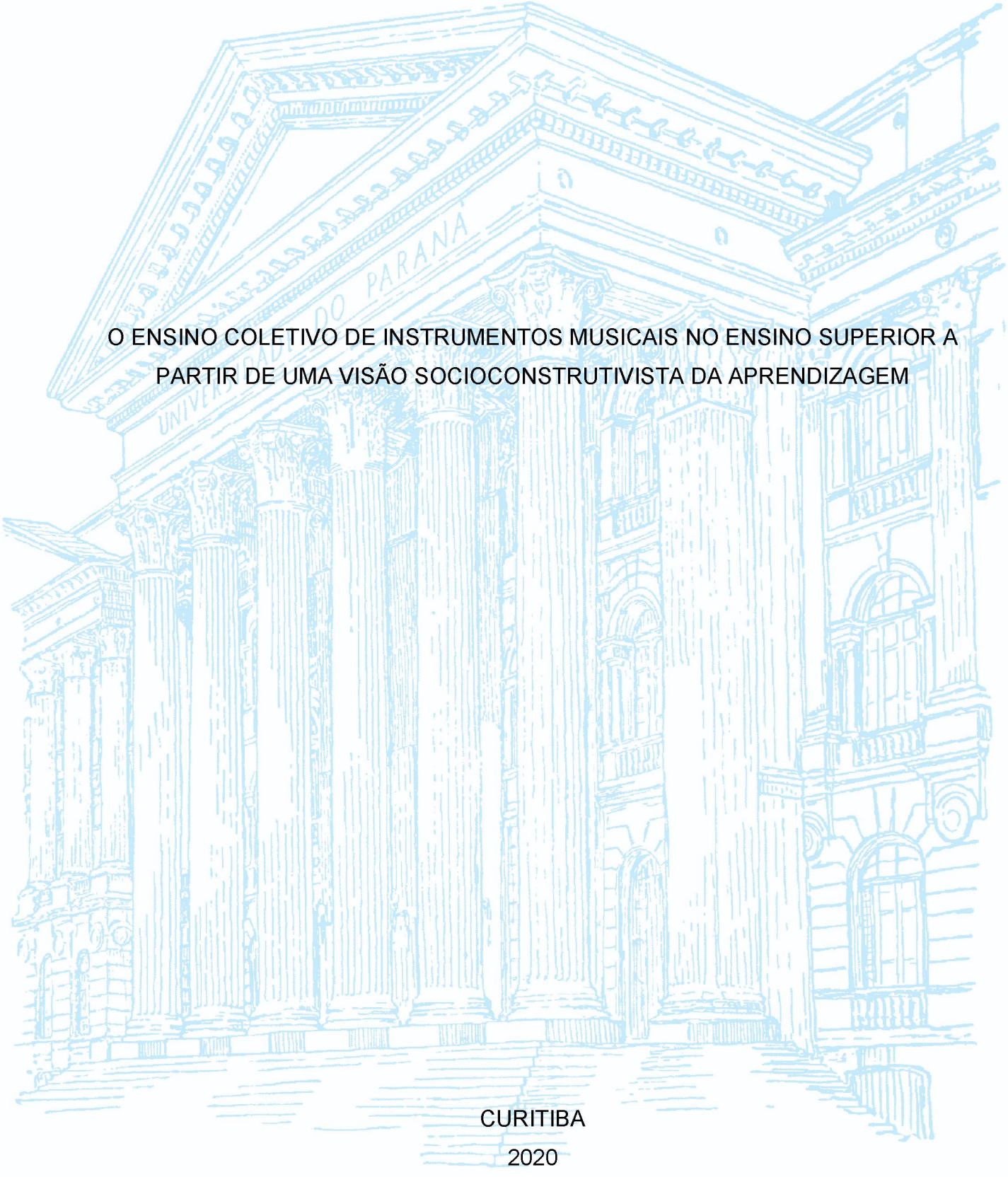
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DAYANE BATTISTI



O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DE UMA VISÃO SOCIOCONSTRUTIVISTA DA APRENDIZAGEM

CURITIBA

2020

DAYANE BATTISTI

O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DE UMA VISÃO SOCIOCONSTRUTIVISTA DA APRENDIZAGEM

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Música, Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo

CURITIBA

2020

Catalogação na publicação
Sistema de Bibliotecas UFPR
Biblioteca de Artes, Comunicação e Design/Batel
(Elaborado por: Karolayne Costa Rodrigues de Lima CRB 9/1638)

Battisti, Dayane
O ensino coletivo de instrumentos musicais no ensino superior a partir de uma visão socioconstrutivista da aprendizagem. / Dayane Battisti. – Curitiba, 2020.
205 f.: il.

Orientadora: Prof. Dra. Rosane Cardoso de Araújo.
Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Música.

1. Instrumentos musicais – Estudo e ensino e 2. Música – Aprendizagem – Ensino superior. 3. Música – Aspectos sociais. I.Título.

CDD 780.86

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em MÚSICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **DAYANE BATTISTI** intitulada: **O ensino coletivo de instrumentos musicais no ensino superior a partir de uma visão socioconstrutivista da aprendizagem.**, sob orientação da Profa. Dra. ROSANE CARDOSO DE ARAUJO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 08 de Abril de 2020.

Assinatura Eletrônica
20/04/2020 15:12:58.0
ROSANE CARDOSO DE ARAUJO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
24/04/2020 16:40:05.0
BEATRIZ SENOI ILARI
Avaliador Externo (UNIVERSITY OF SOUTHERN CALIFORNIA)

Assinatura Eletrônica
22/04/2020 10:38:27.0
GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
22/04/2020 14:13:29.0
SOLANGE MARANHO GOMES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANá)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela sabedoria, amor, vida, provisão, alegria e harmonia que me preenchem e vivificam a todo instante. Aos meus queridos antepassados, raízes que me sustentam, protegem e orientam.

Aos meus amados pais, Jaime e Elenir, por todo apoio, incentivo e orações, por acreditarem em mim e entenderem, mesmo quando esqueço de ligar pra casa. À minha querida vovó Ortenila e minhas irmãs Carol e Gi pelo carinho e apoio sempre.

Ao meu maravilhoso marido Francisco, pelo amor, parceria, incentivo, carinho e cuidado, além de todo suporte para que eu pudesse me dedicar à pesquisa e auxílio na revisão da tese.

Aos meus queridos sogros, Mario e Rosely, por toda torcida, orações, carinho e cuidado. Aos primos Cris e Fabio, que também são nossos mentores e conselheiros acadêmicos.

À minhas queridas micuins Marina e Ba, pela rede de apoio e acolhimento. E também ao Thiago, Tia Valde, Vó Ladi, Fabio e o pequeno William.

Aos amigos e parceiros musicais da íma – Ma, Yas, Rose, Lu, Dale, Lore, Leo e Monique.

A todos os amigos da Onça Discos, especialmente Matheus, Bela, Acácio, Flavia, Kelvin e Thai.

Aos amigos da Seicho-No-Ie – Marília, Marina, Camila, Haruo, Helô, Dani, Fabio, Julia, Suelen, Mafê, Débora, Flavio, William, Roberta, Lu, Leo, Ju, Bela, Nárila, são tantos e tão queridos e especiais, que é impossível citar todos.

A todos os amigos que auxiliaram de alguma forma durante o desenvolvimento da pesquisa, respondendo ao pré-teste e/ou indicando potenciais participantes para a pesquisa.

Aos alunos, professores, colegas e amigos da Contemporânea, especialmente Carol, Nati, Deyse e Machison.

Aos amigos do violão, em especial Jean Barcelos e família, além do meu eterno professor Orlando Fraga.

Ao Mauro Zanatta, Carol Pelegrini e todos amigos que fiz no Espaço Excêntrico.

Aos colegas do PPGMUS e o PROFCEM, Jean, Flavio, Angela, Teresa, Camila, Micheline, Marcia, Valentina, Mirna, Maitê, Carlos, Édi e Valéria.

À professora Beatriz Ilari, pelo acolhimento brasileiro em Los Angeles, pelas orientações durante o período do sanduíche, pelas aulas e aprendizados todos, e também por ter aceitado o convite de participar da banca de defesa, acrescentando valiosas contribuições ao trabalho.

A todos os amigos que fizemos em LA, Jeff Lyu pelo acolhimento e confiança ao alugar seu quarto sem nos conhecer; aos amigos brasileiros fizemos lá, Lisi, Diego, Rogério e as crianças; também à Morgan Glasper, Spencer Artwick e Susan Helfter, com quem pude trabalhar no USC Thornton Community Engagement Program; e ao Thomasz Fechner, que concedeu duas entrevistas e me permitiu observar e auxiliar em suas aulas coletivas de violão na USC.

Aos membros da banca Guilherme Romanelli e Solange Maranho Gomes, por aceitarem o convite e pelas contribuições na revisão da tese.

E um agradecimento especial à minha querida orientadora Rosane Cardoso de Araújo, que sempre me ouviu e acolheu minhas ideias, além de me incentivar, apoiar e acreditar na minha capacidade nos momentos que eu achava que não daria conta. Com certeza contribuiu muito para tornar esse processo tão leve quanto possível, e os aprendizados que me proporcionou além inspiração como pessoa e pesquisadora levarei para vida.

À Capes pela bolsa que permitiu que eu me dedicasse à pesquisa durante esses quatro anos e pela oportunidade de estudar nos EUA por seis meses por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, experiência esta, que trouxe contribuições imensuráveis para a pesquisa e para a vida.

How do you envision your music classroom?
Might learners have opportunity to initiate and carry out original musical ideas?
Might they have opportunity to create and interpret music for their own purposes, representative of their own perspectives and voice?
Might they have opportunity to learn more about the music of their own lives?
Will they have opportunity to learn to use music as a means of personal expression?
(WIGGINS, 2016, p. 69)

RESUMO

A presente tese tem como tema o processo de construção da aprendizagem musical no ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM) no ensino superior. O objetivo principal foi identificar os elementos desse processo a partir da percepção e prática de professores de Instituições de Ensino Superior (IES) do estado do Paraná. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura sobre o ECIM, apresentando aspectos históricos e pedagógicos, seguida de um levantamento de teses e dissertações brasileiras sobre o ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas, sopro, cordas dedilhadas, teclado, percussão, orquestras e outras formações instrumentais. O referencial teórico utilizado partiu de uma visão socioconstrutivista para compreender o processo de construção da aprendizagem musical e, a partir das ideias de Jackie Wiggins, foram definidos dez elementos desse processo que também foram utilizados como categorias de análise para discutir os dados coletados: (1) compreensão de conceitos musicais; (2) consciência dos objetivos; (3) experiência da "vida real"; (4) processo holístico, contextual e não necessariamente sequencial; (5) agência musical; (6) vulnerabilidade; (7) ambiente seguro e acolhedor; (8) iniciativa e engajamento ativo e atento; (9) processo social; e (10) resolução de problemas. A coleta de dados compreendeu duas fases: na primeira foi realizado um *survey* com professores de ECIM de IES do Paraná e a partir das respostas do questionário, foram selecionados dois professores para realização de um estudo de casos cujos dados foram coletados por meio de entrevistas e observação de aulas. Como resultados, foram identificados exemplos de cada um dos dez elementos das categorias de análise definidos *a priori*, nos dados coletados durante as duas fases da pesquisa, tornando possível visualizar como essas situações de aprendizagem são vislumbradas na prática e propondo reflexões sobre estratégias dos professores para potencializar a aprendizagem dos estudantes a partir da consideração de cada um desses elementos do processo de construção da aprendizagem. A resolução de problemas é apontada como estratégia didática capaz de envolver todos os elementos citados, pois, ao resolver problemas, os estudantes se engajam de forma ativa e atenta, em experiências holísticas, reais, contextuais e nem sempre sequenciais, tendo consciência dos objetivos, equilibrando vulnerabilidade e agência em um ambiente seguro e acolhedor, e interagindo socialmente com seus pares enquanto constroem sua compreensão de conceitos musicais.

Palavras-chave: Ensino coletivo de instrumentos musicais. Ensino Superior. Construção da aprendizagem musical. Socioconstrutivismo.

ABSTRACT

This thesis addresses the process of constructing musical understanding in instrumental classroom in higher education. The main goal was to identify the elements of this process from the perception and practice of teachers from Higher Education Institutions in the state of Paraná. Therefore, a literature review on instrumental classroom was carried out, presenting historical and pedagogical aspects, followed by a survey of Brazilian theses and dissertations about instrumental classrooms of bowed string, wind, plucked strings, keyboard, percussion, orchestras and other ensembles. Theoretical framework was built upon a social constructivist view of learning, seeking to explain the process of constructing musical understanding and, based on Jackie Wiggins' ideas, ten elements of this process were defined, and this elements were also used as categories of analysis to discuss the data collected: (1) conceptual understanding in music; (2) knowing the goal; (3) “real life” experience; (4) holistic, contextual and not necessarily sequential; (5) musical agency; (6) vulnerability; (7) safe and supportive environment; (8) initiative and mindful, active engagement; (9) social process; and (10) problem solving. Data collection comprised two phases: in the first one, a survey was conducted with instrumental classroom teachers from universities in Paraná. From the survey answers, two teachers were selected to participate in a case study and the data was collected through interviews and class observations. In the results, examples of each of these elements were identified in the data collected during the two phases of the research, making it possible to visualize how these learning situations might look like in practice and proposing reflections on teachers' strategies to enhance the students' learning from consideration of each of these elements of the construction of understanding process. Problem solving is pointed out as a didactic strategy capable of involving all the elements mentioned, because when solving problems, students engage actively and mindful, in holistic, real, contextual and not necessarily sequential experiences, being aware of the goals, balancing vulnerability and agency in a safe and supportive environment, and socially interacting with peers while constructing their understanding of musical concepts.

