidas. Com o auxílio do computador, foram reproduzidas algumas canções para os dois grupos ouvirem, mas somente um deveria responder; caso errasse, o ponto seria do outro grupo, e assim por diante. Entre as músicas apreciadas estavam: **Binário:** A Banda – Chico Buarque; Asa Branca – Luiz Gonzaga; Flor de Lis – Djavan. **Ternário:** O Caderno – Toquinho; João e Maria – Chico Buarque; Pela Luz dos Olhos Teus – Vinícius de Moraes. Considero, como Moraes (1995, p. 35 apud CRUVINEL 2003, p. 52), que “a competição, em sua expressão mais natural e saudável, pode trazer estímulo extra para um aprendizado mais rápido e de melhor qualidade”. Os alunos participaram efetivamente e se divertiram com o jogo e logo pareceu não terem mais dúvidas para diferenciar os compassos binário e ternário, habilidade que seria cobrada na atividade avaliativa prevista para a aula seguinte.

### **Avaliação:**

Como observado no momento inicial da aula, quando os alunos ficaram sozinhos, a turma demonstrou ter compreendido a proposta de aprendizagem coletiva, sob a perspectiva cooperativa. Muitos alunos ainda apresentaram dificuldades, principalmente, na troca dos acordes (M.E) realizada simultaneamente com o ritmo (M.D). A atividade avaliativa proposta para aula seguinte visava solucionar essa questão, pois exigiria mais dedicação dos alunos no decorrer da semana, criando-se a expectativa de que os alunos cooperariam uns com os outros, já que a atividade deveria ser realizada em grupo. Os resultados alcançados estão descritos a seguir.

### 3.4.6 Aula 6 – Apresentação

**Objetivos:** (a) Apresentação.

**Conteúdos:** (a) Canções com até três acordes e ritmo simples em compasso binário e/ou ternário.

**Frequência:** cinco alunos ausentes<sup>55</sup>: Ivan, Jaqueline, Renata, Sergio e Thiago.

**Orientações sobre a atividade**<sup>56</sup>:

Os alunos deveriam formar grupos com 4 integrantes de livre escolha; como a turma era formada por exatos 20 alunos, estava previsto a formação de 5 grupos distintos, mas como faltaram cinco, os presentes se organizaram em apenas 4 grupos. A única recomendação dada pelo professor foi a de que eles se dividissem de modo equilibrado, com o bom senso de não formarem grupos apenas com alunos que dominavam melhor o instrumento e deixar os colegas iniciantes sozinhos. Cada grupo deveria pesquisar uma música que pudesse ser tocada com um dos ritmos estudados (binário ou ternário) e utilizasse apenas os acordes aprendidos (D, A e E). Foram sugeridas canções folclóricas aos alunos, uma vez que elas poderiam ser executadas utilizando os ritmos e acordes solicitados; mas, desde que seguindo os critérios estabelecidos, a música escolhida poderia ser do gosto e interesse dos alunos e também precisaria ser cantada pelo grupo. A avaliação consistiu da apresentação (performance) e da explicação do processo de sua preparação.

**Desenvolvimento da aula:**

Para o momento das apresentações adotou-se uma configuração diferente na sala de aula. Foram posicionadas 4 (quatro) cadeiras na frente da sala em posição de destaque para os integrantes do grupo se acomodarem no momento da apresentação. Tourinho (2006),

---

<sup>55</sup> Como mencionado no item 3.4.5, p. 71, essa aula foi antecipada devido a um indicativo de greve. Levando em conta o registro de frequência da turma, somente no primeiro dia de aula todos os alunos estiveram presentes, tendo sido de 3 (três) alunos por aula a ausência média nas aulas subsequentes. Para esse momento (aula 6), o número de faltosos (5 alunos) pode ser considerado alto mas dificilmente poderíamos contar com a presença de todos e, caso a aula não tivesse sido realizada nessas circunstâncias, o experimento correria o risco de não ser concluído.

<sup>56</sup> Essas orientações foram dadas para os alunos na aula 5 (item 3.4.5, p. 71)

afirma que “esse trabalho se presta para treinar a “presença de palco”, a atitude do artista perante o público”; em minhas aulas essa prática foi empregada com intuito de preparar os alunos para o recital realizado no final do ano letivo com todas as turmas da disciplina de Artes/Música em conjunto (mencionado no item 3.1, p. 50), aberto à comunidade escolar, sendo requisito parcial para aprovação na disciplina. As demais cadeiras, para os alunos que iriam assistir, foram colocadas em ambos os lados, não mais em formato circular, mas enfileiradas de modo que os alunos mantivessem o contato visual entre si e tornasse possível a captura de imagens do maior número possível de alunos. Como trabalho de formação de plateia, os alunos que iriam assistir foram orientados quanto a como deveriam se comportar durante uma apresentação musical, de modo a não atrapalhar a apresentação dos colegas. A câmera filmadora foi posicionada no fundo da sala com a intenção de registrar a performance dos alunos em ângulo frontal e ainda conseguir captar o comportamento dos espectadores, que neste caso, eram os próprios colegas de classe.

Diferente das aulas, ficaram disponíveis apenas 4 (quatro) violões, que seriam utilizados somente pelo grupo que estivesse se apresentando; os demais alunos deveriam estar atentos apreciando a apresentação dos colegas.

Para auxiliar a etapa de coleta de dados foi preparado pelo professor/pesquisador um questionário do qual pudesse extrair da fala dos alunos informações relevantes para análise posterior<sup>57</sup>. Essas questões, apresentadas logo abaixo, versam sobre o processo de preparação da atividade avaliativa proposta e sobre a interação entre os pares, ocorrida durante as aulas. Tais perguntas, feitas aos alunos logo após as apresentações da 6ª aula, foram classificadas como “questões específicas” (direcionadas a cada grupo após sua apresentação) e “questões gerais” (direcionadas a toda turma ao final das apresentações de todos os grupos), listadas a seguir:

### **Questões Específicas:**

- (a) Qual o critério adotado na escolha da canção apresentada pelo grupo?
- (b) Vocês já conheciam a música escolhida?
- (c) Como foram os momentos de ensaio? Vocês se ajudaram?
- (d) Alguém que não estava conseguindo tocar, conseguiu com a ajuda do colega? Qual foi a dificuldade? Como foi resolvida?

---

<sup>57</sup> As respostas dos alunos foram destacadas em itálico ao longo do texto e podem ser vistas na íntegra no apêndice 4, p. 96.

### Questões Gerais:

- (a) Como vocês avaliam a participação do(s) colega(s) em sua aprendizagem?
- (b) Durante as aulas algum (alguns) colega(s) lhe ajudou (ajudaram) a aprender a tocar violão? Como? Dê um exemplo.
- (c) O que vocês acharam das atividades em grupo realizadas durante as aulas? Devemos continuar?

### Apresentações:

#### Grupo 1

**Alunos**<sup>58</sup>: Aline, Lucas, Leticia, Arthur e Daniel.

**Música escolhida**: “Mamãe eu quero” – Carmen Miranda, marchinha carnavalesca.

A música foi repetida duas vezes; na primeira, os alunos tocaram e cantaram e, em seguida, Arthur tocou a melodia<sup>59</sup> enquanto os demais faziam o acompanhamento. Os alunos tocaram muito bem e ao final da apresentação foram aplaudidos e elogiados pelos colegas e pelo professor. Destaque para a participação de Lucas, que sempre demonstrou dificuldade na realização das atividades, mas nesta apresentação acompanhou perfeitamente os colegas, inclusive cantando a música junto com eles. Aline também mostrou progresso, mas ainda estava pouco segura na troca de acordes. Em vista do desempenho apresentado por eles durante as aulas, acredito que a interação com os colegas no processo de preparação para apresentação incidiu positivamente em seus desenvolvimentos musicais e, com base na teoria Vigostiskiana, considero que eles se encontram em fase de amadurecimento que, em breve, renderão “bons frutos”. Tais constatações puderam ser corroboradas pela fala dos próprios alunos, quando questionados se alguém, que não estava conseguindo tocar, conseguiu com a ajuda dos colegas. Daniel confirmou que *Lucas tinha bastante dificuldade com o “compasso” e, então, ele fez a “tablatura” para o colega aprender*. Daniel embora iniciante no instrumento, como Lucas (Quadro 10, p. 51), já “colabora” com o aprendizado do outro. Daniel se confundiu com os termos empregados. O que ficou claro é que Lucas estava com dificuldade em fazer o “ritmo” e, conseqüentemente, trocar os acordes sem interrupções.