Keywords: Instrumental classroom. Higher Education. Construction of musical understanding. Social constructivism.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - UM POSSÍVEL ESQUEMA PARA "APRENDIZAGEM".....70
FIGURA 2 - CAMINHOS METODOLÓGICOS.....102
FIGURA 3 - CATEGORIAS DE ANÁLISE.....118
FIGURA 4 - CATEGORIAS DE ANÁLISE.....173

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - FORMAÇÃO/TRAJETÓRIA ACADÊMICA.....120
GRÁFICO 2 - GRUPO DE INSTRUMENTOS POR GÊNERO.....122
GRÁFICO 3 - AULAS COLETIVAS E INDIVIDUAIS.....124

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – INSTRUMENTOS DE CORDAS FRICCIONADAS.....39
QUADRO 2 – INSTRUMENTOS DE SOPRO.....45
QUADRO 3 – INSTRUMENTOS DE CORDAS DEDILHADAS.....48
QUADRO 4 – INSTRUMENTOS DE TECLADO.....52
QUADRO 5 – INSTRUMENTOS DE PERCUSSÃO.....58
QUADRO 6 – ORQUESTRAS E OUTRAS FORMAÇÕES.....61
QUADRO 7 – DADOS GERAIS DO PRÉ-TESTE.....105
QUADRO 8 – RECORTE DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO.....148

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ECIM	- Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais
EMBAP	- Escola de Música e Belas Artes do Paraná
EPG	- Ensino de Piano em Grupo
FAP	- Faculdade de Artes do Paraná
IES	- Instituição de Ensino Superior
IFCE	- Instituto Federal do Ceará
PUCPR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UEM	- Universidade Estadual de Maringá
UEPG	- Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFC	- Universidade Federal do Ceará
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UFOP	- Universidade Federal de Ouro Preto
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFRN	- Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESPAR	- Universidade Estadual do Paraná
UNILA	- Universidade Federal da Integração Latino Americana
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Apresentação.....16
1 INTRODUÇÃO.....18
2 ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS.....24
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS.....24
2.2 O ECIM NO BRASIL.....29
2.3 DEFINIÇÕES E ASPECTOS PEDAGÓGICOS.....31
2.4 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS.....35
2.5 PARTICULARIDADES DOS GRUPOS DE INSTRUMENTOS.....38
2.5.1 Ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas.....39
2.5.2 Ensino coletivo de instrumentos de sopro.....44
2.5.3 Ensino coletivo de instrumentos de cordas dedilhadas.....48
2.5.4 Ensino coletivo de instrumentos de teclado.....52
2.5.5 Ensino coletivo de instrumentos de percussão.....58
2.5.6 Ensino coletivo em orquestras e outras formações.....61
3 A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM EM MÚSICA.....66
3.1 De qual construtivismo estamos falando?.....67
3.1.1 Uma visão socioconstrutivista da aprendizagem.....68
3.2 Teoria de esquemas.....69
3.2.1 O que facilita e o que inibe o processo de aprendizagem.....73
3.3 O contexto social da aprendizagem: socioconstrutivismo.....74
3.3.1 A Zona de Desenvolvimento Próximo.....76
3.3.2 Andaimes (*Scaffolding*).....77
3.4 O processo de construção da aprendizagem musical.....79
3.4.1 Compreensão de conceitos musicais.....79
3.4.2 Consciência dos objetivos.....82
3.4.3 Experiência da “vida real”.....83
3.4.4 Processo holístico, contextual e não necessariamente sequencial.....84
3.4.5 Agência Musical.....86
3.4.6 Vulnerabilidade.....88
3.4.7 Ambiente seguro e acolhedor.....90
3.4.8 Iniciativa e engajamento ativo e atento.....91
3.4.9 Processo social.....92

3.4.10 Resolução de problemas....95
3.5 O ensino voltado para a compreensão musical....97
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS....100
4.1 PRIMEIRA FASE: survey com professores de IES do Paraná....102
4.1.1 Levantamento das IES com graduação em música no Paraná....102
4.1.2 Elaboração do questionário....103
4.1.3 Pré-teste....105
4.1.4 Coleta de dados....109
4.2 SEGUNDA FASE: estudo de caso....109
4.2.1 A escolha dos casos....110
4.2.2 Entrevistas....113
4.2.3 Observação....113
4.3 Procedimentos de análise....115
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO....119
5.1 Primeira fase: dados dos questionários....119
5.1.1 Caracterização dos respondentes....119
5.1.2 Percepções sobre ECIM....123
5.1.3 Construção da aprendizagem no ECIM....132
5.1.3.1 Compreensão de conceitos musicais....132
5.1.3.2 Consciência dos objetivos....136
5.1.3.3 Experiência da "vida real"....137
5.1.3.4 Processo holístico, contextual e não necessariamente sequencial.138
5.1.3.5 Agência musical....138
5.1.3.6 Vulnerabilidade....139
5.1.3.7 Ambiente seguro e acolhedor....140
5.1.3.8 Iniciativa e engajamento ativo e atento....140
5.1.3.9 Processo social....142
5.1.3.10 Resolução de problemas....144
5.2 Segunda fase: os casos de estudo....145
5.2.1 Caso 1: Professora Catarina....146
5.2.2 Caso 2: Professor Fernando....147
5.2.3 O contexto: ECIM no ensino superior....148
5.2.4 Construção da aprendizagem musical nos casos de estudo....151
5.2.4.1 Compreensão de conceitos musicais....151

5.2.4.2 Consciência dos objetivos....154
5.2.4.3 Experiência da "vida real"....155
5.2.4.4 Processo holístico, contextual e não necessariamente sequencial.157
5.2.4.5 Agência Musical....159
5.2.4.6 Vulnerabilidade....160
5.2.4.7 Ambiente seguro e acolhedor....162
5.2.4.8 Iniciativa e engajamento atento e ativo....163
5.2.4.9 Processo social....166
5.2.4.10 Resolução de problemas....167
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS....170
REFERÊNCIAS....178
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO SOBRE ECIM....195
APÊNDICE 2 – ROTEIROS DE ENTREVISTA....201
APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO....203

Apresentação

Minha experiência enquanto aprendiz de instrumentos musicais foi quase que exclusivamente por meio de ensino individual. As exceções foram algumas aulas no formato de *masterclass* das quais participei em oficinas de música e um breve curso de férias em formato de aulas coletivas quando eu tinha 15 anos de idade. Quando comecei a dar aulas de violão, poucos anos mais tarde, meu primeiro impulso foi utilizar as mesmas estratégias que meus professores utilizaram comigo, assim como acontece com muitos professores que ensinam – ou pelo menos começam ensinando – da mesma maneira que foram ensinados (WIGGINS, 2001). Fui percebendo que as mesmas estratégias não funcionavam com todos os alunos, e, aos poucos, adaptando minha prática pedagógica às necessidades de cada aluno, mas sempre no contexto de aulas individuais. Em 2015, fui convidada a dar aulas coletivas para adultos e senti certa ansiedade, pois não tinha ideia de como fazer ou por onde começar. Na época, estava concluindo o bacharelado em instrumento e não tive nenhuma disciplina pedagógica durante o curso. Além disso, não sabia se o ensino coletivo de violão poderia funcionar, se eu conseguiria ensinar algo, ou melhor, se os alunos conseguiriam aprender. Minha falta de experiência somada a algumas ideias pré-conceitos, contribuíram para fortalecer minha crença de que o ensino coletivo de instrumentos musicais poderia não ser efetivo.

Comecei então a pesquisar sobre o tema, lendo artigos, dissertações e teses, conversando com colegas, ao mesmo tempo em que iniciava minha prática docente no ensino coletivo, experimentando e adaptando estratégias, tentando, errando e às vezes acertando também. Fiquei surpresa com a quantidade de pesquisas sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM), e como alguns pesquisadores defendiam e enfatizavam as vantagens de ensinar coletivamente. A partir das leituras e de minha própria experiência, minha percepção começou a mudar. Passei a perceber na prática os aspectos positivos citados nas pesquisas, principalmente no tocante à motivação dos alunos e a possibilidade de aprenderem uns com os outros. O assunto me cativou tanto que foi tema da minha dissertação de mestrado, na qual investiguei a motivação dos alunos no ensino coletivo de violão a partir de suas crenças de autoeficácia. Também no doutorado, segui pesquisando sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais. Ao escrever o projeto para a tese,

duas grandes questões me intrigavam. A primeira delas surgiu a partir de reflexões e conversas com colegas e professores de ECIM, que compartilhavam suas experiências e questionamentos comigo ao tomarem conhecimento do tema da minha dissertação, e eu me interessava em saber o que esses professores pensavam sobre o ECIM. O segundo ponto, que serviu como guia para esta investigação, surgiu de um questionamento sobre quais estratégias poderiam ser utilizadas para ensinar instrumentos musicais de forma coletiva e como estas estratégias poderiam ser organizadas em um material e disponibilizadas para outros professores.

Percebi que tive um aprendizado muito grande ao conversar com colegas professores, trocando e compartilhando experiências. Algumas estratégias que outros professores utilizavam, funcionaram muito bem em minhas aulas; e em outros momentos, pude compartilhar minhas experiências e estratégias, buscando auxiliar colegas, que me deram um retorno muito positivo depois de aplicá-las.

Até o momento da qualificação, eram estas as duas grandes questões que guiavam esta pesquisa. Durante a banca de qualificação, alguns questionamentos dos professores me fizeram refletir bastante. Poucos dias depois da banca, embarquei para os Estados Unidos, onde realizei o estágio de doutorado sanduíche durante seis meses, na *University of Southern California* (USC). Durante este período, tive oportunidade de assistir disciplinas sobre pesquisa na universidade, ter acesso à biblioteca da USC, ter reuniões de coorientação com a Profa. Dra. Beatriz Ilari, ler muito, conhecer novas teorias, discutir com colegas sobre minha pesquisa, observar aulas coletivas de violão na universidade, entrevistar o professor destas aulas coletivas, participar como voluntária de um projeto da USC dando aulas coletivas de violão em escolas regulares, e toda esta experiência acabou influenciando e alterando os rumos da pesquisa.

Dentre os autores com os quais tive contato nesse período, as ideias de Jackie Wiggins foram as que mais me chamaram a atenção. A autora parte de uma perspectiva socioconstrutivista da aprendizagem e ensino de música, na qual os alunos são vistos como sujeitos ativos, capazes de construir seu próprio entendimento por meio da interação, comunicação e experiência. Suas ideias me instigaram a fundamentar e desenvolver o presente estudo.

1 INTRODUÇÃO

Wiggins (2016) se debruçou a entender com profundidade como a aprendizagem musical acontece para, a partir desse entendimento, planejar o 'como' ensinar música. Em seu livro *Teaching for Musical Understanding* (Ensinando para a compreensão musical), Wiggins (2001) ensina como criar problemas musicais para serem solucionados por estudantes de nível iniciante, intermediário e avançado. A autora se se preocupou em apresentar exemplos detalhados de sua prática docente, no formato de vinhetas, para que os leitores pudessem visualizar como uma situação de aprendizagem a partir de uma visão socioconstrutivista se pareceria na prática e a partir disso, possam desenvolver suas próprias estratégias, adequadas ao contexto em que atuam.

As pesquisas bibliográficas realizadas durante o mestrado e início do doutorado, somadas à minha própria experiência atuando no ensino coletivo de violão, trouxeram à tona uma característica do ECIM, que talvez seja a raiz dos principais desafios enfrentados pelos professores: a heterogeneidade de conhecimentos e habilidades dos estudantes.

Professores entrevistados para a tese de Souza (2016) afirmaram que seu maior desafio é fazer com que o aprendizado aconteça de forma realmente coletiva, com os alunos aprendendo uns com os outros; e para o professor o desafio é "ter a sensibilidade de compreender a particularidade de cada aluno" (Ibidem, p. 78). Montandon (1992) também abordou o desafio da atuação do professor, que precisa combinar conhecimento da linguagem musical e compreensão da pedagogia do instrumento com o conhecimento dos princípios educacionais e procedimentos em grupo.

Cada estudante é um indivíduo único, e, como tal, possui um conjunto de vivências e experiências prévias com o instrumento que é diferente das vivências e experiências de seus pares. Cada estudante, também, aprende em uma velocidade diferente e tem interesses e objetivos diferentes quanto ao aprendizado do instrumento. Mesmo que se busque um nivelamento dos alunos – por idade e conhecimento prévio, por exemplo – sempre existirão diferenças individuais. Ao mesmo tempo em que, são justamente essas diferenças individuais que permitem

que os alunos aprendam com seus pares, e a interação social é uma característica fundamental das aulas coletivas.

Thompson (1984, p. 153) defende que uma metodologia voltada para o ensino coletivo deveria refletir a interação humana ao invés de ignorá-la e reforça que "é precisamente isso que caracteriza o ensino coletivo e lhe dá força".

Mas como fazer pra superar o desafio de ensinar simultaneamente e coletivamente para estudantes com conhecimentos, habilidades e interesses (inevitavelmente) desiguais? Que estratégias utilizar para transformar essa característica inerente e desafiadora que é a heterogeneidade em algo positivo, que potencialize a aprendizagem musical?

É neste ponto que justifico a escolha dessa lente teórica socioconstrutivista, traduzida pelas ideias de Wiggins (2001; 2016), pois além da consonância com minhas próprias crenças sobre aprendizagem e ensino, a autora apresenta reflexões e possíveis caminhos que considero como as melhores respostas para as questões do parágrafo anterior que encontrei até o momento. Na citação abaixo, a autora apresenta uma síntese dessas ideias:

> [...] uma visão construtivista da aprendizagem oferece uma perspectiva de que **o que** deve ser aprendido e **como** deve ser aprendido está diretamente relacionado à experiência prévia do estudante com a atividade e o conhecimento prévio do assunto. Isso implica que *uma aula precisa ser planejada de maneira que cada estudante possa participar em diferentes níveis de expertise dentro da mesma experiência.* Uma aula deve conter um problema ou conjunto de problemas que podem ser resolvidos a partir de uma variedade de pontos de vista e com diferentes níveis de conhecimento. Planejar uma aula desse tipo não é tão difícil quanto possa parecer, pois essas são características de experiências da vida real nas quais indivíduos com diferentes níveis de conhecimento e experiência se envolvem a todo o momento. [...] adotar essa visão permite que o professor atenda facilmente às necessidades de alunos com alto e baixo desempenho ao mesmo tempo, dentro da mesma aula. (WIGGINS, 2001, p. 20, tradução nossa[1]).

Grande parte do trabalho de Wiggins é voltada para a educação musical no contexto de escolas regulares norte-americanas e minha hipótese é de que os

[1] [...] a constructivist vision of learning offers a view that what is to be learned and how it should be learned are directly related to the learner's prior experience with the activity and prior knowledge of the subject matter. It implies that a lesson needs to be designed so that individual students can participate at different levels of expertise within the same experience. A lesson must contain a problem or set of problems that can be solved from a variety of perspectives and with varying levels of expertise. Designing such a lesson is not as difficult as it sounds because these are characteristics of real-life experiences in which individuals of differing levels of expertise and experience engage all the time. [...] adopting this view enables a teacher to easily meet the needs of high-achieving and low-achieving students at the same time, within the same lesson.

conceitos presentes em seu trabalho são perfeitamente aplicáveis ao ensino coletivo de instrumentos no ensino superior, pois ela aborda o processo de aprendizagem musical de maneira ampla, comparando a processos de aprendizagem que vivenciamos cotidianamente nos mais diversos campos de saberes. Ao mesmo tempo em que aborda de forma ampla, considera a individualidade dos estudantes e propõe caminhos para ensinar levando tudo isso em conta. A respeito disso, a autora afirma que "os princípios por trás das maneiras pelas quais as pessoas aprendem se aplicam a todas as disciplinas, porque nossa capacidade de entender todas as disciplinas reside no mesmo lugar, em nossas mentes" (WIGGINS, 2001, p. xvi, tradução nossa[2]).

Voltando ao contexto dessa investigação, ao revisar a literatura foi possível constatar que o ensino coletivo de instrumentos musicais tem despertado interesse de educadores e pesquisadores da área musical de forma crescente e encontra-se bastante difundido no contexto brasileiro, especialmente em ambientes não-formais como ONG's e projetos sociais, e atendendo principalmente alunos iniciantes. Segundo Cruvinel (2003, p.2), esta modalidade de ensino pode ser considerada como "uma ferramenta para o processo de democratização do ensino musical". Para Tourinho (2007) o ensino coletivo de instrumentos musicais é uma modalidade que permite o compartilhamento de conhecimentos, troca de experiências, onde ocorre interação e aprendizado entre os estudantes. Mais recentemente, esta modalidade de ensino tem encontrado espaço no ensino superior de música, como uma possibilidade didática que compartilha espaços e que funciona na coletividade, atendendo também a demanda crescente de alunos em relação ao número reduzido de professores.