---

<sup>58</sup> O grupo deveria ser formado por no máximo 4 (quatro) alunos, mas o professor aceitou que Aline participasse pois ela alegou estar sem grupo.

<sup>59</sup> Arthur procurou o professor durante a semana para pedir que escrevesse a melodia da música escolhida por eles em tablatura para que pudessem aprender.



Quando ele diz que Lucas não sabia o “compasso”, acredito que estivesse se referindo ao tempo, e quando diz que fez a “tablatura” para auxiliar o colega, creio que estaria se reportando à forma que utilizou para anotar o ritmo no papel para Lucas praticar, semelhante à forma adotada na apostila (Exemplo Musical 4, p. 66). Lucas, por sua vez, empolgado declarou: *é, eu sou profissional mesmo!* Nesse momento ele tocava o violão, parecendo querer demonstrar que havia se beneficiado do auxílio prestado pelos colegas e agora conseguia realizar a troca de acordes sozinho. O grupo não mencionou a participação de Aline na atividade, que, por sua vez, também não se manifestou. Ela, certamente, buscou participar da apresentação em algum grupo, em vista do cunho avaliativo que a atividade tinha, temendo se prejudicar academicamente.

Leticia, Arthur e Daniel são três alunos que alegaram no primeiro encontro (Quadro 10) não possuírem habilidade alguma no violão, mas no decorrer das aulas se dedicaram bastante, principalmente Arthur e Daniel; que não faltaram a nenhuma aula e participaram efetivamente de todas atividades propostas, sempre questionando, tirando dúvidas e cooperando com os colegas.

## **Grupo 2**

**Alunos:** Bruno, Luiz, Jorge, Isaac e José.

**Música escolhida:** “Adeus ano velho, feliz ano novo” – David Nasser e Francisco Alves, canção natalina.

Bruno, com postura de líder, marcou a pulsação para todos começarem juntos e cantou a música sozinho; a tonalidade pareceu desconfortável para ele e por isso cantou a melodia fora do tom. A canção natalina “Adeus ano velho, feliz ano novo”, foi a única música escolhida em compasso ternário. Quando repetiram a música, o professor esboçou cantar um trecho para tentar auxiliar o aluno a entrar na mesma tonalidade em que tocava, mas teve pouco resultado. O professor optou por não interferir na apresentação para não prejudicar o desempenho dos alunos no instrumento. José foi o único aluno que demonstrou insegurança ao realizar o ritmo e trocar os acordes; porém, mesmo com dificuldade, persistiu e acompanhou os colegas até o fim. Ao serem indagados sobre interação/cooperação ocorrida durante os preparativos para a apresentação, os alunos declararam que *todos se ajudaram*, embora não tenham tido dificuldade para aprender a música; e, segundo Bruno *quando José,*

*que não fazia parte do grupo, se aproximou, eles também o ajudaram.* Assim como no caso do grupo anterior, José alegou estar sem grupo. Apesar dos problemas observados nas imagens, José *confirmou e mostrou que o auxílio dos colegas influenciou em seu aprendizado* e que em breve estaria realizando sozinho a atividade proposta, como exposto na teoria de Vigotski.

O professor sugeriu que os alunos executassem a música novamente em outra tonalidade e explicou quais acordes seriam utilizados. De modo simplificado, os alunos tocaram a canção utilizando apenas dois acordes, na tonalidade de Lá Maior (I – Tônica (A) e V – Dominante (E)); o professor sugeriu que a música fosse transposta para a tonalidade de Ré Maior, tentando ajustá-la à tessitura vocal<sup>60</sup> do aluno; os acordes utilizados seriam então o D e A. A princípio, foi necessário o professor cantar um trecho da música para mostrar a tonalidade correta para Bruno; a partir disso ele continuou cantando a música e a tonalidade pareceu adequada para sua tessitura vocal. Cabe ressaltar que mesmo mudando os acordes previamente praticados, os alunos demonstraram desenvoltura na execução da música na tonalidade sugerida.

### **Grupo 3**

**Alunos:** Vinicius, Priscila, Larissa e Renata.

**Música escolhida:** “Te esperando” – Luan Santana.

Larissa e Vinicius já tinham bastante habilidade no violão antes das aulas começarem e, portanto, tocaram a música com naturalidade, demonstrando estarem bem confortáveis. Larissa marcou a pulsação e cantou a música. Priscila, apesar de ser iniciante no instrumento, se saiu muito bem; aparentemente estava nervosa com a exposição, mas isso não atrapalhou sua performance. É nítido que ela não está no mesmo nível que os colegas, mas dentro do proposto, alcançou o desenvolvimento almejado. Priscila, inclusive, revelou que *durante os ensaios precisou de auxílio, prestado por Larissa, para conseguir trocar os acordes*, comprovando ter sido capaz de desempenhar sozinha aquilo para que antes precisava da assistência da colega (ZDP). Renata fazia parte do grupo, mas não compareceu à apresentação.

---

<sup>60</sup> Refere-se ao conjunto de notas entoadas sem esforço.

#### **Grupo 4**

**Alunos:** Luiza, Carla, Ivan e Jaqueline.

**Música escolhida:** “O Sol” – Jota Quest.

Surpreendentemente, Carla com pouquíssima experiência no instrumento, já que começou nessas aulas, se destacou tocando e cantando a música perfeitamente, mostrando muita segurança em sua performance. Luiza que já sabia tocar violão (Quadro 10, p. 51) ajudou a colega a cantar apenas o refrão. Essa foi a única música apresentada que utilizou os 3 (três) acordes aprendidos (D, A e E), embora adaptada, já que sua versão original contém 4 (quatro) acordes. Carla reconheceu que a colega colaborou com seu desenvolvimento e testemunhou que durante os ensaios, Luiza, pacientemente, lhe ensinou parte por parte, até que ela aprendesse. *Tipo, ela (Luiza) ia fazendo, a gente ia fazendo parte por parte, ela ia me ensinando até eu pegar; toda hora a gente ia repetindo até eu conseguir tocar a primeira parte e depois ficamos ensaiando o refrão.* Carla, ao falar que foi ajudada pela colega, parecia contente e satisfeita com o auxílio prestado por ela. Tourinho (2003), em seu estudo, já havia apontado que tocar junto com os outros desde o início do aprendizado, estimula o desejo e a satisfação de sair-se bem dentro do grupo. Ivan e Jaqueline faziam parte do grupo, mas não compareceram à apresentação. Segundo os alunos, Jaqueline nem participou dos ensaios.

#### **Avaliação:**

Como planejado, ao final da apresentação do grupo em que estavam inseridos, os alunos foram instigados a expor suas impressões a respeito das atividades coletivas das quais participaram durante o período em que os dados deste estudo foram coletados (Questões Gerais, p. 75). A turma, em suas declarações, considerou o ensino aprendizagem coletivo, sob uma perspectiva cooperativa, vantajoso. Larissa qualificou o ensino coletivo como: *[...] uma troca; ela (Priscila) me ensina o que ela sabe e eu ensino o que eu sei.* De modo geral, os alunos elegeram Luiza e Larissa (ambas já possuíam experiência no instrumento – ver Quadro 10, p. 51) como os pivôs responsáveis por auxiliar o restante da turma. Segundo Arthur, *elas ajudam todo mundo! Sempre que a gente tem horário vago (eu, Carla, Priscila e Daniel), e a sala está aberta, a gente vem aqui e elas ficam passando as músicas para a gente.* Para Luiza e Larissa: *é sempre bom estar ajudando! pois, [...] não adianta nada a gente saber e guardar só pra gente.* Lucas atribuiu seu desenvolvimento ao grupo e afirmou ser mais prazeroso

estudar com os colegas: *é melhor praticar em grupo, [...] eu não sabia nada, não sabia nem tocar a música, aprendi hoje [...] por causa do grupo.*

Por fim, analisando o desempenho apresentados pelos alunos na atividade proposta, considero o viés cooperativa benéfico, pois, o que os alunos revelam estar em condições de fazer com a ajuda dos colegas indica suas “zona de desenvolvimento proximal” (VIGOTSKI, 2010) (ver capítulo 2). Nesta zona, é possível dar conta não somente dos processos de desenvolvimento concluídos, como também daqueles que estão em vias de formação, isto é, daqueles que estão começando a amadurecer, e dependem da participação do professor ou de um colega mais experiente para alcançarem um novo patamar, o que me permitiu planejar estratégias pedagógicas que visassem a consolidação das até então pequenas conquistas dos alunos.