Como já constatado e discutido por diversos pesquisadores (VIEIRA, 2000; HENTSCHKE, 2003; GALIZIA, 2007; 2016; PEREIRA, 2012; OTUTUMI, 2013), o ensino superior de música ainda sustenta um paradigma tradicional de ensino, como uma herança do modo de ensino de música no âmbito dos conservatórios, que, de acordo com Viana (2000, p. 5) "[...] envolve três fundamentos: 1- divisão do currículo em teoria musical e prática instrumental; 2- ensino do conhecimento musical erudito acumulado; 3- ênfase ao virtuosismo no ensino do instrumento". Além disso, este

[2] The principles behind the ways people learn hold true for all disciplines because our capacity to understand all disciplines resides in the same place, in our minds.

habitus conservatorial, como identificado por Pereira (2012) sustenta o modelo de aula individual como ideal para o ensino de instrumentos:

> [...] o individualismo no processo de ensino: princípio da aula individual com toda a progressão do conhecimento, técnica ou teórica, girando em torno da condição individual; a existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças (orientados do simples para o complexo) considerados de aprendizado obrigatório, estabelecido como meta a ser alcançada. (PEREIRA, 2012, p. 123-124).

Essas percepções e práticas que ainda permeiam o ensino superior de música conflitam com a inserção do ECIM neste contexto. A superação desse paradigma tradicional no ensino superior de música é outro grande desafio a ser enfrentado pelos professores, especialmente quando eles foram formados neste mesmo contexto, por meio de aulas individuais, e precisam buscar ferramentas para ensinar coletivamente.

Um caminho possível é o paradigma da aprendizagem, que retira as aulas expositivas de sua posição privilegiada e faz uso de "quaisquer abordagens que melhor sirvam para estimular o aprendizado de um determinado conhecimento por parte de determinados alunos" (BARR; TAGG, 1995, p. 14). Neste novo paradigma, aprendizagem é entendida como um processo social e construtivo, em outras palavras, o indivíduo aprende quando constrói seu próprio entendimento sobre uma experiência e esse aprendizado ocorre em contextos sociais, onde o aprendiz interage com outros ou com ideias e processos de outros. (WIGGINS, 2016).

Outro ponto a ser considerado é que, com exceção da UNIRIO, que foi pioneira ao implantar um laboratório de piano em grupo ainda na década de 80, em muitas universidades, o ensino coletivo só foi implantado a partir do início dos anos 2000 (REINOSO, 2012) e em outras, as aulas de instrumento continuam sendo exclusivamente individuais. Mesmo sendo bastante recente, o número de pesquisas que abordam o ECIM no ensino superior de música tem crescido consideravelmente na última década e ainda é um grande campo a ser explorado.

No levantamento de teses e dissertações realizado durante esta pesquisa, foram encontrados 74 trabalhos publicados e disponibilizados online, e dentre esses foi possível identificar 20 pesquisas que abordaram o ensino coletivo de instrumentos musicais em contextos de ensino superior, sendo duas sobre ensino a distância. Das 18 teses e dissertações sobre ECIM nos cursos presenciais de

graduação em música, 12 abordaram o ensino de piano em grupo (EPG) e as outras seis abrangeram instrumentos de percussão, sopro e cordas dedilhadas. Não foi encontrado nenhum trabalho em nível de pós-graduação sobre ensino coletivo de cordas friccionadas no ensino superior, nem pesquisas que abordassem mais de um grupo ou família de instrumentos nesse contexto.

Além de ser um campo amplo e ainda pouco explorado em pesquisas acadêmicas, outro motivo para a escolha do ensino superior de música como contexto para investigar o ensino coletivo de instrumentos, é o fato de este contexto compreender desde a iniciação instrumental (mas não necessariamente iniciação à música, como é o caso das disciplinas de instrumento complementar/suplementar para quem já toca outro instrumento), o ensino para futuros professores e também o ensino em nível mais avançado, como é o caso dos estudantes de bacharelado, que, geralmente, têm disciplinas coletivas com objetivo de complementar as aulas individuais – exceções foram encontradas no artigo de Gerling e Santos (2015), que relataram a aplicação de uma proposta de ensino coletivo com alunos ingressantes no bacharelado em violino da UFRGS; e na dissertação de Souza (2015), que investigou a formação de violonistas solistas em uma classe de Seminários em Instrumento (atividade curricular que substituiu a disciplina individual de instrumento em 2009), no curso de bacharelado em instrumento/violão da UFBA.

Diante desse cenário, o **objetivo geral** desta investigação é identificar elementos da construção da aprendizagem musical no ensino coletivo de instrumentos musicais no ensino superior presencial de música no estado do Paraná, a partir de uma visão socioconstrutivista da aprendizagem. E os **objetivos específicos** são: (1) identificar aspectos históricos, pedagógicos e particularidades de cada grupo de instrumentos por meio de uma revisão de literatura; (2) descrever os principais desafios, estratégias e percepções dos professores a respeito do ECIM no ensino superior; (3) Identificar elementos da construção da aprendizagem musical na prática docente de professores de ECIM no ensino superior, a partir de uma visão socioconstrutivista da aprendizagem.

Para atingir esses objetivos, a **metodologia** desta pesquisa, de caráter qualitativa, foi estruturada em duas fases. Para identificar e selecionar os casos mais ricos em informação, ou seja, os professores que utilizam estratégias de ensino que refletem uma visão socioconstrutivista da aprendizagem, a primeira fase consiste em

um *survey* com os professores de ECIM em Instituições de Ensino Superior (IES) do estado do Paraná. E a segunda fase compreende um estudo de caso realizado com dois professores selecionados durante a primeira fase. Os instrumentos de coletas de dados utilizados nas duas fases são questionário, entrevistas e observações de aulas.

A hipótese é de que, apesar do *habitus conservatorial* presente no ensino superior de música (PEREIRA, 2012), existem professores buscando superar o paradigma tradicional com iniciativas e estratégias criativas, pois um ambiente desafiador como o ECIM é propício para o desenvolvimento de tais estratégias.

O primeiro capítulo desta tese trata do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais, apresentando aspectos históricos deste formato de ensino nos Estados Unidos e no Brasil, trazendo definições e aspectos pedagógicos, desafios e estratégias, além das particularidades de cada grupo de instrumentos – cordas friccionadas, sopro, cordas dedilhadas, teclado e percussão. No segundo capitulo apresento uma revisão bibliográfica sobre a construção da aprendizagem musical a partir de uma visão socioconstrutivista da aprendizagem. O terceiro capítulo conta com uma descrição detalhada dos caminhos metodológicos da pesquisa e o quarto capítulo traz a análise e discussão dos dados. Ao final, são apresentadas as considerações finais, implicações e possíveis aplicações do estudo.

2 ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS

Nesse capítulo são abordados os aspectos históricos que envolvem o surgimento e desenvolvimento do ensino coletivo de instrumentos musicais na Europa e nos Estados Unidos e posterior expansão no território brasileiro. Na sequência, são apresentadas as definições e os aspectos pedagógicos do ensino coletivo de instrumentos musicais. Os principais desafios encontrados pelos professores e estratégias utilizadas para otimizar as práticas pedagógicas são abordados em seguida, e então são apresentadas as particularidades do ensino coletivo em cada grupo de instrumentos a partir da revisão de teses e dissertações publicadas no Brasil, de acordo com o seguinte agrupamento: cordas friccionadas; sopro; cordas dedilhadas; teclados; e percussão.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS

Provavelmente o registro mais antigo de ensino coletivo de instrumentos musicais seja do piano em grupo, iniciado pelo professor e musicista alemão Johann Bernhard Logier (1777-1846), que começou a dar aulas de piano para turmas em Dublin no ano de 1815 (REINOSO, 2012). Com turmas grandes e heterogêneas (a literatura diverge entre 20 e 40 pessoas), estudantes de diferentes níveis tocavam simultaneamente. Enquanto os iniciantes tocavam melodias simples, os mais avançados elaboravam variações na mesma tonalidade. A metodologia de Logier surpreendia com os resultados, e rapidamente se espalhou pelas academias de música da Irlanda, Escócia e Inglaterra (Ibidem). Dentre as competências desenvolvidas por Logier, constavam:

> O conhecimento da teoria, o conhecimento completo das particularidades de cada tonalidade, o perfeito conhecimento da construção da escala, a pronta decisão quanto a formação de acordes sobre qualquer baixo, o encadeamento de acordes, executados através do ciclo de 12 tons (LOGIER, 1818 *apud* REINOSO, 2012, p. 10).

Ao mesmo tempo, surgiram muitas críticas ao novo formato de ensino, com declarações e acusações de que as aulas em grupo resultavam na "corrupção do gosto dos alunos, impossibilidade do professor de dar atenção a todos; propagação dos mesmos erros; e ausência de segurança para tocar sozinho em público"

(REINOSO, 2012, p. 5). Por outro lado, e por vezes os mesmos que criticavam, reconheciam aspectos favoráveis do Ensino de Piano em Grupo (EPG), tais como: "desenvolvimento de maior acuidade na escuta e independência em relação ao estudo; aumento da motivação em comparecer às aulas e estar bem preparado; promoção da autoconfiança do aluno" (Ibidem). Toda essa discussão em torno do novo sistema de Logier serviu para dar-lhe ainda mais publicidade, e em 1818, sua metodologia já era adotada também em algumas cidades dos Estados Unidos. A partir de então, "estava disseminada a semente que anos mais tarde floresceria em outras partes do mundo, principalmente nos Estados Unidos onde este novo método de ensino apresentou grande desenvolvimento ao longo do século XX" (Ibidem, p. 16).

Calvin Bernard Cady (1851-1928) foi professor da University of Michigan e do Teachers College da Universidade de Columbia e é considerado por muitos como o "pai" o do EPG nos Estados Unidos. Passou a defender o EPG por volta de 1880 e escreveu dois artigos sobre o 'novo' formato de ensino, recebendo também muitas críticas de seus contemporâneos, que acusavam seu sistema de 'fraude', afirmando que causava "dano ao adequado cultivo da música" (RICHARDS apud REINOSO, 2012, p. 18). As principais críticas eram a respeito da diferença de nível entre os alunos e a impossibilidade do professor dedicar atenção integral a cada um, sendo que as turmas de Cady eram bem menores, com cerca de três alunos por turma. Apesar das críticas, o 'novo' formato continuou a disseminar-se (Ibidem).

Muitos autores que escreveram sobre a história da música nos Estados Unidos consideram Albert Mitchell como o pioneiro do ensino coletivo de instrumentos musicais na América. Inspirado no movimento inglês Maidstone[3], Mitchel foi responsável pela implantação em larga escala do ensino coletivo de cordas nas escolas públicas americanas a partir de 1911. Sollinger (1971, apud Rainbow 1973) confirma que existe ampla evidência de que Mitchell teve importância fundamental e que o movimento de ensino coletivo de cordas importado de Maidstone influenciou o curso da história da música americana, porém, o autor desenvolve uma pesquisa minuciosa, trazendo evidências de que o ensino coletivo de instrumentos musicais nos Estados Unidos já acontecia décadas antes de 1911.

[3] O Movimento Maidstone foi um método britânico de ensino coletivo de violino para crianças iniciado em 1897 e que perdurou até meados de 1939 (DEVERICH, 1987).

> O objetivo do estudo do Dr. Sollinger foi escrever uma história dos métodos de ensino coletivo de cordas publicados nos Estados Unidos de 1800-1911. Ao compilar a história, Sollinger descobriu vários métodos coletivos de cordas que datam de 1851 a 1911 e forneceu evidências de que desenvolvimentos significativos na instrução coletiva de instrumentos de cordas ocorreram nos Estados Unidos várias décadas antes de 1911 (Rainbow, 1973, p. 46, tradução nossa[4]).

Feldman e Contzius, (2011 apud CARRASCOSA MARTINEZ, 2014), contam que a metodologia de ensino coletivo de instrumentos foi introduzida na Europa a partir da criação do Conservatório de Leipzig na Alemanha em 1843, pelo compositor Felix Mendelssohn. Na época, Mendelssohn era diretor da Orquestra da Gewandhaus em Leipzig e o principal objetivo do conservatório era formar a próxima geração de músicos para essa mesma orquestra. As aulas eram realizadas no formato *master class*, com os alunos organizados em pequenos grupos.

Esse modelo de aulas coletivas do conservatório de Leipzig foi o mais utilizado pelos estadunidenses. Feldman e Contizius (2011, apud CARRASCOSA MARTINEZ, 2014) continuam destacando que muitos músicos e professores alemães e/ou americanos que estudaram em Leipzig, voltavam aos Estados Unidos com vontade de ensinar música 'ao estilo europeu'.

Em seu livro sobre a história da música nas escolas públicas nos Estados Unidos, Birge (1937) traz uma visão um pouco diferente, explicando que a introdução da música vocal nas escolas públicas americanas foi muito influenciada pelo ensino do canto nas escolas da Europa, diferente da música instrumental, que foi inserida na escola pública devido a condições inerentes ao crescimento da democracia na educação.

> Os professores que lecionavam coletivamente tinham um forte desejo de comercializar outros itens juntamente com as aulas, pois conseguiam lucrar com a venda de materiais, instrumentos, acessórios e partituras. Muitas vezes, na compra de algum material, partitura ou instrumento, o aluno recebia aulas gratuitas. A princípio, a prática das aulas coletivas era feita no mesmo formato das aulas das escolas de canto, pois havia muitas escolas de canto religioso na época. O repertório utilizado era composto de hinos e de alguns cantos populares. Como muitos professores de canto também eram instrumentistas, começaram a utilizar seus instrumentos nas aulas coletivas de canto (SANTOS, 2015, p. 56).

---

[4] The purpose of Dr. Sollinger's study was to write a history of strings class methods published in the United States from 1800-1911. In compiling the history Sollinger has uncovered a number of string class methods dating from 1851 to 1911and has provided evidence that significant developments in class instruction of string instruments occurred in United States several decades prior to 1911 (Rainbow, 1973, p. 46).

O impulso aparentemente espontâneo para organizar orquestras nas escolas secundárias começou por volta do ano de 1900, e a princípio era mais incentivada pelo prestígio que trazia para a escola, no formato de uma atividade extra-curricular, como narra o autor:

> O objetivo dos supervisores que organizaram as primeiras orquestras não incluía o ensino de técnicas instrumentais, muito menos de iniciar uma orquestra de aprendizes. Eles escolhiam meninos e meninas que já tinham habilidade de tocar um instrumento, e os uniam num conjunto tão perfeito quanto as capacidades variáveis dos estudantes permitiam. O resultado foi uma pequena orquestra ampliada em vários instrumentos, tocando um repertório de marchas, valsas, arranjos operísticos e aberturas (BIRGE, 1937, p. 179, tradução nossa[5]).

A música vocal já estava mais instituída no currículo das escolas americanas e apesar das primeiras orquestras não terem surgido com a função pedagógica de ensino instrumental, para que continuassem se desenvolvendo e também para criar novos grupos, fez-se necessário o ensino de instrumentos musicais nas escolas. Considerando a razão professor/aluno, o tempo disponível para as aulas e a necessidade de diferentes instrumentos para formar uma orquestra, esse ensino, além de coletivo, muitas vezes consistia no ensino de vários instrumentos diferentes em uma mesma classe, como descreve Mark (2008):

> Os professores de música do século XX, que queriam formar bandas e orquestras, não tiveram tempo suficiente para oferecer aulas em instrumentos separados. Alguns desenvolveram materiais e técnicas para ensinar vários instrumentos em uma aula. O livro de métodos mais conhecido para esse propósito foi *The Universal Teacher*, de Joseph Maddy e Thaddeus Giddings, publicado em 1923. Todos os instrumentos receberam igual importância e todos tinham melodias para tocar. *The Universal Teacher* foi amplamente adotado (MARK, 2008, p. 129, tradução nossa[6]).

---

[5] The purpose of the supervisors who organized this first orchestras did not include teaching instrumental techniques, nor even less of starting an orchestra of beginners. They chose boys and girls who already possessed creditable playing ability, and welded them into as perfect an ensemble as the varying capacities of the players permitted. the result was a magnified nine-piece orchestra in variety of instruments, playing a repertory of marches, waltzes, operatic arrangements and standard overtures.