### **3.5 Avaliação das aulas**

O relato das atividades desenvolvidas e descritas no item anterior não visaram a apresentar uma “receita” de iniciação musical “acabada”, “inquestionável”, que devidamente aplicada poderia alcançar resultados semelhantes, independentemente dos sujeitos envolvidos. Ao invés disso, empenhei-me em observar e analisar criticamente as interações verificadas durante o processo de ensino coletivo de violão, junto à turma investigada, interações a propósito das quais serão apontadas algumas reflexões.

A dinâmica criada para as atividades, geralmente, desenvolvidas em duplas e/ou em grupos, foi rapidamente assimilada pelos alunos, que não fizeram objeção a participar do que era proposto, tornando as aulas momentos prazerosos. Como observado desde a segunda aula (item 3.4.2, p. 61-64), as interações ocorreram naturalmente; com frequência foram registrados momentos em que um aluno tentava ajudar o outro corrigindo, principalmente, notas, postura e precisão rítmica, na execução de melodias e do acompanhamento; semelhantes constatações já haviam sido feitas por Dantas (2010), como pôde ser visto no capítulo 2 deste trabalho (p. 35). O quesito afinação não entrou na pauta de discussão dos alunos; considero que o teor dos conteúdos trabalhados não contemplou a possibilidade de desenvolver tal conceito, por focar, principalmente, aspectos ritmos e execução de poucos acordes. Os violões, também, eram devidamente afinados, por precaução, antes das aulas começarem, buscando otimizar o tempo efetivo de aula. O único momento em que foram tratadas questões de afinação foi na sexta aula (item 3.4.6, p. 76-77), durante a intervenção do

professor na apresentação do grupo 2, quando tentou ajustar a tonalidade da música à tessitura vocal do aluno.

Os alunos não precisaram, a todo o momento, da minha intervenção. Coube-me cumprir o papel de facilitador do aprendizado, observando, instigando as interações entre os alunos e propondo novos desafios, por meio de atividades previamente planejadas. As intervenções realizadas tiveram, portanto, a finalidade de acrescentar detalhes, fornecer sugestões, dicas, e pistas compatíveis com o grau de compreensão dos alunos, estimulando que eles alcançassem a solução de determinadas tarefas em menos tempo do que, provavelmente, levariam para resolvê-las sozinhos. Segundo Vigotski (2007), “o que a criança<sup>61</sup> consegue fazer com a ajuda dos outros pode ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento do que aquilo que ela consegue fazer sozinha” (p. 96). A capacidade de aproveitar o auxílio prestado por outra pessoa (professor ou colega mais capaz) em determinado momento, corresponde ao que o autor entende como “nível de desenvolvimento potencial”; tal aproveitamento só ocorre quando certos níveis de desenvolvimento físico e cognitivo são alcançados e não antes disso (ver p. 43).

Examinando o contexto apresentado (item 3.2, p. 50-52) e a compreensão que tenho a respeito da teoria Vigostskiana (2.2.3, p. 42-45), considero que todos os alunos da turma observada possuíam em potencial as condições para se desenvolverem musicalmente; a interação com os colegas na atividade coletiva propiciou “zonas de desenvolvimento próximo” nas quais o rendimento musical do grupo foi significativamente impulsionado. Esse rendimento alcançado na zona de desenvolvimento proximal se mostrou próximo de se tornar real ou real, dependendo do aluno. O quadro a seguir ilustra a análise realizada:

---

<sup>61</sup> Como citado na nota 25, p. 41, não foi intenção de Vigotski criar uma teoria do desenvolvimento infantil. Ele recorreu à infância como forma de poder explicar o comportamento humano em geral (REGO, 1995); e, embora em meu trabalho, eu lide com adolescentes, estudantes do ensino médio integrado, considero, assim como Weizmann (2004), que independente da idade “todos são crianças quando iniciam qualquer caminhada”.

Quadro 13. Nível de desenvolvimento observado nos alunos

NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO POTENCIAL	ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL	NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO REAL
Aline	→ Aline	-
Arthur	→ Arthur	→ Arthur
Bruno	→ Bruno	→ Bruno
Carla	→ Carla	→ Carla
Daniel	→ Daniel	→ Daniel
Isaac	→ Isaac	→ Isaac
Ivan	→ Ivan	→ Ivan
Jaqueline	→ Jaqueline	-
Jorge	→ Jorge	→ Jorge
José	→ José	-
Larissa	→ Larissa	→ Larissa
Leticia	→ Leticia	→ Leticia
Lucas	→ Lucas	-
Luiz	→ Luiz	→ Luiz
Luiza	→ Luiza	→ Luiza
Priscila	→ Priscila	→ Priscila
Renata	→ Renata	-
Sérgio	-	-
Thiago	→ Thiago	→ Thiago
Vinicius	→ Vinicius	→ Vinicius

A falta de assiduidade de alguns alunos<sup>62</sup> (Aline, Jaqueline, Sergio e Renata), problema abordado também por Tourinho (2007; 2008) no ensino coletivo de instrumentos musicais, comprometeu o aprendizado musical desses alunos e uma interpretação mais acurada dos fatos. Esses casos foram tratados em particular e; considerando o relato das atividades descritas ao longo do item 3.4, p. 55-83, é possível constatar que Sergio teve uma participação muito discreta<sup>63</sup> durante todo o processo de coleta de dados, e o não comparecimento na apresentação realizada na última aula inviabilizou a análise pretendida a respeito do “nível de desenvolvimento observado nos alunos” – Quadro 13. Portanto, no

<sup>62</sup> Foi considerado alto o índice de faltas dos alunos ausentes em duas ou mais aulas, no total de 6 (seis) aulas dadas.

<sup>63</sup> Sergio chegou a manifestar o desejo de cursar outra modalidade artística (ver Quadro 9, p. 48).

Quadro acima ele foi o único aluno que permaneceu nas condições de desenvolvimento potencial.

No decorrer das aulas, Jaqueline e Renata tiveram um envolvimento maior, claramente observado, principalmente, nas primeiras aulas (itens 3.4.1 e 3.4.2, p. 58-64), e apesar de demonstrarem dificuldades em executar os exercícios, sempre interagiram e recorreram ao auxílio dos colegas, levando-me a crer que brevemente elas conseguiriam desempenhar sozinhas as tarefas propostas (ZDP). Tal fato não pôde ser corroborado por elas não terem participado, assim como Sergio, da atividade avaliativa realizada na última aula; por isso, não foi possível saber se seus níveis poderiam ter deixado a ZDP para passar à zona de “desenvolvimento real<sup>64</sup>” – (Ver Quadro 13).

Aline apresentou frequência irregular nas aulas, assim como os colegas citados. Sua presença no grupo 1 (3.4.6, p. 75-76) foi um tanto quanto ambígua, tendo demonstrado pouca ou nenhuma familiaridade com a proposição do grupo<sup>65</sup>. Mas apesar disso, diferente dos outros (Sergio, Renata e Jaqueline), ela mostrou desenvolvimento musical, que considero resultante das “ZDP’s” criadas na interação com outros colegas durante as aulas (3.4.1 e 3.4.4, p. 58; 67). Seu desenvolvimento pode ser comparado aos de Lucas e José (3.4.6; Grupos 1 e 2, p. 75-77): os três encontram-se em estado de amadurecimento, que poderia ser chamados de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “fruto” – ZDP (VIGOTSKI, 2007) (Ver Quadro 13).