[6] Twentieth century music teachers who wanted to form bands and orchestras did not have enough time to offer class instruction on separate instruments. Some developed materials and techniques to teach several instruments in one class. The best-known method book for this purpose was "The Universal Teacher" by Joseph Maddy and Thaddeus Giddings, published in 1923. All of the instruments were given equal importance and all had melodies to play. "The Universal Teacher" was widely adopted.

O método criado por Maddy e Giddings, além de ser amplamente adotado nas décadas de 20 e 30, influenciou muitos métodos posteriores, incluindo métodos para iniciação em orquestras e bandas utilizados atualmente. Esse método era diferente dos anteriores (que tinham foco em exercícios de técnica), pois a instrução iniciava com melodias familiares e progressivamente trazia arranjos para grupos, permitindo que todos os instrumentos tocassem partes melódicas e de acompanhamento. (HASH, 2011).

Hash (2011) analisa os princípios filosóficos, psicológicos e pedagógicos constantes no método *The Universal Teacher* e relaciona os princípios com o pensamento educacional da época, além de investigar as influências nos métodos subsequentes e os detalhes em torno da criação do método.

> Maddy e Giddings trabalharam juntos durante os verões de 1920 e 1921 para elaborar a pedagogia e coletar materiais para o livro. Eles originalmente planejavam ensinar cada instrumento separadamente, mas descartaram essa ideia quando perceberam que provavelmente não haveria um número suficiente de alunos nas aulas para instrumentos menos populares, como oboé, fagote e baixo. Eles também consideraram agrupar todos os instrumentos em uma classe, mas abandonaram essa idéia também por causa dos desafios de ensinar as cordas e os sopros juntos. A dupla acabou decidindo que a melhor maneira de organizar a instrução instrumental era ensinar cordas e sopros separadamente por cerca de um semestre, depois combinar as classes daquele ponto em diante. Embora tenham escrito com essa configuração em mente, o UT (Universal Teacher) também permitia a continuação da instrução separada para sopros, cordas ou instrumentos semelhantes (HASH, 2011, p. 386, tradução nossa[7]).

Paralelamente a esses acontecimentos, o ensino de piano em grupo ganhou força nas escolas públicas americanas, especialmente entre 1920 e 1930, sendo adotado em 880 cidades. A principal dificuldade encontrada era a falta de pianos, pois normalmente as escolas dispunham de um ou dois pianos por sala, e a solução encontrada por Giddings (*apud* REINOSO, 2012) foi a utilização dos teclados mudos, que consistiam em uma placa fina com o desenho do teclado do piano, utilizada para treinar a posição dos dedos sem emitir nenhum som.

---

[7] Maddy and Giddings worked together during the summers of 1920 and 1921 to devise pedagogy and collect materials for the book. They originally had planned to teach each instrument separately, but dismissed that idea when they realized that there probably would not be a sufficient number of students in classes for the less popular instruments, such as oboe, bassoon, and string bass. They also considered grouping all instruments in one class, but abandoned this idea as well because of the challenges of teaching strings and the winds together. The pair eventually decided that the best way to organize instrumental instruction was to teach strings and winds separately for about one semester, then combine the classes from that point forward.48 Although written with this configuration in mind, the UT also allowed for the continuation of separate instruction for winds, strings, or like instruments.

Essas dificuldades, somadas à falta de professores capacitados e os problemas financeiros decorrentes da Grande Depressão em 1929, contribuíram para o declínio significativo do EPG a partir de 1931. Contudo, no início dos anos 50, com o advento dos teclados eletrônicos e empresas produzindo teclados especificamente para as aulas de piano em grupo, a disseminação da metodologia voltou a crescer rapidamente. Em pouco tempo a novidade chegou às universidades. "Uma vez que o tamanho e o custo eram menores que o dos pianos acústicos, os novos equipamentos tornaram-se ideais para a realização das aulas de piano em grupo nas universidades" (REINOSO, 2012, p. 21).

2.2 O ECIM NO BRASIL

Ainda que sem uma preocupação de sistematização pedagógica, é possível afirmar que o aprendizado por meio da prática musical coletiva no Brasil acontece, pelo menos, desde o período colonial, a partir das primeiras bandas de escravos. (CRUVINEL, 2003).

> No Brasil, a prática musical coletiva é, claramente, parte integrante da cultura popular. Aqui temos como exemplos as escolas de samba, as nações de maracatu, as congadas, as festas do boi, os grupos de tambor de crioula, além de bandas e orquestras. Uma característica comum em todas essas práticas é justamente o fato de todas acontecerem em contextos coletivos e por meio de um fazer musical ativo, ou seja, por meio da performance, improvisação e/ou criação musical. (CARRASCOSA MARTINEZ, 2014, p. 8).

Estas atividades de prática musical coletiva promovem situações de aprendizagem que podem ser consideradas como ensino coletivo de instrumentos musicais.

> Apesar de não serem sinônimos, o ensino coletivo de música está estreitamente relacionado com a performance musical em grupo. Portanto, é difícil estabelecer uma linha divisória entre prática coletiva de música e o ensino coletivo de música, uma vez que em ambos os casos, os processos de fazer, imitar, ensinar e aprender estão interligados. (CARRASCOSA MARTINEZ, 2014, p. 17).

O Canto Orfeônico talvez possa ser considerado como a primeira grande iniciativa de sistematização de um método de ensino coletivo musical no Brasil, mas o foco ainda não era a música instrumental. As origens da formalização do ensino

instrumental estão ligadas ao surgimento dos conservatórios de música, no entanto, essas instituições tinham por objetivo a formação de instrumentistas e predominava o ensino individual.

> No Brasil, a inauguração do Conservatório de Música (atual Escola de Música da UFRJ) aconteceu em 1848. O ensino de música nessa instituição se faz através do ensino tradicional; ou seja, mesmo para iniciar o estudo do instrumento musical, o aluno deve ter aulas teóricas, para aprender a leitura musical (SANTOS, 2015, p. 54).

Cruvinel (2003) cita em sua dissertação, iniciativas de ensino coletivo a partir da década de 1950, como por exemplo a formação de bandas de música em fábricas do interior paulista, sob o comando do professor José Coelho Almeida. Um tempo depois, já na figura de diretor, José Coelho Almeida implantou um projeto de iniciação e aprendizado musical coletivo por meio de instrumentos de cordas no Conservatório de Tatuí, e os professores desse projeto foram Pedro Cameron e José Antonio Pereira.

Diversas pesquisas (CRUVINEL, 2003; YING, 2007; CARRASCOSA MARTINEZ, 2014; SANTOS, 2016) narram que na década de 1970, o casal de professores Alberto Jaffé e Daisy de Luca iniciou um projeto de ensino coletivo de instrumentos de cordas, que começou em Fortaleza, a convite do SESI (Serviço Social da Indústria), entre os anos de 1975 e 1977. Pouco tempo depois o MEC (Ministério da Educação e Cultura) por meio da FUNARTE (Fundação Nacional de Artes), propôs a implantação de centros de ensino coletivo de instrumentos de cordas por todo o Brasil, iniciando por Brasília, para onde o casal se mudou em 1978. “Esse projeto foi chamado de Projeto Espiral, e originalmente o professor Jaffé criaria e implantaria os centros, sendo o diretor pedagógico de cada unidade” (YING, 2007, p. 22).

Santos (2016, p. 52) esclarece que tanto o núcleo de Fortaleza, quanto o de Brasília faziam parte do mesmo Projeto Espiral: “O primeiro núcleo foi instalado na cidade de Fortaleza/CE, em 1976, quando foi firmado, pelo compositor Marlos Nobre (diretor da Funarte), um convênio entre a Funarte e o SESI Ceará”.

> Implantado em onze estados brasileiros num período de aproximadamente treze anos – de acordo com documentos encontrados no CEDOC que são datados entre 1976 e 1989, o Projeto Espiral contou com a participação ativa de inúmeros professores e coordenadores, todos contratados pela Funarte. (SANTOS, 2016, p. 50).

De acordo com Ying (2007), depois de passar um ano em Brasília o professor Jaffé desligou-se do projeto e mudou-se para São Paulo com o intuito de implantar um novo projeto de ensino coletivo, desta vez, ligado ao SESC (Serviço Social do Comércio).

No núcleo de Belém, a violoncelista norte americada Linda Louise Kruger atuou como professora entre 1977 e 1981, assumindo a direção do projeto em 1980 (PAIVA, 2013). Em 1988, Linda Kruger retornou a Belém para desenvolver uma pesquisa com objetivo de elaborar um método para instrumentos de cordas utilizando repertório do folclore brasileiro. Dessa pesquisa resultou a sua tese de doutoramento pela University of Missouri-Columbia[8] e também o método que desenvolveu em conjunto com a professora Anamaria Peixoto e foi publicado pela Gráfica Editora Universitária da UFPa em 1991, sob o título: *Iniciando Cordas através do Folclore*. As duas professoras atuaram no Projeto Cordas da Fundação Carlos Gomes, no qual, entre 1988 e 1989 deram início a três grupos que, juntos, somavam 140 alunos, distribuídos entre violino, viola, violoncelo e contrabaixo (PEIXOTO, 1990; 1992).

O Projeto Espiral teve grande importância no processo de formação democrática dos instrumentistas de cordas e foi fundamental para a constituição e difusão de orquestras por todo o Brasil. "O Projeto Espiral iniciou também o processo de ensino coletivo, que hoje em dia é realizado em todo o território nacional por ONGs, associações musicais e culturais, secretarias de cultura, institutos e fundações, escolas e universidades" (SANTOS, 2015, p. 85).

2.3 DEFINIÇÕES E ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Silva Sá e Leão (2015) trazem uma reflexão sobre o uso dos termos *ensino coletivo* e *ensino em grupo*, e constatam que não há um consenso, nem uma definição clara que oriente o emprego de cada um. Alguns pesquisadores utilizam os dois termos como sinônimos enquanto outros tendem a utilizar um em detrimento do outro. Os autores observaram que *ensino em grupo* é mais utilizado no universo do piano, enquanto *ensino coletivo* é mais frequente nas pesquisas relacionadas ao

[8] Kruger, Linda L. An Analysis and Adaptation of Brazilian Folk Music Into a String Method Comparable to American Models for Use in the Brazilian Music Education System. PhD (music education), University of Missouri, Columbia. 533 pp. Supervisor: Wendy L. Sims. 1990. (DA9100210)

ensino de violão, sopros, cordas friccionadas e bandas de música. Assim, nesse trabalho optamos por utilizar o termo *ensino coletivo*, por sua maior recorrência na literatura atual, – exceto quando abordada a literatura sobre instrumentos de teclado, na qual a nomenclatura adotada pelos autores é o EPG (Ensino de Piano em Grupo).

Alguns pesquisadores e professores consideram o formato de ensino coletivo como uma estratégia para iniciação instrumental, educação musical e musicalização (CRUVINEL, 2005; RODRIGUES, 2012; SANTOS, 2015; REINOSO, 2012). A partir do momento que os estudantes atingem determinado nível, a indicação é que passem a ter aulas individuais, visando a continuidade da formação com objetivo na *performance* solo. A partir desse ponto de vista, o ECIM traz um forte princípio de que todos podem aprender música, enquanto o ensino tradicional ainda carrega o paradigma do 'talento'. "O princípio de que todos podem aprender música está relacionado, por sua vez, a uma abordagem que objetiva o conhecimento e compreensão da linguagem musical e não a destreza no instrumento" (MONTANDON, 1992, p. 51).

> Entendo que essas duas metodologias têm objetivos diferenciados. Enquanto o ensino tutorial procura preparar instrumentistas para orquestras profissionais ou para serem solistas, o ensino coletivo centra sua proposta em oferecer um ensino mais democrático, concentrando esforços mais no processo do que em resultados (SILVA, 2017, p. 99).

Swanwick (1994) também faz essa diferenciação e apresenta as vantagens de se combinar os dois formatos de ensino:

> O trabalho em grupo é uma excelente forma de enriquecer e ampliar o ensino de um instrumento. Não estou defendendo a exclusividade do ensino em grupo, e muito menos denegrindo as aulas individuais. Simplesmente quero chamar a atenção para alguns benefícios em potencial do ensino em grupo enquanto uma estratégia valiosa no ensino de instrumentos. Para começar, fazer música em grupo nos dá infinitas possibilidades para aumentar nosso leque de experiências, incluindo aí o julgamento crítico da execução dos outros e a sensação de se apresentar em público. A música não é somente executada em um contexto social, mas é também aprendida e compreendida no mesmo contexto. A aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas. Somos fortemente motivados a observar os outros, e tendemos a "competir" com nossos colegas, o que tem um efeito mais direto do que quando instruídos apenas por aquelas pessoas as quais chamamos "professores" (SWANWICK, 1994, p. 8).

O ECIM como uma forma de complementar o ensino individual de instrumentos também é defendido por pesquisadores que acreditam que a aula coletiva é um contexto ideal para o desenvolvimento de habilidades funcionais (como técnica básica, leitura à primeira vista, transposição, harmonização, padrões de acompanhamento, leitura de cifras, redução de partituras, improvisação e composição). Em sua tese, Reis (2017) destaca a importância de trabalhar o desenvolvimento das habilidades funcionas dos alunos desde o início, de maneira sistemática e gradual, "[...] pois tais habilidades podem ser decisivas na vida musical, além de proporcionar ao estudante uma compreensão musical mais abrangente e completa" (Ibidem, p. 22).

Reinoso (2012) conta como o desenvolvimento de habilidades funcionais ao piano para estudantes não pianistas inspirou departamentos de música de universidades norte americanas a oferecerem cursos avançados para desenvolvimento dessas habilidades também aos pianistas.

> Nos Estados Unidos, a experiência do desenvolvimento de habilidades funcionais nas aulas de piano em grupo para alunos universitários, cujo instrumento principal não seja o piano tem sido tão positiva, que muitos departamentos de música iniciaram cursos avançados para os estudantes cujo instrumento principal seja o piano (REINOSO, 2012, p. 38).

Essa visão que busca conciliar práticas coletivas e individuais é bastante comum atualmente, entretanto, na época do surgimento do ECIM, os professores e pesquisadores precisavam defender o ensino coletivo e, muitas vezes, o faziam criticando o perfil tradicional das aulas individuais:

> O perfil da aula 'tradicional', traçado pelos adeptos da aula de piano em grupo, tinha as seguintes características: a aula era centralizada no professor, que mostrava ao aluno o que ele deveria fazer, quando, como e de que maneira, e fornecia material pedagógico e informação considerados apropriados. Em relação ao conteúdo e metodologia, a aula girava em torno do desenvolvimento da leitura de notas, da técnica e da interpretação. A ênfase era no resultado (execução) e não no processo de compreensão da linguagem musical. O conhecimento teórico da música estava em geral a cargo de outro professor, desvinculado da prática. A abordagem adotada para a leitura musical estava relacionada com a psicologia "mecanicista" numa referência à psicologia associacionista (MEHR, 1965, apud MONTANDON, 1992). Nela, os símbolos eram mostrados logo no início, com leitura de nota por nota a partir da posição fixa no dó central, e com grande ênfase na repetição de exercícios até seu aperfeiçoamento. (MONTANDON, 1992, p. 44-45).