Além daqueles que já tocavam violão, considero que mais 8 (oito) alunos, declarados iniciantes no instrumento (ver Quadro 10. p. 51), atingiram o nível de desenvolvimento real (Ver Quadro 13) em relação às habilidades e competências previstas no conjunto de aulas propostas, a saber: Jorge, Leticia, Isaac, Arthur, Carla, Thiago<sup>66</sup>, Daniel e Priscila. Atribuo tal fato às interações e à cooperação/colaboração ocorridas durante as aulas, que criaram condições suficientes para que saíssem da zona de desenvolvimento proximal e alcançassem “níveis de desenvolvimento real”, conforme o que foi expresso na teoria Vigotskiana (item 2.2.3, p. 42): “a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VIGOTSKI, 2007, p. 98). Não posso

---

<sup>64</sup> Determinado através da solução de problemas de maneira independente, autônoma, sem qualquer ajuda de outras pessoas (ver p. 42).

<sup>65</sup> Ver apresentação do Grupo 1, p. 75-76.

<sup>66</sup> Entre estes, Thiago foi o único aluno que não participou da atividade avaliativa realizada na última aula (item 3.4.6), minhas conclusões levaram em consideração o interesse e participação do aluno durante todo o processo, e certamente seriam constatadas caso ele estivesse presente.

desconsiderar o interesse, participação e dedicação desses alunos que, não faltaram ou pouco faltaram às aulas, participando efetivamente delas e frequentando a sala de música nos horários extra para estudar (ver p. 52), etc.

Em relação aos alunos que já tocavam (ver Quadro 10, p. 51), considero importante que tenham passado pelo aprendizado formal inicial do instrumento, pois, alguns apresentavam técnica e postura inadequadas à execução do instrumento, aprendido em ambientes informais (grupos de amigos, *internet*, etc), sem orientação de um profissional qualificado. Isso fica claro quando, até mesmo os alunos iniciantes os corrigiram em relação ao posicionamento das mãos no violão (ver 3.4.4, p. 68), o que foi corroborado por Luiza ao declarar na sexta aula (ver apêndice 4, p. 101) que: *elas (Carla e Priscila) me ensinaram bastante coisa também* ao cobrarem dela o posicionamento das mãos aprendido em aula.

Reconheço que os conteúdos devem ser continuamente repensados a fim de que sejam abertas novas possibilidades e criados novos desafios, principalmente, para os alunos que já possuem alguma experiência com o instrumento, em turmas de níveis heterogêneos, para que se evite a desmotivação e/ou o enfado, como o caso relatado no item 3.4.3, p. 66-67. Para isso, é necessário planejar atividades que apresentem diversos desdobramentos e possibilidades, contemplando as necessidades e anseios tanto de alunos iniciantes quanto dos avançados. A divisão de vozes em uma atividade melódica, o emprego de acompanhamentos com ritmos simples e rebuscados são alguns, entre muitos outros, exemplos, que podem ser usados como alternativas.

Não foi minha intenção, neste estudo, trabalhar com um “grupo de controle”, normalmente utilizado em pesquisas de tipo experimental (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSNAJDER, 1999), com a finalidade de comparar os resultados alcançados por turmas distintas, mas, de fato, o mesmo planejamento foi aplicado em 3 (três) outras turmas com perfis correspondentes, durante o mesmo período, por ser o mesmo professor de música o responsável por todas as turmas. De maneira geral, posso assegurar que o progresso musical da turma observada foi mais significativo/expressivo que o das demais, talvez pelo zelo e precauções tomadas para evitar quaisquer imprevistos que porventura pudessem prejudicar o andamento das aulas no decorrer do processo de coleta de dados e, possivelmente, também, pelo fato dos alunos estarem cientes de que participavam de uma pesquisa e estavam sendo filmados.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresentou um relato de experiência das minhas práticas enquanto professor de música – violão, realizado com uma turma de ensino médio integrado do Instituto Federal Fluminense (Campos dos Goytacazes – RJ) que participou das aulas de músicas como opção da disciplina Artes. Inicialmente, fiz uma revisão do estado da arte do ensino coletivo de instrumentos musicais na educação básica, no Brasil, e constatei a existência de poucas publicações que abordam o tema, apesar de já passados 7 (sete) anos desde a implantação da lei 11.769. Em vista disso, descrevi uma curta sucessão de aulas coletivas de violão para iniciantes com viés cooperativo, a fim de contribuir para o debate sobre o tema junto a outros profissionais que compartilham dos mesmos desafios. Em seguida, inteirei-me a respeito de questões relacionadas à “interação social” e à “cooperação” entre pares no processo de ensino/aprendizagem realizado em grupo, com base nos conceitos de “zona de desenvolvimento proximal” e de “aprendizagem cooperativa”, desenvolvidos respectivamente por Vigotski e Monereo e Gisbert, ampliando assim a minha compreensão sobre o assunto.

Durante o desenvolvimento das aulas, percebi que estimular os alunos a interagir com os colegas favoreceu o trabalho docente, pois, a partir de atividades coletivas que focavam a cooperação entre os envolvidos, verifiquei um interesse maior da parte dos alunos em participar delas, e, conseqüentemente, maior rendimento na execução do instrumento. Considero, portanto, a cooperação um elemento fundamental para o ensino de instrumentos musicais realizado em grupo, pois, desta forma, é possível manter os alunos envolvidos constantemente com o processo de ensino/aprendizagem musical, tornando-o uma atividade prazerosa.

Como visto, o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” pode ser utilizado como um importante instrumento de observação, já que permite ao professor diagnosticar a dinâmica do desenvolvimento, possibilitando o planejamento de estratégias pedagógicas que promovam o progresso musical dos alunos, acreditando, como o autor, que sua utilização poderá apontar para o futuro imediato do desenvolvimento musical dos estudantes.

O ensino coletivo de instrumentos musicais exige dos sujeitos que dele participam assiduidade, disciplina e dedicação<sup>67</sup>, assim como em todo processo de ensino aprendizagem. Porém, no ensino coletivo, especificamente, o estudante precisa se conscientizar que o seu sucesso está ligado ao dos demais colegas de classe e vice-versa e, portanto, aprender é contribuir para que os outros integrantes do grupo também aprendam. Como verificado nas análises realizadas, a frequência irregular nas aulas comprometeu o desenvolvimento musical de alguns alunos; problema que foi minimizado devido ao espírito cooperativo da turma. Luiza e Larissa, apontadas pelo colega como as grandes responsáveis por auxiliar o restante da turma contribuíram neste sentido; Luiza, durante a entrevista realizada na sexta aula (ver apêndice 4, p. 101), declarou: *se eu vejo que a pessoa tem vontade de aprender, as vezes não sabe, mas tem esforço, a gente (ela e Larissa), sempre ajuda!* O auxílio prestado por elas aos colegas pôde ser conferido ao longo de todas as aulas descritas no item 3.4, p. 55-83.

Aponto nessas considerações finais a escassez de material didático especializado para o ensino coletivo de instrumentos musicais, na educação básica, em especial para o ensino coletivo de violão. Os trabalhos citados (ver p. 55), em geral, trazem um número limitado de exercícios e sugestões didáticas para o desenvolvimento de atividades coletivas e de práticas em conjunto (duos, trios, quartetos, etc), uma vez que priorizam a formação do músico solista.

Neste estudo apresento uma proposta de ensino coletivo de violão sob perspectiva cooperativa, baseada em valores como a cooperação/colaboração entre os participantes e aponto a necessidade de novas pesquisas que abordem outros problemas relacionados às práticas de ensino coletivo de instrumentos musicais, como: repertório a ser utilizado, preparação do professor para a modalidade de ensino de instrumento em conjunto para classes homogêneas e/ou heterogêneas, o ensino de instrumentos na educação básica e dinâmicas de trabalho, entre outros.