Essas críticas estão relacionadas ao contexto do surgimento e consolidação do ensino coletivo nos Estados Unidos e ao ser referir especificamente ao EPG a autora prossegue: "[...] o professor de piano particular que dá aulas individuais, é 'tradicional' porque tende a ensinar da mesma maneira que aprendeu. Se o único conteúdo desenvolvido na aula é o adestramento técnico e o aperfeiçoamento de repertório, ele aprende a tocar o instrumento, mas não tem a compreensão necessária nem da linguagem em que opera, nem da didática" (FREDRICH, 1953 apud MONTANDON, 1992, p. 45).

É comum que o professor inicie sua prática docente ensinando da mesma forma que aprendeu, principalmente quando não teve acesso a outras referências didáticas e/ou metodológicas. Esse problema se agrava quando se trata de professores de ECIM, pois não existe uma formação específica para estes profissionais.

> [...] tenho observado que em sala o que ocorre na maioria das vezes é uma transposição de práticas do dito ensino individual para o ensino coletivo. Essa utilização do modelo pode funcionar para o aprendizado técnico dos alunos, mas pode também negligenciar aos mesmos a oportunidade de vivenciarem práticas que adquirem maior sentido quando apreendidas em grupo. (PAZIANI, 2016, p. 2).

Paiva (2004) também observa esta replicação de modelos de ensino de um contexto ao outro, como fica evidente na sua descrição:

> Uma prática muito comum no ensino de música, principalmente com relação a um instrumento musical específico, é a repetição de antigos modelos e padrões baseados nas experiências vividas no passado. Instrumentistas, cantores, regentes e compositores lecionam, muitas vezes, sem uma formação didático-pedagógica específica, por ser o ensino uma atividade que amplia o mercado de trabalho do músico, melhorando suas condições de sobrevivência. Muitas vezes, repetem com seus alunos a maneira como eles próprios aprenderam. Suas práticas pedagógicas estão baseadas nos modelos educacionais que eles mesmos puderam experimentar com seus antigos professores e mestres. (PAIVA, 2004, P. 20).

A interação e a aprendizagem por meio da observação dos pares são características citadas como benefícios do ECIM. "Ao observar, os estudantes aprendem a transportar para suas peças em estudo, as sugestões dadas para um outro colega" (REINOSO, 2012, p. 29). Além disso, "observando os colegas, os estudantes aprendem de que forma o professor aborda as diferentes fases do

aprendizado de uma peça, configurando-se uma técnica de ensino valiosa para os futuros professores" (HENRY, 1999 *apud* REINOSO, 2012, p. 29-30).

> A aula de música no ambiente coletivo constrói outro espaço, cuja "bula" pedagógica do ensino tutorial não consegue abranger o potencial humano aberto com a coletividade em sala. Assim, considera-se necessário uma reflexão e uma ação dentro desse espaço educativo que proponha sugestões de conteúdos e práticas que busquem dar conta da dimensão humana (social) que se estabelece com a coletividade. (PAZIANI, 2016, p. 4)

Outra habilidade favorecida por esta modalidade de ensino é a vivência de pulso e ritmo, proporcionada pela prática musical em conjunto, que ocorre durante as aulas coletivas. "Quanto ao aprendizado do ritmo, os estudantes melhoram sua capacidade de contar quando tocam em conjunto, uma vez que a segurança rítmica é necessária para a continuidade da música" (REINOSO, 2012, p. 30).

2.4 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS

Chronister (1999, *apud* REINOSO, 2012) aponta como uma das maiores dificuldades da aula em grupo o desafio de fazer com que cada estudante seja envolvido no problema musical dos outros colegas. Como forma de superar este dasafio, Lyke (1996 *apud* REINOSO, 2012) sugere que o momento de *performance* seja utilizado como uma experiência de escuta crítica, "ocasião em que os estudantes aprendem a fazer críticas construtivas e a decidir em conjunto que procedimentos práticos podem melhorar a execução da peça" (REINOSO, 2012, p. 29).

Durante sua pesquisa, Reinoso (2012) realizou entrevistas com 10 professores que lecionam piano em grupo em cursos de graduação de sete universidades brasileiras: UFC, UFRN, UFBA, USP, UFG, UFOP e UFPR e compilou os principais desafios citados por eles:

> [...] possibilidade de o equipamento eletrônico não estar funcionando adequadamente; a variação do tempo que os alunos levam para entender e executar a mesma atividade; a timidez do aluno iniciante no piano, quando ele já é fluente no seu instrumento principal; a diminuição do comparecimento às aulas quando se aproximam grandes festas, como São João na Bahia; a obrigatoriedade de cursar a disciplina como única motivação dos alunos que não têm o piano como instrumento principal; a indisciplina dos alunos das turmas de piano em grupo; a necessidade do professor estimular discussões sobre o conteúdo apresentado, já que estas não surgem espontaneamente; a abstenção dos alunos a fazer críticas negativas à execução dos colegas; o fato dos alunos se esconderem atrás da estante do teclado nas apresentações ou deixarem os alunos que são mais avançados tocarem primeiro para não precisar tocar depois; a ausência de preocupação de alguns alunos com o desenvolvimento dos outros; a dificuldade do professor em incutir nos alunos a necessidade de disciplina no estudo; a dificuldade de encontrar professores para lecionar piano em grupo; a deficiência na leitura e na escuta musical como fator dificultador para a conexão com a coordenação motora; e a existência de questões internas na universidade que obstaculizam a seleção de monitores ou mesmo impedem a possibilidade de tê-los (REINOSO, 2012, p. 85-86)

Diante de tantas dificuldades, o professor precisa buscar estratégias para superá-las, e de acordo com Moreira (2014):

> As atividades/estratégias de ensino são definidas como situações variadas, criadas pelo educador para oportunizar aos educandos a interação com o conhecimento. O profissional seleciona as estratégias de ensino e as utiliza como meio de intervenção para uma boa qualidade de envolvimento dos alunos com a aprendizagem considerando os objetivos educacionais, indicações verbais ou escritas sobre o comportamento individual ou coletivo da turma, o tempo disponível para a execução das tarefas e o ambiente físico (MOREIRA, 2014, p. 19).

Despertar e manter a motivação dos estudantes no contexto escolar é uma tarefa que exige que o professor crie estratégias, como por exemplo: a forma de atribuir significado às tarefas em sala, como atribuir valores ao esforço e persistência do aluno, despender de tempo para a realização das tarefas, e a forma de dar *feedbacks*. (BZUNECK, 2010). Para tanto, o professor precisa estar em busca de atualização e formação constante.

Estudiosos da área de formação de professores, como Carlos Marcelo e Vaillant (2012, *apud* MOREIRA, 2014) esclarecem que a complexidade do contexto educativo exige a autoformação constante. Ela depende da motivação do sujeito para mudar. Cabe ao professor desenvolver meios e processos de aprendizagem no decorrer da vida.

Montandon (1992) relata que diversos profissionais da música têm defendido uma abordagem curricular centralizada no aluno e sugere alguns procedimentos de

aula que podem ser vistos como reflexo disso: escolha de repertório e formato de aula. "Embora o repertório se relacione com a motivação, ele vem servir às possibilidades e gosto do aluno na medida em que se propõe incluir peças 'tiradas de ouvido', populares e folclóricas" (Ibid, p. 58). Sobre a situação de aula, os educadores por ela pesquisados acreditam que a combinação de aulas individuais e em grupo é a melhor forma de atender os alunos.

> [...] as indicações são para que o conhecimento seja construído, tanto quanto possível, a partir da participação ativa do aluno e não como informação advinda do professor. Os procedimentos indicados para tal fim envolvem a apresentação de problemas, o uso de questionamento, e de uma estrutura de opções a serem decididas pelo aluno, sendo que essas estratégias podem ser acionadas pelo material instrucional e/ou pelo professor. Isso porque nelas, o aluno procuraria estratégias para a resolução desses problemas, envolvendo o processo de tentativas e erros e de formulação e constatação de hipóteses, o que desenvolveria seu raciocínio. Nesse processo, o aluno pode recorrer também à verbalização para explicar seu processo de pensamento, podendo ele próprio acompanhar seu processo de aprendizagem (MONTANDON, 1992, p. 59-60).

Em um artigo sobre o ensino de violão para estudantes não violonistas em uma disciplina na graduação em música da UFBA, Tourinho e Azzi (2014) descrevem algumas estratégias utilizadas para desenvolver o aprendizado neste ambiente específico, como tocar arpejos e escalas simultaneamente, mas com andamentos e subdivisões rítmicas diferentes, adaptando o nível de complexidade aos conhecimentos prévios dos alunos. E, em relação às avaliações, além do acesso dos alunos à sua respectiva ficha contendo nota e comentário, foram feitas gravações em vídeo na 5ª, 10ª e 15ª aula. Os vídeos foram disponibilizados para os alunos que responderam a questões de autoavaliação (TOURINHO; AZZI, 2014).

A respeito dos critérios pelos quais os alunos seriam avaliados:

> Esclareceu-se que cada um seria comparado consigo mesmo, com o seu próprio desenvolvimento, estudo e aplicação. As gravações individuais mostraram o avanço individual a cada registro, e mesmo quando o avanço não havia sido significativo, sempre algum aspecto positivo foi destacado. (TOURINHO; AZZI, 2014, p. 205)

As autoras enfatizam que "[...] para *performance* musical de graduandos em que o violão não é o instrumento principal, necessita-se determinar com antecipação quais seriam os resultados esperados, visto que estes indivíduos não possuem o

tempo exigido para dedicação ao instrumento como em um curso de bacharelado" (Ibidem, p. 204). De forma geral a avaliação dos estudantes foi bem positiva, alguns se aplicaram ao estudo de peças técnica e musicalmente desafiadoras, outros a melhorar a leitura à primeira vista, corrigir problemas técnicos, de sonoridade, etc. A autoavaliação mostrou também o quanto os alunos se sentiram apoiados e incentivados pelos colegas.

Para concluir, as autoras afirmam que "todos estes aspectos podem ser apoiados na TSC[9] e na intencionalidade do professor em conduzir as classes de forma a estimular a premissa de Bandura, de que criamos objetivos e prevemos atos que possam guiar e motivar os nossos esforços adequadamente." (TOURINHO; AZZI, 2014, p. 205).

Como foi possível perceber, algumas estratégias são mais gerais e podem ser aplicadas para qualquer grupo de instrumentos e outras mais específicas que vão depender do contexto e do tipo de instrumento em questão. Nas próximas subseções são apresentadas as particularidades de cada grupo de instrumentos a partir de uma revisão de teses e dissertações sobre ECIM publicadas no Brasil.

2.5 PARTICULARIDADES DOS GRUPOS DE INSTRUMENTOS

Santos (2015, p. 56) inicia o capítulo de sua dissertação sobre o Ensino Coletivo dos Instrumentos de Cordas questionando: "como é possível ensinar instrumentos diferentes ao mesmo tempo e na mesma aula? Isto só é possível porque os instrumentos de cordas friccionadas são parecidos e têm elementos comuns em sua execução". Em seguida a autora complementa que "o objetivo dos métodos de ensino coletivo é a iniciação instrumental em grupo dos quatro instrumentos (violino, viola, violoncelo e contrabaixo)" (Ibidem).

Esse questionamento evidencia uma particularidade do ECIM: a possibilidade de ensino de instrumentos de forma homogênea ou heterogênea. De acordo com Cruvinel (2003, p. 47), "o Ensino Coletivo Homogêneo ocorre quando o mesmo instrumento é lecionado em grupo. Já o Ensino Coletivo Heterogêneo acontece quando vários instrumentos diferentes são trabalhados no mesmo grupo". O ensino heterogêneo pode ser realizado com instrumentos da mesma família, como no caso dos instrumentos de corda friccionados (violino, viola, violoncelo e

[9] Teoria Social Cognitiva, formulada pelo psicólogo canadense Albert Bandura.

contrabaixo), ou com instrumentos de diferentes famílias como no ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão nos contextos de bandas de música.

Para investigar as particularidades de cada grupo de instrumentos e mapear as pesquisas realizadas sobre ECIM em nível de pós-graduação, foi realizado um levantamento de teses e dissertações brasileiras disponíveis para consulta online. As buscas foram realizadas no banco de teses e dissertações da Capes, repositórios institucionais das universidades, referências bibliográficas de artigos, dissertações e teses, ferramentas de buscas como Google, e Google Acadêmico, além do site academia.edu e contato pessoal com autores.

Foram encontrados 74 trabalhos (54 dissertações e 20 teses) agrupados por famílias de instrumentos (cordas friccionadas; sopro; cordas dedilhadas; teclado; percussão; e orquestras ou outras formações) e apresentados de forma breve nas próximas subseções, procurando evidenciar o tema da pesquisa, contexto de investigação, principais objetivos e resultados obtidos.

2.5.1 Ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas

A respeito do ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas, foram encontradas dez dissertações e seis teses. É importante ressaltar que existem mais pesquisas defendidas sobre essa temática às quais não tivemos acesso, ou por serem trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira e não disponíveis online, ou por não possuírem divulgação autorizada.

QUADRO 1 – INSTRUMENTOS DE CORDAS FRICCIONADAS

Ano	Autor	Título	dissertação /tese	IES
1998	OLIVEIRA	O ensino coletivo dos instrumentos de corda: reflexão e prática	dissertação	USP
2003	CRUVINEL	Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social	dissertação	UFG
2007	YING	O ensino coletivo direcionado no violino	dissertação	USP
2010	BRITO	Ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas: Catalogação crítica	dissertação	UFBA
2011	BATISTA	Uma experiência de ensino coletivo de violino no Projeto Vale Música em Belém do Pará	dissertação	UFPA

2012	RODRIGUES	Ensino Coletivo De Cordas Friccionadas: Uma Análise Da Proposta Metodológica De Ensino Coletivo De Violino E Viola Do Programa Cordas Da Amazônia	dissertação	UFPA
2013	PAIVA	Educação musical no Programa Cordas da Amazônia_ descrição analítica dos procedimentos metodológicos das turmas de violoncelo	dissertação	UFPA
2015	SANTOS	Projeto Espiral (1976-1979)? Uma experiência de ensino coletivo de instrumentos de corda	dissertação	UFRJ
2017	PAZIANI	O ensino coletivo de contrabaixo acústico: a vivência de processos criativos com alunos do Projeto Guri/Ribeirão Preto e a ideia de experiência de Jorge Larrosa	dissertação	UNESP
2017	VOLKMANN	A modelação sob a perspectiva da teoria social cognitiva: a aquisição de crenças de autoeficácia no ensino de violino em um grupo de jovens	dissertação	UFPR
2012	BRITO	Ensino coletivo do violino para crianças de cinco anos: um estudo na escola de música da Universidade Federal do Pará	tese	UFBA
2012	YING	Diretrizes para o ensino Coletivo de Violino	tese	USP
2016	SANTOS	Educação musical coletiva com instrumentos de arco: uma proposta de sistema em níveis didáticos	tese	UFBA
2016	SOUZA	O ensino coletivo de cordas friccionadas produzido no SESC-Consolação, comparado com propostas de ensino coletivo realizadas no Reino Unido e nos EUA: Trajetória histórica, diferenças e similaridades pedagógicas e socioculturais	tese	UNESP
2017	SILVA	A sinfonia da vida: narrativa sobre a constituição do *habitus* docente musical	tese	UFC
2019	SMETAK	A filarmônica de cordas: proposta de um ensino coletivo de cordas para iniciantes, inspirada na prática das filarmônicas da Bahia	tese	UFBA

Fonte: dados da pesquisa

Oliveira (1998) foi um dos pioneiros na pesquisa sobre ensino coletivo de instrumentos musicais no Brasil. Na primeira parte de sua dissertação, o autor realizou um estudo analítico de três importantes métodos americanos de ensino coletivo de instrumentos de cordas: *The teaching of Action in String Playing; All for Strings;* e *String Builder*. Depois de apresentar uma síntese programática dos três métodos, Oliveira (1998) apresenta uma proposta de ensino coletivo de cordas, voltada para iniciação musical, que culminou na elaboração do primeiro volume do *Método de Ensino Coletivo dos Instrumentos de Corda – violino, viola, violoncelo e contrabaixo*. O método foi desenvolvido para utilização em aulas coletivas

heterogêneas, nas quais os quatro instrumentos são aprendidos simultaneamente, e ao final de dois anos, o objetivo é que os alunos que iniciaram sem conhecimento musical prévio possam dominar a técnica básica de seu instrumento.

A dissertação de Cruvinel (2003) é uma das referências mais citadas nas pesquisas atuais sobre ECIM. Por meio de levantamento de literatura, entrevistas e uma pesquisa-ação, a autora buscou comprovar a eficiência do ensino coletivo de cordas visando à democratização do ensino musical e a transformação social. Cruvinel também focou na iniciação musical e ensino heterogêneo e utilizou a metodologia desenvolvida por João Maurício Galindo durante seu mestrado[10].

Ying (2007) realizou uma análise comparativa das abordagens técnicas dos principais métodos de ensino coletivo relacionados ao ensino de violino em sua dissertação e propôs uma nova metodologia por meio de uma *Apostila de Ensino Coletivo Direcionado no Violino*, utilizando melodias do folclore brasileiro. A autora considerou em sua análise os mesmos métodos americanos analisados por Oliveira (1998), além do Método Suzuki e dos métodos elaborados nas dissertações de mestrado de José Leonel Gonçalves Dias[11], Enaldo Antonio James de Oliveira e João Maurício Galindo.

Em sua dissertação, Brito (2010) realizou uma catalogação crítica da literatura acerca do ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas (ECICF), selecionando 30 trabalhos científicos para uma análise mais aprofundada. Desses, a maior parte era em idioma inglês e os seguintes temas emergiram e direcionaram sua análise: qualificação dos professores para trabalhar com ECICF; elaboração de currículo; importância de apoio financeiro aos programas; fatores negativos que podem contribuir para o insucesso do programa; e os benefícios do ECICF na formação como cidadão.

A dissertação de Batista (2011) teve como foco investigar os aspectos do ensino coletivo de violino no Projeto Vale da Música, desenvolvido pela Fundação Amazônica de Música e Fundação Vale, no estado do Pará.

---

[10] A dissertação de Galindo foi defendida no ano de 2000, na USP, sob o título "Instrumentos de arco e o ensino coletivo: a construção de um método", mas o arquivo não está disponível para consulta online.

[11] Não foi possível localizar a dissertação de Dias que foi defendida na USP em 1994 sob o título "Ipicec: iniciação e prática de instrumentos de corda através do ensino coletivo, um método para professores e alunos".

Rodrigues (2012), em sua dissertação de mestrado, buscou descrever a Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas do Programa Cordas da Amazônia – PCA – e investigou o processo de ensino-aprendizagem de violino e viola aplicando esta Proposta com estudantes na faixa etária entre 06 e 17 anos.

O PCA também foi objeto de investigação na dissertação de Paiva (2013) que trouxe o foco para o ensino de violoncelo para crianças e adolescentes com e sem transtornos do desenvolvimento e o objetivo da autora foi compreender como se dá o aprendizado musical nesse contexto.

O objeto da dissertação de Santos (2015) foi o Projeto Espiral, criado pela Funarte em 1976, e que é considerado um marco na história do ensino coletivo de instrumento musicais no Brasil. Santos (2015) descreve a formação dos Núcleos de Ensino do Projeto Espiral nas cidades de Fortaleza, Brasília, João Pessoa, Belém, Porto Alegre, Florianópolis, Natal e Recife, além da Oficina-Escola de Luteria no Rio de Janeiro. A autora identificou três tipos de práticas de ensino que foram utilizadas nos núcleos e explana cada uma delas: o método tradicional, de base europeia (individual); o ensino coletivo (mesmo instrumento ou instrumentos diferentes); e o método Suzuki (filosofia e metodologia). Cada um desses núcleos adotou práticas de ensino de acordo com o público-alvo, quantidade de alunos, condições estruturais dos núcleos e possibilidades pedagógicas dos professores. Em sua conclusão, a autora destacou o mérito e as contribuições do projeto para a formação democrática dos instrumentistas de cordas e também para a formação de orquestras por todo o Brasil.

Paziani (2017) apresenta uma reflexão a respeito da renovação de práticas pedagógicas no ensino coletivo de contrabaixo acústico em sua dissertação, realizando intervenções voltadas para práticas criativas em aulas coletivas do Projeto Guri na Regional de Ribeirão Preto-SP.

Em sua dissertação, Volkmann (2017) apresentou um Programa de Modelação de Domínio para aprendizagem coletiva de violino, utilizando a ideia de aprendizagem por observação como fonte de motivação e aquisição de autoeficácia. Para atingir seu objetivo, realizou uma pesquisa ação estratégica com uma turma de alunos que tinham entre 14 e 21 anos de idade.

Brito (2012), em sua tese de doutorado, realizou um estudo de caso focado no ensino coletivo de violino para crianças de 5 anos de idade. O estudo foi realizado na Escola de Música da Universidade Federal do Pará, baseando-se na filosofia Suzuki, e constatou o desenvolvimento de vivências sociais entre as crianças, promovendo uma formação musical abrangente.

Dando sequência ao tema de sua dissertação, Ying (2012) propõe em sua tese de doutorado um modelo metodológico apoiado na percepção de acontecimentos musicais simultâneo, tendo como objetivo a iniciação musical por meio do ensino coletivo de violino. Ao final da tese, a autora apresenta o primeiro volume do Método de ensino coletivo de violino a partir da psicomotricidade.

A educação musical coletiva com instrumentos de arco foi tema da tese de Santos (2016), que realizou uma análise sistematizada de 15 métodos de ensino coletivo de instrumentos de cordas, verificando a relação dos conteúdos dos métodos com os critérios apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino da música nas escolas regulares brasileiras. Após a sistematização dos conteúdos, o autor apresentou uma proposta didática em seis níveis para utilização em escolas de ensino fundamental. Ao final do trabalho, o autor constatou que a educação musical coletiva com instrumentos de arco é uma alternativa eficiente e viável para a educação musical no Brasil, podendo servir como ferramenta adequada para o ensino de música nas escolas regulares.

Souza (2016) realizou um estudo sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais no SESC-Consolação durante sua pesquisa de doutoramento e traçou um comparativo buscando identificar as similaridades e diferenças com o ensino coletivo de instrumentos desenvolvido na Inglaterra e nos EUA. A partir dos dados coletados, o estudo buscou destacar a importância do SESC-Consolação como um importante núcleo de ensino de instrumentos musicais para a cultura musical paulistana.

Partindo de conceitos de Bordieu e utilizando um procedimento autobiográfico, Silva (2017) construiu uma narrativa sobre a constituição do *habitus* docente musical em sua tese, descrevendo transformações ocorridas em sua trajetória e considerando aspectos familiares, sociais, culturais e musicais que influenciaram suas decisões desde sua iniciação musical no Projeto Jaffé até tornar-se professor de violino em uma universidade pública federal.

Em sua tese de doutorado, Smetak (2019) experimentou uma proposta de iniciação coletiva em instrumentos de cordas friccionadas inspirada no ensino das filarmônicas baianas e seus mestres. A proposta foi aplicada no contexto da Extensão da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia e, de acordo com o autor, o ensino proposto apresentou resultados positivos no campo técnico, musical e pedagógico, sendo aprovado pelos alunos e professores convidados a avaliar o processo.

Com essa revisão de literatura, pudemos observar que as pesquisas acadêmicas sobre o ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas têm crescido muito na última década, sendo que mais de um terço das dissertações e teses aqui apresentadas foram defendidas durante o desenvolvimento da presente pesquisa. Chama atenção também o fato de que as primeiras pesquisas, em geral, buscavam suprir a falta de material didático brasileiro, apresentando propostas metodológicas para o ensino coletivo de instrumentos de cordas, muitas vezes, de forma heterogênea. Como também observou Santos (2016, p. 60), "com o passar do tempo, com a ampliação das perspectivas e mudanças dos paradigmas da pesquisa em música, os pesquisadores concentraram esforços em trabalhos preferencialmente qualitativos", tendo destaque também para os trabalhos com metodologia de pesquisa-ação e observação participante, nas quais o pesquisador também atua como professor. A maior parte desses trabalhos foi desenvolvida em contextos de projetos sociais e não foi identificado nenhum trabalho sobre o contexto de ensino superior de música com esses instrumentos.

2.5.2 Ensino coletivo de instrumentos de sopro

A respeito do ensino coletivo de instrumentos de sopro, foram encontradas sete dissertações e uma tese, detalhadas no quadro 2 e revisadas brevemente logo após o quadro. Um trabalho pioneiro que merece destaque é a tese do professor Joel Barbosa, datada de 1994 e desenvolvida na Universidade de Washington[12]. Posteriormente traduzida pelo próprio autor e publicada no ano de 2004, em formato de livro, sob o título: *Da Capo: Método elementar para ensino coletivo ou individual*

[12] Barbosa, J. L. **An adaptation of American band instruction methods to Brazilian music education, using Brazilian melodies.** Unpublished Doctoral Dissertation. University of Washington. 1994.

de instrumentos de banda. O método criado pelo professor Joel Barbosa foi objeto de estudo de outras pesquisas aqui citadas, como a dissertação de Vecchia (2008) e a de Serafim (2014).

Alguns trabalhos, como a tese de Santos CP (2013) – que além do ensino de instrumentos de sopro também aborda o contexto de orquestra –, a dissertações de Campos (2015) e a tese de Vecchia (2012) que tratam do ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão, serão comentados na seção 2.5.6 sobre ensino coletivo em orquestras, heterogêneo e outras formações.

QUADRO 2 – INSTRUMENTOS DE SOPRO

Ano	Autor	Título	dissertação/ tese	IES
2008	VECCHIA	Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba: processos de ensino e aprendizagem dos fundamentos técnicos na aplicação do método Da Capo	dissertação	UFBA
2010	ALMEIDA	Tocando o repertório curricular: bandas de música e formação musical	dissertação	UFC
2011	KANDLER	Bandas musicais no meio oeste catarinense: características e processos de musicalização	dissertação	UDESC
2012	MALAGA	Práticas informais no ensino coletivo de sopros: um experimento no Guri	dissertação	USP
2012	TAETS	Iniciação à flauta doce: uma proposta de educação musical	dissertação	UFRJ
2014	SERAFIM	Modelos pedagógicos no ensino de instrumentos musicais em modalidade a distância: projetando o ensino de instrumentos de sopro	dissertação	UFBA
2016	MATIAS	O ensino em grupo de flauta transversal em uma escola de música: um estudo de entrevistas com professores	dissertação	UNB
2014	ALMEIDA	Aprendizagem musical compartilhada a prática coletiva dos instrumentos de sopros madeiras no Curso de Música da UFCA	tese	UFC

Fonte: dados da pesquisa

Destacando as bandas de música como importantes formadoras de instrumentistas de sopro e percussão, Vecchia (2008) aborda em sua dissertação a iniciação musical em instrumentos de metais (trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba), investigando a atuação de professores-regentes de bandas que utilizam o método elementar para o ensino coletivo de instrumentos de banda *Da*

Capo. Os fundamentos pesquisados foram respiração, embocadura, postura e emissão de som, e ao final da dissertação o autor apresenta um roteiro para tutorial didático em vídeo, baseado nesses quatro fundamentos.

Almeida (2010) investigou as influências do repertório na educação musical e humana dos integrantes de bandas de música do Ceará, realizando um estudo de caso com a Banda de Música Padre Assis da Portela, na cidade de Beberibe-CE. Com esse estudo, o autor concluiu em sua dissertação, que o ensino nas bandas é voltado, principalmente, para a técnica instrumental, aprendizagem da leitura e execução instrumental; e as principais influências do repertório vêm da indústria cultural, da cultura americana e da herança de bandas mantidas por corporações militares.

A dissertação de Kandler (2011) buscou investigar os processos de musicalização nas bandas de música do meio oeste catarinense. Por meio de *survey* aliado à abordagem qualitativa e entrevistas semiestruturadas com os maestros de banda, a autora constatou que os processos de musicalização apontam para a iniciação musical pelo estudo teórico, com ênfase na compreensão e códigos musicais e execução do instrumento. Ao final, apresenta reflexões acerca da formação musical dos maestros de bandas e sugestões para pesquisas futuras.

Em sua dissertação de mestrado, Malaga (2012) apresentou contribuições para uma atualização metodológica e pedagógica por meio da utilização de práticas informais no ensino coletivo de instrumentos de sopro. Para tanto, realizou um trabalho experimental de campo com alunos do projeto Guri e utilizou parâmetros como sucesso e insucesso; dificuldades com os instrumentos; escolha da música; e comportamento dos alunos para analisar os dados coletados.

A dissertação de Taets (2012) resultou de uma pesquisa-ação, na qual a autora apresentou e testou uma proposta de iniciação à flauta doce a partir da nota Mi. Essa proposta de iniciação utiliza uma posição fechada e difere da posição aberta, normalmente utilizada pelos métodos tradicionais de iniciação à flauta doce.

Serafim (2014), em sua dissertação, sistematizou um modelo pedagógico para o ensino de instrumentos de sopro em cursos de licenciatura em música à distância, baseando-se nos dados obtidos a partir de duas propostas de ensino de instrumentos musicais a distância: a brasileira PROLICENMUS, e a estadunidense SmartMusic, além de ideias presentes na proposta de ECIM para sopros e

percussão intitulada *Da Capo*. De acordo com o autor, o modelo pedagógico criado durante a pesquisa pode ser tanto um projeto de curso quanto um instrumento de análise dos dados obtidos.

Matias (2016) realizou um estudo com o objetivo de compreender a percepção dos professores sobre o ensino coletivo de flauta transversal em uma escola de música de Brasília (prática que havia sido adotada recentemente pela referida escola). Por meio da pesquisa a autora buscou compreender o que os professores entendiam por ensino em grupo, que experiências possuíam com o formato de ensino, como avaliavam a adoção do formato pela escola de música e quais desafios enfrentavam. Em sua dissertação a autora constatou influências da tradição, mas também da abertura ao novo nas respostas dos professores.

Almeida (2014), em sua tese de doutorado, investigou o ensino coletivo de instrumentos de sopros/madeira no curso de música da Universidade Federal do Cariri entre 2010 e 2013, buscando aprofundar a proposta de aprendizagem musical compartilhada, somada aos conceitos de ecologia de saberes e da zona de desenvolvimento proximal. Como metodologia, a partir do paradigma interpretativo, realizou um estudo de caso e uma pesquisa ação. Nos resultados, além do compartilhamento de saberes entre os estudantes, apresentou reflexões sobre sua própria prática pedagógica e sobre o currículo que emergiu da heterogeneidade dos instrumentos, da ecologia de saberes e da aprendizagem musical compartilhada.

A partir deste levantamento sobre as pesquisas voltadas ao ensino coletivo de instrumentos de sopro, foi possível verificar que frequentemente o foco das investigações está voltado ao ensino de instrumentos em contextos de bandas de música e por este mesmo motivo, as pesquisas destacam as características heterogêneas do processo de ensinar coletivamente instrumentos de famílias diferentes. As exceções apareceram nas pesquisas sobre flauta doce e flauta transversal. Duas pesquisas foram realizadas no contexto de ensino superior, uma sobre ensino presencial (ALMEIDA, 2014) e outra sobre ensino à distância (SERAFIM, 2014). Outro fato que chamou atenção é a respeito das datas de publicação das pesquisas aqui apresentadas: apenas uma dissertação foi defendida antes de 2010, todos os outros trabalhos foram desenvolvidos na última década, o que confirma o movimento de crescimento da pesquisa sobre ECIM nos últimos 10 anos.