Acredito ser possível promover um processo de musicalização sólido e eficaz através do violão, uma vez que, por sua natureza, o instrumento abre possibilidade para as mais variadas práticas, como a execução de melodias e acompanhamentos, o conhecimento de rudimentos de harmonia, o desenvolvimento da percepção de intervalos e de ritmo, e permite ainda, a prática de música em conjunto – atividade que traz grande prazer aos que dela participam, fator importante para a continuidade do estudo do instrumento.

---

<sup>67</sup> Semelhantes aspectos foram observados também por Tourinho (2008). No meu estudo não foi notado problemas de indisciplina por parte dos alunos.

Espero, com essa pesquisa, contribuir para a expansão do ensino musical nas escolas brasileiras de educação básica, almejando que a música seja acessível a todos os indivíduos, não apenas visando a formação profissional, mas como experiência e prática educacional.

## REFERÊNCIAS

ADEODATO, Ademir. “...ué, mas eles não aprendem a tocar?” *Um estudo de caso sobre as representações sociais referentes ao ensino de música em uma escola pública da rede municipal de Vitória (ES)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. GEWANDSNAJDER, Fernando. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

BARBOSA, Joel Luís da Silva. *Adaptation of American Instruction to brazilian music education using Brazilian melodies*. 1994. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, University of Washington-Seattle, Washington.

BARBOSA, Joel. *Da Capo, método elementar para ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda*. São Paulo: Keyboard, 2004.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em: 22 jun. 2013.

CAETANO, Milena Tibúrcio de Oliveira Antunes. Ensino coletivo de instrumentos musicais no ensino básico: avaliação de uma proposta. XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2010. Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 864-873.

CALIL, Eduardo. *A construção de Zonas de Desenvolvimento Proximal em um Contexto Pedagógico*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. *Levantamento de Teses e Dissertações sobre o Ensino da Performance Musical no Brasil*. 2011. Disponível em: <<http://musica.ufma.br/ensaio/publi.html>> Acesso em: 20 de Nov. 2015

CRUVINEL, Flavia Maria. *Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social*. 2003. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música na Contemporaneidade, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

\_\_\_\_\_. *O ensino coletivo de instrumentos musicais na educação básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical*. 2008. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/musicalidade/midioteca/praticas-musicais-vocais-e-instrumentais/praticas-instrumentais/o-ensino-coletivo-de-instrumentos-musicais-na-ed-basica/view>> Acesso em: 16 Nov. 2015

DANTAS, Tais. *Ensino coletivo de instrumentos musicais: motivação auto-estima e as interações na aprendizagem musical em grupo*. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

\_\_\_\_\_. Ensino coletivo de instrumentos musicais: contribuições para o desenvolvimento psicossocial e musical dos alunos. XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2010. Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 880-890.

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

FERNANDES, José Nunes. Teses e dissertações de educação musical dos cursos brasileiros de pós-graduação stricto-sensu em Música, Educação, História, Computação, Psicologia, Letras, Filosofia, Comunicação, Semiótica, Engenharia e outros (até 2005). 2005. Disponível em <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/teses\\_e\\_dissertacoes.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/teses_e_dissertacoes.pdf)> Acesso em 22 de mar. de 2015.

FERNANDES, José Nunes. *Educação Musical: temas selecionados*. 1.ed. Curitiba: CRV, 2013.

FIALHO, Vania Malagutti; ORTEGA, Marilda. Projeto Música na Escola: aulas coletivas de instrumento. XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2009. Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 1059-1064.

GURGEL, Veronica. O ensino coletivo de instrumentos: uma visão por meio do Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais – ENECIM. XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2013. Pirenópolis. *Anais...* Pirenópolis: ABEM, 2013. p. 1563-1573.

HARNONCOURT, Nikolaus. *O Discurso dos Sons: Caminhos para uma nova compreensão musical*. 2.ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1988.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. *Plano de desenvolvimento institucional 2010-2014*. Campos dos Goytacazes: Essentia Editora, 2011.

LOBATO, Walkiria Teresa Firmino. Oficina coletiva de teclado da escola parque. VIII Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical e III Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais. 2008. Brasília. *Anais...* Brasília: ABEM/ENECIM, 2008.

MACHADO, André Campos; DAMACENO, Jodacil Caetano. *Caderno pedagógico: uma sugestão para iniciação ao violão*. 2.ed. Uberlândia: Editora da EDUDU, 2010.

MARIANI, Silvana. *O equilibrista das seis cordas*. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.

MAYER, Fabiano. *Método de violão e guitarra: Tablatura*. Vitória: Gráfica Aquarius, 2011. Vol. 1.

MONEREO, Carles; GISBERT, David Duran. *Tramas: procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORAES, Abel. *Aspectos didáticos e psico-pedagógicos do ensino do violoncelo em grupo*. 1994. Monografia (Especialização em Educação Musical) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

\_\_\_\_\_. *Instrumental Group Teaching: a study of the technical aspects of the cello teaching in group context*. 1996. Dissertação (Mestrado em Artes) – London College of Music, Thames Valley University, Londres.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2009.

OLIVEIRA, Victor Matos de. A escolha do repertório no ensino coletivo de instrumentos: uma experiência vivida no projeto “Orquestra de Violões nas Escolas”. III Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música (SIMPOM). 2014. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UNIRIO, 2014. p. 503-512.

OLIVEIRA, Enaldo. Música nas escolas. Projeto Musical. 2008. Disponível em: <<http://www.projetomusical.com.br/destaques/index.php?pg=des04>> Acesso em: 19 de jun. de 2015.

PINTO, Henrique. *Iniciação ao violão*. São Paulo: Ricordi, 1978. Vol.1.

\_\_\_\_\_. *Ciranda das 6 cordas: iniciação infantil ao violão*. São Paulo: Ricordi, 1985.

RABIOLI, Inácio. Camerata de violões da UEL: aprendizado através de prazeroso fazer musical coletivo. XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2009. Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 69-75.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

REINOSO, Ana Paula Teixeira. *O ensino de piano em grupo em universidades brasileiras*. 2012. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

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

ROCHA FILHO, Othon Gomes da. *Minhas primeiras notas ao violão*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1966. Vol.1.

SÁ, Fábio Amaral da Silva. Ensino Coletivo de Violão: Desafios e Possibilidades. XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 891-899.

SANTOS, Carla Pereira. Desafios e perspectivas para o ensino do instrumento na escola de educação básica. XVII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2008. São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008 p. 1-8.

\_\_\_\_\_. Modos de ensinar música na escola: um estudo a partir de uma orquestra escolar. XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. 2010. Goiânia. *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 1226-1239.

\_\_\_\_\_. Ensinar música na escola: resultados parciais de um estudo de caso com uma orquestra escolar. XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). 2011, Vitória. *Anais...* p. 1030-1038. 1 CD-ROM.

SÁVIO, Isaias. *A escola moderna do violão*. São Paulo: Ricordi, 1961. Vol. 1.

SÁVIO, Isaias. *Vamos estudar violão*. São Paulo: Ricordi, 1972.

SLOBODA, John A. O aprendizado e o desenvolvimento musical. In: SLOBODA, John A. *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008. p.255-314.

SILVA, Adriano Azevedo. O caso do ensino coletivo da percussão nas escolas públicas municipais da cidade de Fortaleza – CE. XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). 2011, Vitória. *Anais...* p. 1568-1575. 1 CD-ROM

SOUZA, Eddy Lincolln Freitas. Considerações em torno do ensino de violão no IFCE: um relato de experiência. In: XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 2009. p. 438-444.

TABORDA, Márcia. *Violão e Identidade Nacional 1830-1930*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

TORRES, Fernanda de Assis Oliveira. O canto coletivo no processo de formação inicial: uma experiência com o ensino de música na educação infantil de Uberlândia – MG. In: XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). 2011, Vitória. *Anais...* p. 1554-1561. 1 CD-ROM.

TOURINHO, Ana Cristina. Aprendizado musical do aluno de violão: articulações entre práticas e possibilidades. In: *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana (Org.). São Paulo: Moderna, 2003. p. 77-86.

\_\_\_\_\_. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. XVI Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e Congresso Regional da ISME, América Latina. 2007. Disponível em: <[http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art\\_e/Ensino%20Coletivo%20de%20Instrumentos%20Musicais%20Ana%20Tourinho.pdf](http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Ensino%20Coletivo%20de%20Instrumentos%20Musicais%20Ana%20Tourinho.pdf)> Acesso em: 16 Nov. 2015.

TOURINHO, Cristina. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno*. 1995. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

\_\_\_\_\_. Ensino coletivo de violão: proposta para disposição física dos estudantes em classe e atividades correlatas. XX Seminário Nacional de Arte e Educação. – Montenegro, Rio Grande do Sul: Ed. da FUNDARTE, 2006.

\_\_\_\_\_. O ensino coletivo violão na educação básica e em espaços alternativos: utopia ou possibilidade? Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). 2008. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/102696943/Artigo-Ana-Tourinho#scribd>> Acesso em: 16 Nov. 2015.

TOURINHO, Cristina; BARRETO, Robson. *Oficina de Violão*. Salvador: Moderna, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA JUNIOR, Luis Antonio Braga. Ao som de “Berimbau”: considerações para abordagens contemporâneas no ensino coletivo de instrumentos de banda. XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). 2011, Vitória. *Anais...* p. 401-410. 1 CD-ROM.

VIEIRA, Rebeca. *A criatividade no foco da educação musical*. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: *A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes. 2007 p. 87-105.

\_\_\_\_\_. *Psicologia pedagógica*. 3.ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paul: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich et al. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual em idade escolar. In: *Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem*. 12.ed. São Paulo: Ícone, 2014.

WEISMANN, Cláudio. *Violão Orquestral: ideias de ensino e de aprendizagem. Arranjos e transcrições para orquestras educativas de violões*. Catalão: Retec Artes Gáficas, 2004. Vol.2.

WEISMANN, Cláudio. *Educação Musical: Aprendendo com o Trabalho Social de uma Orquestra de Violões*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

WESTERMANN, Bruno. *Fatores que influenciam na autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância*. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4.ed. Tradução: Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.



YING. Liu Man. *O ensino coletivo direcionado no violino*. 2007. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 – Solicitação de consentimento de pesquisa

Eu, Victor Matos de Oliveira, portador da identidade RG xxxxxxxx, aluno de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), nº de matrícula xxxxxxxx, venho, por meio deste, solicitar o consentimento de vossa senhoria para a realização de minha pesquisa de mestrado neste Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

A referida pesquisa será realizada por meio de um relato de experiência de abordagem qualitativa, tendo como temática analisar o processo de ensino e aprendizagem coletivo de instrumentos musicais – Violão – em uma escola regular por meio de uma abordagem cooperativa/colaborativa. O estudo será efetuado através da observação participante nas aulas de Música oferecidas como opção na disciplina de Artes e análise de documentos que possam contribuir para a pesquisa. O material será de uso exclusivo do pesquisador, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer informações para a realização da pesquisa e de artigos e textos que, por ventura, possam surgir a partir desse estudo.

Aos participantes da pesquisa, será assegurada a confidencialidade da identificação pessoal dos mesmos. É compromisso desse pesquisador, ao final do estudo, comunicar os resultados desta pesquisa à esta unidade e a quem mais possa interessar.

Campos dos Goytacazes, RJ, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Pesquisador – VICTOR MATOS DE OLIVEIRA

## Apêndice 2 – Autorização de realização de pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_, diretor geral do “Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Fluminense *campus* Campos-Centro” autorizo o professor Victor Matos de Oliveira a realizar sua pesquisa de mestrado em Música e Educação com os alunos do Ensino Médio Integrado que participam das aulas Música como opção na disciplina de Artes no ano de 2015, pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

O pesquisador deverá preservar a identidade de todos os alunos participantes da Pesquisa, não mencionando seus nomes durante a análise dos dados.

Campos dos Goytacazes, RJ, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Diretor Geral do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Fluminense *campus*  
Campos-Centro

**Apêndice 3 – Autorização de uso de dados coletados em aulas coletivas**

Eu, \_\_\_\_\_, portador da identidade RG \_\_\_\_\_, declaro para devidos fins que cedo os direitos de imagens de \_\_\_\_\_, da qual sou o(a) responsável legal, gravadas nas aulas de Música oferecidas como opção na disciplina de Artes no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Fluminense *campus* Campos-Centro durante o ano letivo de 2015, para o professor Victor Matos de Oliveira, Mestrando em Música e Educação no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), para ser usada integralmente ou em partes, sem restrição de prazo ou limites de citações, desde a presente data para fins de publicações acadêmicas-científicas.

O pesquisador deverá preservar minha identidade, não mencionando meu nome e/ou de meu descendente durante a análise dos dados.

Campos dos Goytacazes, RJ, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Assinatura do Responsável

## Apêndice 4 – Transcrição das entrevistas realizadas na sexta aula

### Questões Específicas<sup>68</sup>:

- (a) Qual o critério adotado na escolha da canção?
- (b) Vocês já conheciam a música escolhida?
- (c) Como foram os momentos de ensaio? Vocês se ajudaram?
- (d) Alguém não estava conseguindo tocar e conseguiu com a ajuda do colega? O que? Como?

### Grupo 1: Aline, Lucas, Leticia, Arthur e Daniel

*Professor:* Qual o critério adotado na escolha da canção?

*Arthur:* A gente estava pesquisando músicas fáceis, as vezes apareciam umas com notas diferentes das que você (professor) deu. Essa, na verdade, a gente achou com Am (Lá Menor)<sup>69</sup>; adaptamos com A (Lá Maior), que foi a nota que você deu, e aí a gente fez. Essa que escolhemos, na verdade foi a única que achamos com as notas que você passou. Depois tivemos a ideia do solo para não ficar muito simples, já que só tinha duas notas (A e E) e duas batidas (ritmo binário) e aí decidimos pedir o solo a você.

*Professor:* E vocês já conheciam a música escolhida?

*Daniel:* Já!

*Leticia e Daniel:* É antiga, bem antiga!

Professor nota que não foram todas que participaram da escolha e pergunta quem escolheu a música.

*Arthur:* Foi só eu e Daniel.

*Professor:* Como foram os momentos de ensaio?

*Daniel:* Só deu para a gente ensaiar um dia porque todos têm aula de tarde.

<sup>68</sup> As questões foram apresentadas para os alunos conforme explicado no item 3.4.6. p. 73.

<sup>69</sup> Curiosa a afirmação feita por Arthur de ter achado a música com o acorde de Am (Lá menor). Desconheço uma interpretação dessa música no modo menor; utilizando os acordes ditos por ele, a música teria: Am (Lá menor) e E (Mi Maior). O trecho da música executado pelos alunos é comumente harmonizado com a progressão: II – V – I; caso utilizassem o acorde de Am (Lá menor), ela estaria na tonalidade de Sol Maior e consequentemente não teria o acorde de E (Mi Maior), e sim os acordes de D (Ré Maior), Dominante, e G (Sol Maior), Tônica.

*Arthur:* A gente só ensaiou quarta e agora mais cedo, depois da prova de Biologia (antes da aula). E eu peguei o solo que você passou agora.

*Professor:* E vocês se ajudaram durante os ensaios?

*Todos:* sim!

*Professor:* Alguém não estava conseguindo tocar e conseguiu com a ajuda do colega? Como? Daniel e Arthur apontam para Lucas.

*Leticia:* Ele (Lucas) estava com bastante dificuldade no ritmo.

*Daniel:* Ele (Lucas) não sabia o “compasso” aí eu fiz a “tablatura” para ele ficar estudando.

*Arthur:* Lucas não estava conseguindo trocar de nota, agora ele está trocando.