2.5.3 Ensino coletivo de instrumentos de cordas dedilhadas

A respeito do ensino coletivo de instrumentos de cordas dedilhadas, foram encontradas oito dissertações e quatro teses, sendo a ampla maioria focada no ensino coletivo de violão nos mais diversos contextos.

QUADRO 3 – INSTRUMENTOS DE CORDAS DEDILHADAS

Ano	Autor	Título	dissertação /tese	Ano
1995/ 2002	TOURINHO	A motivação e o desempenho escolar na aula de Violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno	dissertação	UFBA
2008	MOURA	Fatores que influenciam desenvolvimento musical de alunos da disciplina instrumento suplementar (violão)	dissertação	UFBA
2013	FERNANDES	Perspectivas para o ensino coletivo de violão: em busca de uma abordagem holística	dissertação	UFRJ
2015	SOUZA	Ensino de violão para violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento na graduação	dissertação	UFBA
2015	OLIVEIRA	O ensino coletivo de violão: uma experiência de aprendizagem cooperativa no Instituto Federal Fluminense	dissertação	UNIRIO
2016	MIRANDA	Roda de violão: jogos musicais no ensino coletivo de viola caipira	dissertação	USP
2016	SILVA SÁ	Ensino coletivo de violão: uma proposta metodológica	dissertação	UFG
2016	BATTISTI	Um estudo sobre as crenças de autoeficácia no ensino coletivo de violão	dissertação	UFPR
2009	BRAGA	Oficina de violão: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo à distância	tese	UFBA
2010	ZORZAL	Explorando Master-classes de violão em festivais de música: um estudo multicaso sobre estratégias de ensino	tese	UFBA
2014	MACHADO	A improvisação livre como metodologia de iniciação ao instrumento: uma proposta de iniciação (coletiva) aos instrumentos de cordas dedilhadas	tese	USP
2017	BRAZIL	Leitura musical para iniciantes em aulas coletivas de violão: uma visão através da teoria da autoeficácia	tese	UFBA

Fonte: dados da pesquisa

A dissertação de Tourinho (2002) foi defendida em 1995 e está entre os trabalhos acadêmicos pioneiros sobre ECIM no Brasil. A Revista Ictus – Periódico do

Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia – publicou a dissertação na íntegra em 2002, tornando possível o acesso online ao trabalho. Nessa pesquisa, a autora buscou investigar as relações entre a motivação e a aprendizagem, realizando um experimento no qual o grupo de estudantes pode escolher o repertório a ser estudado e o grupo controle seguiu repertório do programa da disciplina. Os resultados mostraram uma sensível diferença entre os dois grupos e a autora buscou mostrar as implicações e influências do repertório de interesse dos alunos em seu aprendizado musical.

Moura (2008), em sua dissertação, realizou um estudo de caso com quatro estudantes de licenciatura em música que cursaram a disciplina "Instrumento Suplementar (violão)", e optaram pelo repertório de MPB. Durante o estudo, a autora buscou investigar os fatores que influenciam o desenvolvimento musical dos estudantes. Nessa disciplina, as aulas eram ministradas de forma individual, e em determinado momento, parte dos alunos passar a ter aulas em grupo. Os estudantes não avaliaram bem a mudança e se sentiram prejudicados por não ter a atenção exclusiva do professor. Por outro lado, a autora observou fatores positivos nas aulas em grupo, como uma experiência musical mais rica e dinâmica a partir das execuções em conjunto e a influência da motivação no desenvolvimento musical dos estudantes.

Fernandes (2013) propôs uma abordagem holística ao ensino coletivo de violão, ao apresentar um modelo de educação musical intitulado SEER, que busca desenvolver as dimensões humanas: Sentimento, Entendimento, Experiência e Reconexão. Os pontos positivos citados pelos estudantes que participaram da pesquisa foram: a possibilidade de escolha do repertório; a boa relação professor-aluno; e a socialização proporcionada pelo ensino coletivo. As críticas e sugestões ficaram por conta da infraestrutura e do número de alunos por turma. O autor apresenta, em sua dissertação, a abordagem holística como uma alternativa para o ensino de música na escola, que tem trazido contribuições importantes ao lidar com o desenvolvimento integral de cada aluno.

Por meio de um estudo de caso, Souza (2015) investigou em sua dissertação, o ensino coletivo de violão para violonistas solistas em um curso de graduação. Ele identificou as estratégias utilizadas pelo professor, categorizando-as em 5 grupos: gerenciamento da aula; detecção e exposição de problemas; correção

e orientação; avaliação; e interação com a classe. Ele também observou a formação e construção dos saberes do professor e relacionou suas estratégias com o modelo SRSD (*Self-regulated Strategies Development*).

Oliveira (2015) relatou sua experiência com ensino coletivo de violão com uma turma de ensino médio, durante seu mestrado, utilizando os conceitos de aprendizagem cooperativa e zonas de desenvolvimento. Por meio da observação participante, o pesquisador também atuou como professor e buscou incentivar a interação entre os estudantes, para estimular a aprendizagem cooperativa.

Miranda (2016) investigou o uso de jogos musicais inspirados na aprendizagem do violeiro da tradição oral e sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem coletivos de viola caipira. Os jogos foram baseados na didática do *pré-figurativo* e assumiram três formas de ação: experimentações, imitações e repetições. Em sua dissertação, o "profesquisador" (termo utilizado pelo autor para designar o professor/pesquisador) defende que essa iniciativa lúdica integrou participantes variados por meio de uma abordagem inclusiva, reflexiva, aberta e apoiada na oralidade.

Em sua pesquisa de mestrado, Silva Sá (2016) analisou materiais didáticos de iniciação musical por meio do ensino coletivo de violão, considerou contribuições de educadores musicais, realizou uma pesquisa-ação em uma escola de educação básica e, a partir dessas experiências, elaborou um material didático para iniciação musical por meio do ensino coletivo de violão, apresentando alguns trechos do material nos apêndices da dissertação.

Minha dissertação de mestrado (BATTISTI, 2016) também está entre as pesquisas sobre ensino coletivo de violão. Nela, investiguei a motivação para aprender violão em grupo a partir das crenças de autoeficácia de estudantes em um projeto social na cidade de Curitiba. A partir dos resultados, foi possível observar que a motivação pode ser intensificada a partir de quatro fontes que influenciam as crenças de autoeficácia dos estudantes: experiências de êxito, experiências vicárias, persuasão verbal e indicadores fisiológicos. Outro fator relevante para o processo motivacional foi a participação na escolha do repertório a ser estudado.

Em sua tese de doutoramento, Braga (2009) buscou analisar e refletir sobre os padrões de interação mais frequentes e pertinentes observados em aulas de violão em grupo mediadas por computador que chamou de Oficina de Violão à

Distância. O autor realizou uma pesquisa-ação e identificou, nos resultados, uma tendência cumulativa em quatro elementos de interação: facilidade de expressão, inclusão, senso de solidariedade e síntese de vários pontos de vista. Nos resultados, o padrão mais frequente foi o senso de solidariedade e o mais complexo, a síntese dos pontos de vista.

Zorzal (2010) investigou as estratégias de ensino de instrumento musical em *master-classes* de violão em sua tese. A primeira etapa da pesquisa foi quantitativa e consistiu na análise de cento e trinta *master-classes*. A segunda etapa teve caráter qualitativo aprofundando o estudo de três casos selecionados da amostra anterior. O autor identificou três abordagens sobre como as estratégias são empregadas: holística, intuitiva ou fragmentada, e mista.

A tese de Machado (2014) apresentou uma proposta de iniciação coletiva aos instrumentos de cordas dedilhadas, utilizando a metodologia de improvisação livre para iniciação ao instrumento. Por meio da realização de oficinas de improvisação livre, foram selecionados e descritos gestos instrumentais, visando o desenvolvimento de um caderno de iniciação instrumental. Com a proposta, o aprendiz desenvolve habilidades instrumentais e musicais através da criação, da liberdade gestual e da expansão da escuta,

Brazil (2017) buscou investigar as variáveis que influenciam o processo de leitura musical de alunos de violão em contexto de ensino coletivo. Para tanto, realizou três oficinas de violão com jovens alunos iniciantes e utilizou a Teria da Autoeficácia com referencial. O autor conclui sua tese indicando o ensino da leitura musical como uma forma de tornar o estudante, cada vez mais, agente de sua trajetória musical.

Ao analisar os resultados desta revisão sistemática sobre ensino coletivo de cordas dedilhadas é possível afirmar que, da mesma forma que as pesquisas sobre ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas e sopro, as pesquisas sobre ensino coletivo de cordas dedilhadas também apresentaram um crescimento expressivo na última década, com destaque para os anos de 2015 e 2016, com cinco trabalhos defendidos nestes anos. Nessa seção, foram identificados três trabalhos de pesquisa desenvolvidos no contexto de ensino superior, duas sobre ensino presencial (MOURA, 2008; SOUZA, 2015), e uma sobre ensino à distância (BRAGA, 2009).

2.5.4 Ensino coletivo de instrumentos de teclado

A pesquisa sobre ensino coletivo de instrumentos de teclado, mais conhecido como Ensino de Piano em Grupo (EPG), além de ser uma área pioneira em relação aos outros instrumentos, é também onde a pesquisa é mais abundante. Foi possível encontrar 16 dissertações e 4 teses que abordaram a temática, sendo que existem ainda outros trabalhos não disponibilizados de forma online pelos autores e/ou instituições.

QUADRO 4 – INSTRUMENTOS DE TECLADO

Ano	Autor	Título	dissertação /tese	IES
1992	MONTANDON	Aula de Piano e Ensino de Música - Análise da Proposta de Reavaliação da Aula de Piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves	dissertação	UFRGS
1999	BASTOS	O educador e o processo de musicalização através de teclados acústico e eletrônico	dissertação	CBM
2002	MELO	Uma atividade musical através do piano: proposta de trabalho	dissertação	UNICAMP
2003	HOLLERBACH	Ensino elementar de piano: Princípios didáticos, objetivos e escolha de repertório na perspectiva do professor de piano	dissertação	UFMG
2005	RAMOS	Leitura prévia e *performance* à primeira vista no ensino de piano complementar: implicações e estratégias pedagógicas a partir do modelo CLASP de Swanwick	dissertação	UFMG
2005	DUCATTI	A composição na aula de piano em grupo: uma experiência com alunas do curso de licenciatura em artes/música	dissertação	UNICAMP
2005	FITTIPALDI	Musicalização através do teclado e as novas tecnologias do século XXI	dissertação	UNIRIO
2006	SANTOS	Teclado eletrônico: estratégias e abordagens criativas na musicalização de adultos em grupo	dissertação	UFMG
2011	TORRES	Aprendizagem de piano em grupo no ensino superior	dissertação	UFPR
2012	REINOSO	O ensino de piano em grupo em universidades brasileiras	dissertação	UNIRIO
2013	FLACH	Arranjos para piano em grupo: um estudo sobre as decisões, escolhas e alternativas	dissertação	UFRGS

		pedagógico-musicais		
2013	COSTA	Potencialidade interpretativa do piano digital Clavinova CVP 401: um estudo de caso	dissertação	UFG
2014	ALMEIDA	Processos criativos no ensino de piano	dissertação	USP
2015	VASCONCELOS	Memória autobiográfica, conhecimento prévio e atividades de criação em turmas de Teclado em grupo	dissertação	UFBA
2015	ROCHA	Aprendizagem criativa na aula de piano em grupo	dissertação	UFRN
2018	OLIVEIRA	Memorial Acadêmico: uma trajetória profissional no ensino de piano em grupo para crianças	dissertação	UFBA
2013	SANTOS RL	O ensino de piano em grupo: Uma proposta de método para ensino de piano em grupo destinado ao curso de piano complementar nas universidades brasileiras	tese	USP
2017	VIEIRA	Efeitos da aprendizagem cooperativa no ensino de piano em grupo para licenciandos em música: uma pesquisa experimental	tese	UNIRIO
2017	REIS	Piano em grupo: desenvolvimento das habilidades funcionais através de melodias folclóricas brasileiras	tese	UNICAMP
2017	SANTANA	Arranjos didáticos de música da tradição oral para piano complementar: propostas metodológicas a partir de uma pesquisa-ação na Faculdade de música do Espírito Santo	tese	UNIRIO

Fonte: dados da pesquisa

A dissertação de Montandon (1992) é o trabalho mais antigo ao qual tivemos acesso, graças à digitalização e disponibilização do arquivo no site do repositório digital da UFRGS. Em sua pesquisa, a autora relacionou os princípios e diretrizes da aula de piano com as concepções de Pace, Verhaalen e Gonçalves e encontrou aspectos em comum entre as três concepções. A autora observou também as diferenças entre os métodos, com destaque para a abordagem multi-tonal de Pace, que enfatiza o conhecimento harmônico; enquanto a abordagem multi-modal de Verhaalen traz a ênfase na multiplicidade de modos, e a abordagem de Gonçalves, que buscou combinar recursos de várias abordagens.

A dissertação de Bastos (1999) é outro exemplo de trabalho de pesquisa defendida na década de 90 que foi digitalizado e, neste caso, disponibilizado pela própria autora no site academia.edu. A autora investigou o desenvolvimento de

competências por um processo de musicalização utilizando teclados acústico e eletrônico. Além das competências, outro resultado foi o delineamento de um perfil de educador musical para atuar nesse contexto.

Melo (2002), em sua dissertação, realizou um estudo sobre a prática de piano em grupo e apresentou uma proposta de atividade musical voltada para adultos sem experiência musical. A proposta foi estruturada em três níveis: trabalho com intervalos; trabalho com escalas e tonalidades; e trabalho com acordes.

Hollerbach (2003) abordou a iniciação de crianças ao piano em sua dissertação de mestrado, considerando o ensino do instrumento para uma formação musical mais abrangente. Os resultados do estudo analisados a partir do modelo C(L)A(S)P de Swanwick, mostraram que os professores do estudo privilegiavam a Composição, a Performance e as habilidades técnicas (*Skills*), dando menos ênfase aos estudos de Literatura e Apreciação musical.

Ramos (2005) também utilizou o modelo C(L)A(S)P de Swanwick como referencial teórico, buscando investigar os princípios e estratégias pedagógicas nos processos de iniciação ao piano em um curso de Bacharelado em Música – Habilitação em Canto – da UFMG. Neste contexto, o piano é considerado também como instrumento musicalizador e complementar à formação do músico. Dentre os resultados de sua dissertação, a autora destacou as estratégias pedagógicas que incluem performances sem partitura, associadas ao hábito da leitura prévia.

Ducatti (2005) demonstrou em sua dissertação, a possibilidade de incluir a atividade de composição junto a outras atividades na aula de piano em grupo por meio de um experimento prático com alunas de piano do curso de licenciatura em música da UNASP. Como resultados, a atividade permitiu um melhor desenvolvimento da compreensão musical, contribuindo com a futura atuação profissional das alunas.

A dissertação de Fittipaldi (2005) apresentou uma análise crítica do trabalho realizado pela autora no curso de musicalização através do teclado. Para tanto, a autora apresentou um relato de experiência e por meio do qual descreve, analisa e propõe mais alternativas de trabalho com a metodologia de piano em grupo, buscando responder às novas tecnologias, às necessidades afetivas dos alunos, estimular o diálogo crítico com os veículos de comunicação e buscando saídas para atender as transformações das aulas de música.