*Lucas:* É, eu sou profissional mesmo!

*Professor:* Está tranquilo agora Lucas, para trocar de nota?

*Lucas:* Está bem melhor!

*Professor:* O que foi mais difícil de acertarem durante os ensaios?

*Arthur:* Foi a parte do solo mesmo, o resto estava fácil. As vezes eles erravam o acompanhamento, as vezes eu errava a melodia.

*Professor:* Então seria sincronizar o solo com os acordes!?

*Leticia:* A gente fez isso em dois dias só.

*Arthur:* O solo a gente pegou agora.

## **Grupo 2:** Bruno, Luiz, Jorge, Isaac e José

*Professor:* Qual o critério adotado na escolha da canção?

*Isaac:* Foi complicado professor, porque primeiro o Luiz iria escolher, mas ele ficou doente. Então Bruno teve que escolher de última hora.

*Bruno:* Eu escolhi essa aí (“Adeus Ano velho”) porque foi a primeira que eu vi e estava fácil para todo mundo pegar. Então ensaiamos hoje, mas foi complicado todo mundo saber a troca dos acordes. Aí fomos na letra e procuramos a hora em que a nota era trocada<sup>70</sup> e foi isso.

*Professor:* Vocês não conseguiram transcrever a música como eu faço<sup>71</sup>?

*Bruno:* A gente tentou, só que nem todo mundo conseguiu acompanhar.

*Professor:* E nesse processo, vocês se ajudaram?

*Bruno:* Ajudamos! Cada um ajudou o outro.

<sup>70</sup> Modo de harmonizar a música, indicando os acordes, por meio de suas respectivas cifra, em cima da letra da canção, geralmente, encontrado em revistas e sites especializados em música.

<sup>71</sup> Semelhante ao Exemplo musical 5, p. 70.

*Jorge:* Aqui ninguém teve dificuldade imensa não!

*Bruno:* Todo mundo sabia um pouquinho de violão já, e aí foi pegando. Não foi muito difícil não. Um pouquinho só, mas.

*Professor:* No grupo de vocês todo mundo já sabia tocar violão?

*José:* Menos eu.

*Bruno:* É porque antes ele não estava no nosso grupo; chegou depois e o ajudamos também.

*Professor:* E deu certo José, está tranquilo essa questão de trocar os acordes?

*José:* Sim!

*Professor:* Nesse processo qual foi a parte mais complicada para vocês resolverem?

*Luiz:* Escolher a música de última hora. E treinar também.

*Jorge:* Por ser de duas turmas diferentes<sup>72</sup> os horários são diferentes também, aí não dá para ensaiar direito. É complicado se comunicar.

*Bruno:* A gente treinou, treinou várias vezes.

*Professor:* O tom que você cantou (Bruno), eu achei baixo para você.

*Bruno:* Cantei de qualquer jeito.

*Professor:* Porque o tom não estava bom para você. Vamos pensar em mudar aqui rapidinho, já que vocês falaram que todos têm prática.

Os alunos tocam a música na tonalidade sugerida pelo professor.

*Jorge:* Eu estava com outros acordes na cabeça e mudar muito rápido me confundiu.

### **Grupo 3:** Vinicius, Priscila, Larissa e Renata

*Professor:* Qual o critério adotado na escolha da canção?

*Larissa:* A gente pesquisou uma música fácil para todo mundo tocar, porque o tempo era curto para ensaiar.

*Priscila:* A gente iria tocar “Antes das Seis” (Legião Urbana), mas não deu para pegar as notas, tinha que trocar muito rápido.

*Professor:* Em “Antes das Seis” só tem as notas aprendidas?

*Priscila:* Deu para adaptar<sup>73</sup>.

*Professor:* Vocês já conheciam a música escolhida (Te esperando)?

*Todos:* Sim!

<sup>72</sup> As turmas de Artes/Música são formadas por turmas de ensino médio distintas, conforme Quadro 8, p. 47.

<sup>73</sup> Apesar da alegação de Priscila, desconheço alguma versão facilitada da música. Na versão original a peça tem pelo menos 6 (seis) acordes.

*Professor:* Como foram os momentos de ensaio?

*Larissa:* Foi bom, até que foi produtivo. A gente ensaiou direito.

*Priscila:* Se Renata resolvesse não faltar seria perfeito.

*Professor:* Vocês se ajudaram durante os ensaios?

Nesse momento Larissa olha para Priscila e parece dizer algo, mas não foi possível identificar nas imagens.

*Priscila:* Ajudou sim! Larissa me ajudou na troca de notas.

*Vinicius:* O tempo estava complicado também para sincronizar todo mundo.

*Professor:* Agora você (Priscila) está conseguindo trocar os acordes.

*Priscila:* Está melhorando!

*Professor:* No caso o Vinicius e Larissa já tocavam, só você (Priscila) que não. E a Renata, ela não pode vir, mas durante os ensaios conseguiu tocar e cantar a música?

*Larissa e Priscila:* Sim.

*Professor:* e ela também aprendeu? Porque antes ela não tocava.

*Larissa:* Aprendeu.

#### **Grupo 4:** Luiza, Carla, Ivan e Jaqueline

*Professor:* Meninas, qual o critério adotado na escolha da canção?

*Luiza:* É uma música que a gente já gostava, todo mundo do grupo, e aí.

*Professor:* Quem faltou?

*Luiza:* Ivan e Jaqueline. Nem ia ser essa música, ia ser outra, mas eles avisaram de última hora que não iriam poder vir. Não seria nem a gente que iria cantar, e aí improvisamos.

*Professor:* Qual seria a outra música?

*Carla:* Seria a que elas tocaram (se referindo ao grupo anterior), “Te esperando”. Ai a gente trocou e elas pegaram.

*Professor:* Sem problema. E como foram os ensaios de vocês?

*Luiza:* Foi tranquilo!

*Carla:* Ela (Luiza) me ajudou, porque eu não conseguia trocar algumas vezes, e o tempo também.

Carla ao falar que foi ajudada pela colega parecia contente e satisfeita com o auxílio prestado por Luiza.

*Professor:* Como foi que ela te ajudou?



*Carla:* Tipo, ela ia fazendo, a gente ia fazendo parte por parte, ela ia me ensinando até eu pegar; toda hora a gente ia repetindo até eu conseguir tocar a primeira parte e depois ficamos ensaiando o refrão.

*Professor:* Legal, muito bom! Vocês também precisaram ajudar os outros colegas? Eles ajudaram vocês?

*Carla:* Ivan já sabia tocar, Jaqueline é quem precisa de ajuda.

*Professor:* E ajudaram a Jaqueline, ela está conseguindo tocar?

*Luiza:* Na verdade ela nem teve tempo para ensaiar, ela nem ensaiou.

*Carla:* Só que a gente chamou, mas ela falava que ia ter aula e que depois falava com você (professor).

*Professor:* Mas ela ensaiou?

*Carla:* Ela até esteve aqui perto da gente, mas nem chegou a pegar o violão. Até ensaiou cantando, mas.

*Professor:* Ok! E O que foi mais difícil de acertarem durante os ensaios?

*Luiza:* Foi entrar no tempo certo e as vezes a gente não se entrosava, as duas no mesmo tempo.

*Professor:* Mas ficou muito bom, vocês conseguiram resolver esse desafio. Parabéns!

### **Questões Gerais:**

- (a) Até aqui como vocês avaliam a participação do colega em sua aprendizagem?
- (b) Durante as aulas o colega lhe ajudou a aprender a tocar violão? Como? Dê um exemplo.
- (c) O que vocês acham das atividades em grupo realizadas durante as aulas? Devemos continuar?

*Professor:* Até aqui, como vocês avaliam a participação do colega em sua aprendizagem? Ele está te ajudando como? Está valendo a ajuda dele? Como tem acontecido as trocas nos momentos em que peço a vocês que interajam?

*Larissa falando baixinho com Priscila:* Agora é a hora!

*Priscila:* Luiza e Larissa me ajudam tanto aqui, como fora também<sup>74</sup>.

*Professor:* Como elas te ajudam, você pode dar um exemplo?

*Priscila:* Nas notas, no compasso, no tempo.

---

<sup>74</sup> Fora do momento da aula. Sempre as vejo no pátio em horários vagos praticando violão.

*Professor:* Mais alguém quer comentar?

*Carla:* Elas duas (Larissa e a Luiza) também me ajudaram<sup>75</sup>!

*Professor* pergunta a Carla: E como você avalia a ajuda das colegas?

*Carla:* Eu estou aprendendo com o auxílio delas.

*Professor:* pergunta a Larissa e a Luiza: E vocês, tem sido produtivo ajudar os colegas?

*Luiza:* Tem, bastante! As vezes elas precisam de alguém para auxiliar, é sempre bom estar ajudando. Se eu vejo que a pessoa tem vontade de aprender, as vezes não sabe, mas se tem esforço, a gente sempre ajuda. E elas (Priscila e Carla) tem muita vontade de aprender, elas são muito interessadas.

*Vinicius:* Até te anima a continuar ajudando a pessoa que você vê que vai chegar em algum lugar.

*Larissa:* Não adianta nada a gente saber e guardar só para a gente.

*Professor:* Vocês consideram que quando a gente ensina a gente aprende também?

Os alunos confirmam.

*Luiza:* Eles me ensinam bastante coisa também.

*Professor:* Quem tem te ensinado?

*Luiza:* Carla, Priscila, todo mundo.

*Professor:* Então mesmo elas que estão aprendendo, você está me dizendo que elas te ensinam também?

*Luiza:* Também!

*Professor:* Tem algum exemplo de alguma coisa que elas te ajudaram?

Luiza mostra o polegar da M.E dando a entender que as colegas cobram dela o posicionamento aprendido na aula.

*Professor:* O que vocês acham das atividades em grupo realizadas durante as aulas? Devemos continuar? O vocês poderiam dizer sobre essas atividades?

*Larissa:* Ajuda porque as vezes a minha dúvida é a mesma dela (Larissa aponta para Priscila) e as vezes o que eu não sei ela sabe, ela me ensina o que ela sabe e eu ensino o que eu sei. Então, é uma troca, ajuda bastante!

*Professor:* Vocês acham que a gente deve continuar com esse modelo?

Todos concordam que sim.

*Professor:* Eu quero saber se as aulas têm sido produtivas para vocês.

---

<sup>75</sup> Mais uma vez Carla está contente em dizer isso que recebeu o auxílio de Luiza (ver p. 78).

*Luiza:* É praticando que a gente aprende. Então, quanto mais a gente praticar melhor a gente vai ficar.

*Professor:* E você acha que é melhor praticar sozinha ou junto com os colegas?

*Luiza:* Junto com os colegas.

*Professor:* Porque?

*Luiza:* Porque, sempre tem alguma coisa que eles podem ajudar a gente e a gente ajudar a eles. Então, em tudo que podemos ajudamos os outros.

*Professor:* E os meninos do lado de cá, o gato comeu a língua de vocês?

*Daniel:* Luiza também me ensinou bastante coisa.

*Arthur:* Larissa e Luiza também ensinou a gente. Sempre que a gente tem horário vago e a sala está aberta geralmente a gente vem, eu, Carla, Daniel, Priscila. Ai a gente vem aqui e elas ficam passando as músicas para a gente, elas ajudam todo mundo.

*Professor* pergunta para Lucas que ainda não havia participado: Lucas é melhor praticar sozinho ou em grupo?

*Lucas:* em grupo.

*Professor:* porque?

*Lucas:* Eu não sabia nada, não sabia nem tocar a música, aprendi hoje!

*Professor:* Mas foi por causa do grupo que você aprendeu?

*Lucas:* Foi por causa do grupo, eu estava com dificuldade para trocar as notas.

## ANEXO

### O Instituto Federal Fluminense: breve histórico

O artigo 1º do Decreto nº 7.566 de 23 de Setembro de 1909, criado pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha, determinou a implantação de uma Escola de Aprendizes e Artífices em cada uma das capitais dos Estados da República. Excepcionalmente, devido a articulações político-partidárias à época, a nona Escola de Aprendizes e Artífices criada no Brasil foi instalada na cidade de Campos dos Goytacazes, situada no Norte Fluminense, interior do Estado do Rio de Janeiro, em janeiro de 1910, onde foram implantados cinco cursos: alfaiataria, marcenaria, tornearia, sapataria e eletricidade.



Figura 7 – Escola de Aprendizes e Artífices em Campos dos Goytacazes – RJ (IFF, 2011).

Com o passar do tempo diversas mudanças ocorridas contribuíram para a consolidação do IFF, a saber<sup>76</sup>: em 1942 as Escolas de Aprendizes e Artífices passaram a se chamar Escolas Técnicas Industriais pelo Decreto nº 4.073 de janeiro de 1942 – Lei Orgânica do Ensino Industrial – em razão do investimento industrial realizado no Brasil e, desde então,

---

<sup>76</sup> As informações aqui apresentadas foram extraídas do Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014 do IFF, publicadas pela editora Essentia em 2011.

equipararam-se às escolas de ensino médio e secundário. Em 1959, com a promulgação da Lei nº 3.552 de fevereiro de 1959, a Escola Industrial e Técnica de Campos passou a se chamar Escola Técnica Federal de Campos (ETFC), intensificando-se a formação técnica do segundo ciclo com a criação, em 1966, dos Cursos Técnicos em Edificações, Eletrotécnica e Mecânica de Máquinas e, posteriormente, dos cursos técnicos em Estradas e Química. Na década de 90, as Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação que passam a atuar com maior autonomia em diferentes níveis de formação. No ano de 1998 é implantado o primeiro Curso Superior de Tecnologia em Processamento de Dados, posteriormente denominado Informática, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos (CEFET Campos). Com direito de atuar no Ensino Superior, em seguida foram criados os Cursos de Automação Industrial, Gerência de Manutenção Industrial, Petróleo e Gás e Sistemas Elétricos. A partir do Decreto nº 3.462/2000, foi autorizada a formação de Cursos de Licenciatura, preferencialmente em áreas de conhecimento que englobassem a tecnologia. Assim, no ano de 2000, implantou-se o Curso de Ciências da Natureza<sup>77</sup> – Licenciatura em Biologia, Física ou Química, e no ano seguinte foram criadas as Licenciaturas em Matemática e Geografia. Em 2004, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou os Decretos nº 5.224 e 5225 que referendaram o CEFET Campos como uma instituição de ensino superior, equiparando-o a Centro Universitário. Em 2008, com o projeto de expansão da Educação Profissional e Tecnológica, o governo federal instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense por meio da Lei nº 11.892 de dezembro de 2008.

Atualmente o IFF oferece cursos técnicos e cursos superiores de tecnologia, ensino médio, educação de jovens e adultos, Licenciaturas, com destaque para dois cursos criados recentemente nas áreas artísticas, as Licenciaturas em Música e Teatro<sup>78</sup>, Cursos de Pós-graduação e Mestrado em seus diversos *campi* Campos-Centro, Campos-Guarus, São João da Barra, Rio Paraíba do Sul/Upea, Macaé, Quissamã, Itaperuna, Bom Jesus do Itabapoana, Cambucí, Santo Antônio de Pádua, Cabo Frio, Itaboraí e Maricá.

---

<sup>77</sup> Os primeiros semestres do curso de Ciências da Natureza são organizados com disciplinas comuns às três áreas de conhecimento, Biologia, Física e Química. A partir do quarto período os alunos devem optar por apenas uma área para concluir o curso, habilitando-se somente na área de conhecimento escolhida.

<sup>78</sup> O curso de Licenciatura em Música é ofertado no *campus* Campos-Guarus desde 2015/1 e o curso de licenciatura em Teatro terá início a partir de 2015/2 no *campus* Campos-Centro.



Figura 8 – Vista aérea do IF Fluminense campus Campos-Centro. Imagem de Diomarclo Pessanha.