Santos (2006) abordou a musicalização de adultos em grupo, utilizando teclados eletrônicos em sua dissertação, temática que já vinha sendo objeto de seu trabalho há mais de 25 anos. Como metodologia, utilizou a pesquisa avaliativa, por meio da qual um grupo de educadores musicais avaliou trechos das aulas da pesquisadora em um curso de licenciatura em música que haviam sido registradas em vídeo. Como resultados, a pesquisadora relata os pontos positivos observados em sua pedagogia: a organização dos objetivos, o planejamento da aula, motivação, disponibilidade, domínio dos conteúdos e da linguagem do instrumento, e também pontos a melhorar, como trabalhar a consciência corporal e técnica dos alunos e gestos de expressividade musical.

Torres (2011) pesquisou sobre o processo de aprendizagem no contexto do ensino de piano em grupo no âmbito de instituições de ensino superior. Ele realizou um estudo de desenvolvimento utilizando o método *Keyboard Musicianship*. Nos resultados da dissertação, Torres aponta que, a partir de um diagnóstico do perfil dos graduandos, é possível traçar um plano de aula eficaz. Também considerou os processos avaliatórios e motivacionais durante a aplicação da proposta.

A dissertação de Reinoso (2012) apresentou um panorama do cenário do EPG em universidades públicas brasileiras à luz da teoria de Vigotski e do pensamento de Shinichi Suzuki. Para tanto, a autora trouxe um relato histórico do desenvolvimento deste formato de ensino desde o seu surgimento e consolidação nos Estados Unidos, passando pelos episódios mais marcantes o EPG no Brasil e seus desdobramentos no âmbito do ensino superior. Também realizou entrevistas com professores universitários que atuam ou atuaram no EPG na graduação. Nos resultados, observou que a inserção do piano em grupo nas universidades ainda era bastante recente e que ainda permaneciam muitas ideias equivocadas sobre a sua prática.

Flach (2013) pesquisou sobre o processo de elaboração de arranjos para o ensino de piano, buscando esclarecer e compreender as escolhas, decisões e alternativas empregadas. A autora elaborou arranjos e documentou o processo construindo um tipo de memorial que colaborasse para a reflexão sobre o processo. Ao concluir a dissertação a autora reflete que o aprendizado dos alunos é o alicerce da criação de cada arranjo. Assim ela buscou contribuir para que outros professores criem seu próprio material, de acordo com suas necessidades.

Dentro de um contexto de ensino de piano em grupo, Costa (2013) investigou em sua dissertação a potencialidade interpretativa do piano digital clavinova CVP 401, por meio de um estudo de caso. Como resultado, concluiu que o instrumento oferece uma potencialidade para interpretação de estilos diversos, com limitações ao nível de repertório e reverberação de harmônicos.

Almeida (2014) propôs uma reflexão sobre os processos criativos no ensino de piano em sua dissertação, a partir de depoimentos de seus alunos (crianças), três composições e uma improvisação livre feita por eles. Os resultados foram apresentados em diálogo com a literatura sobre ensino criativo, com destaque para as ideias de Koellreuter e Gainza.

Vasconcelos (2015) realizou um estudo de caso com observação participante, no qual atuou como pesquisadora e professora de piano em grupo no Curso de Licenciatura em Música na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Durante o estudo, a autora trouxe o foco para as histórias de vida, memórias musicais e conhecimento prévio que os discentes trouxeram para a sala de aula, além de trabalhar atividades de criação de composições. Nos resultados da dissertação, a autora destaca as seguintes estratégias como relevantes: valorização das experiências prévias, trabalho criativo e de autoaprendizagem, motivação na busca pela superação dos problemas e a valorização do processo.

Rocha (2015) teve como foco de sua dissertação, a aprendizagem criativa em música na aula de piano em grupo. Como metodologia, foi realizada uma pesquisa-ação com discentes do curso de licenciatura em música da UFRN. A partir de um modelo defendido por Beineke, o autor propôs um ciclo criativo de formação em música que engloba a vivência conjunta de práticas criativas relacionadas à improvisação, à elaboração de arranjos e composições musicais, elementos esses que trouxeram contribuições significativas para o processo de aprendizagem dos participantes.

Por meio de um memorial acadêmico (mestrado profissional), Oliveira (2018) narrou sua história acadêmica e profissional no ensino de piano em grupo para crianças, trazendo ao final do texto, dois produtos: um artigo acadêmico e um livro de partituras elaborado pela autora, com estudos práticos para piano em grupo.

Em sua tese, Santos RL (2013) apresentou uma proposta para elaboração de método destinado ao curso de piano complementar nas universidades brasileiras.

Com esse objetivo, o autor realizou uma análise comparativa dos principais métodos de ensino de piano em grupo e descreveu as atividades realizadas durante a pesquisa visando à elaboração do método de piano em grupo.

Vieira (2017) realizou uma pesquisa experimental com objetivo de investigar os efeitos de estratégias da Aprendizagem Cooperativa aplicadas ao ensino de Piano em Grupo. O experimento foi realizado com dois grupos de alunos (experimental e controle) do curso de licenciatura em música da Universidade de Campina Grande. Os resultados da tese atestaram que o grupo experimental (que recebeu o tratamento com a aprendizagem cooperativa) apresentou uma melhora com diferença significativa do grupo controle, nas questões que abordam o acompanhamento e harmonização de canções.

A tese de Reis (2017) focou no desenvolvimento das habilidades funcionais com utilização de melodias folclóricas, defendendo a abordagem cooperativa como linha de estudo eficaz e aplicável ao ensino de piano em grupo. O autor também apresentou propostas de exercícios para desenvolvimento das habilidades funcionais na aula de piano em grupo, utilizando melodias folclóricas brasileiras.

Santana (2017) apresentou em sua tese uma proposta metodológica de ensino de piano complementar a partir de arranjos didáticos baseados em música de tradição oral brasileira. O autor compôs arranjos didáticos que foram incorporados às aulas de piano complementar na FAMES (Faculdade de Música do Espírito Santo) e realizou uma pesquisa-ação, utilizando os arranjos propostos com turmas de bacharelado e licenciatura. Como resultados, constatou a relevância da interação entre alunos, professores e o pesquisador para a elaboração definitiva dos arranjos, pois os alunos foram ouvidos e contribuíram com a relação de ensino-aprendizagem.

Observa-se portante que, além de ser o mais numeroso em quantidade de pesquisas acadêmicas desenvolvidas sobre a temática (piano em grupo), o contexto de realização das pesquisas sobre EPG é, em grande parte dos casos (12 dos 20 trabalhos), o ensino superior de música, com destaque para o curso de licenciatura e as disciplinas de instrumento complementar (RAMOS, 2005; DUCATTI, 2005; SANTOS, 2006; TORRES, 2001; REINOSO, 2012; COSTA, 2013; VASCONCELOS, 2015; ROCHA, 2015; SANTOS RL, 2013 VIEIRA, 2017; REIS, 2017; SANTANA, 2017). O crescimento das pesquisas na última década é um pouco menos evidente,

mas ainda presente: dos 20 trabalhos revisados, 12 foram defendidos nos últimos 10 anos e 8 trabalhos possuem data anterior à 2010.

2.5.5 Ensino coletivo de instrumentos de percussão

Foram encontradas oito dissertações e uma tese sobre ensino coletivo de instrumentos de percussão, conforme detalhado no quadro 5.

QUADRO 5 – INSTRUMENTOS DE PERCUSSÃO

Ano	Autor	Título	dissertação/ tese	IES
2004	PAIVA	Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos	dissertação	UNICAMP
2004	ALMEIDA	Ensino de música com ênfase na experiência prévia dos alunos: uma experiência com percussionistas de Salvador	dissertação	UFBA
2008	FREITAS	O gesto musical nos métodos de percussão afro-brasileira	dissertação	UFMG
2011	BARTOLONI	Propostas para o ensino da percussão utilizando ritmos e instrumentos étnicos brasileiros	dissertação	UFPR
2012	ROZZINI	Educação musical na CUICA: Percussões e repercussões de um projeto social	dissertação	UFSM
2013	SOUZA	Processos de ensino coletivo de bateria e percussão reflexões sobre uma prática docente	dissertação	UDESC
2015	CAIRO	Interações nas relações de Ensino e Aprendizagem da Bateria em Grupo	dissertação	UFBA
2015	CORREIA	Ensino de música por meio de teclados de percussão: uma experiência com o grupo Marimbas de Maracanaú - Ceará	dissertação	UFC
2015	PAIVA	Grupo de percussão e aprendizagem musical: um estudo multicaso no contexto de dois grupos brasileiros	tese	UNICAMP

Fonte: dados da pesquisa

Paiva (2004) trouxe em sua dissertação, reflexões a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de instrumentos de percussão, descrevendo a elaboração e implementação de uma proposta para metodologia de ensino que privilegiou uma abordagem integradora. Nessa abordagem, além dos aspectos musicais relacionados com a mecânica e a técnica instrumental, também foram abordados

aspectos da performance, apreciação e criação musical. A proposta foi implementada em dois contextos distintos: uma escola livre de música e um projeto social.

A dissertação de Almeida (2004) teve como foco a troca de saberes e fazeres entre a academia e a cultura popular, de forma que o professor assumiu papel também de mediador e aprendiz. Os fundamentos teóricos da pesquisa vieram da obra de Paulo Freire e os conhecimentos prévios dos percussionistas de 12 entidades afrobaianas foram considerados como ponto de partida para a transmissão e assimilação da escrita e leitura musical, além da técnica de caixa clara. No encerramento do segundo semestre das aulas, foi realizado um Festival de Percussão na reitoria da UFBA, no qual os sujeitos da pesquisa foram protagonistas e a partir de então, se tornaram agentes multiplicadores responsáveis por retransmitir os conhecimentos para suas comunidades.

Freitas (2008) realizou em seu mestrado, uma análise do tratamento e da apresentação do gesto musical nos métodos de percussão afro-brasileira. O objetivo principal foi refletir sobre a importância da gestualidade e da corporalidade nas relações de ensino-aprendizagem dos instrumentos de percussão. Os resultados indicaram que o gesto musical é frequentemente apresentado em função da técnica instrumental, centralizado nas mãos e nos movimentos diretamente relacionados à produção sonora, em detrimentos de outros movimentos do corpo também envolvidos na *performance.*

O tema da dissertação de Bartoloni (2011) foi o estudo de propostas de ensino de percussão baseadas em instrumentos e ritmos brasileiros. O autor realizou uma análise descritiva de três métodos sobre ritmos e instrumentos de origem étnicos brasileiros, buscando destacar os principais pontos de cada um e trazendo uma reflexão sobre o ensino de ritmos brasileiros na formação dos cursos superiores de percussão no Brasil e também sobre aulas individuais e coletivas.

A dissertação de Rozzini (2012) teve como objetivo investigar as repercussões de um projeto social de ensino de percussão (Associação CUICA) na vida de quatro jovens percussionistas participantes do projeto. Utilizando a metodologia de narrativas biográficas, o pesquisador buscou compreender de que maneira a ação educativa atravessa e potencializa os aprendizados para a vida de seus participantes. Nas contribuições finais, o autor apresenta citações dos

participantes nas quais eles falam, além dos impactos de participarem do projeto social, também dos impactos de participarem da pesquisa, reverem e repensarem sua trajetória dentro do projeto social e o quanto isso ecoou neles. Dessa forma, o autor coloca os participantes investigados como coautores da pesquisa.

Souza (2013) investigou os processos metodológicos de ensino coletivo de bateria e percussão de um professor do curso de Bacharelado em Música. A metodologia empregada foi o estudo de caso e o professor investigado também colaborou com a pesquisa assistindo os vídeos das aulas, lendo o estudo de caso e fazendo apontamentos. Os resultados da dissertação apontaram que o professor combina aulas individuais e coletivas, usa o repertório como fio condutor das atividades, utiliza os recursos disponíveis e processa seu ensino coletivo a partir de uma relação de ensino-aprendizagem dialogada.

Em sua dissertação, Cairo (2015) buscou compreender as interações entre os alunos a partir das relações de ensino-aprendizagem de bateria em grupo. A pesquisa foi realizada com uma turma de alunos da Oficina de Bateria em um projeto de extensão da UFBA. A metodologia utilizada foi um estudo do caso com observação participante, de forma que o pesquisador também atuou como professor da oficina. Os resultados revelaram que a construção de novas sociabilidades e o desenvolvimento musical foram promovidos, de modo consistente, pelas interações construídas nas aulas de bateria em grupo.

Correia (2015) estudou sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas no grupo Marimbas (grupo instrumental de percussão formado a partir de uma experiência com crianças e adolescentes no município de Maracanaú – CE). A metodologia foi delineada como estudo de caso com observação participante. De acordo com o autor, os resultados da dissertação demonstraram a relevância das práticas pedagógicas desenvolvidas e possibilitaram que as práticas fossem compartilhadas com outros educadores.

Em sua tese, Paiva (2015) realizou um estudo multicaso sobre aprendizagem musical em dois contextos: Grupo de Percussão da Unicamp e Grupo de Percussão de Itajaí. A investigação foi realizada por meio da observação participante e os casos foram analisados, em um primeiro momento, separadamente; para, em seguida, apontar singularidades e aspectos em comum nos dois grupos. Os principais referenciais teóricos utilizados foram a teoria do fluxo

e o conceito de autorregulação da aprendizagem. Os resultados apontaram para a amplitude do potencial oferecido pelo grupo de percussão, evidenciando aspectos relacionados à motivação, autonomia, tomada de decisões, estudo individual, repertório específico, entre outros.

Considerando o levantamento apresentado, é possível afirmar que os trabalhos de pesquisa sobre ensino coletivo de instrumentos de percussão foram realizados em diferentes contextos e três desses trabalhos abordaram o ensino superior de música (BARTOLONI, 2011; SOUZA, 2013; PAIVA, 2015). Como nos outros grupos de instrumentos, também houve um crescimento no número de pesquisas publicadas na última década, com três trabalhos defendidos na primeira década dos anos 2000 e seis trabalhos entre os anos de 2010 e 2019.

2.5.6 Ensino coletivo em orquestras e outras formações

Algumas pesquisas sobre ensino coletivo de instrumentos musicais trataram de mais de um grupo de instrumentos, não sendo possível enquadrar na classificação proposta nas seções anteriores. Foram encontradas quatro teses e cinco dissertações com essas características (ver quadro 6).

QUADRO 6 – ORQUESTRAS E OUTRAS FORMAÇÕES

Ano	Autor	Título	dissertação /tese	IES	Instrumentos
2014	BEZERRA	Os professores de instrumentos e suas ações nas Escolas Parque de Brasília: uma pesquisa descritiva	dissertação	UNB	sopro, teclado e cordas dedilhadas
2014	OLIVEIRA	Por uma educação musical humanizadora: o ensino coletivo de música a várias mãos	dissertação	UFSCar	percussão, sopro e cordas friccionadas
2015	CAMPOS	O maestro de banda brasileiro e sua formação: um caminho entre a banda de música e a academia	dissertação	UFRJ	sopro e percussão
2015	MORAIS	Aprendizagem musical na Orquestra Sinfônica da UFRN	dissertação	UFRN	orquestra
2018	CRUZ	Projetos de extensão em música no IFCE de Sobral: táticas para a reinvenção do	dissertação	UFC	sopro, teclado e cordas

		cotidiano através do ensino coletivo de instrumentos musicais e canto			dedilhadas
2012	VECCHIA	Educação musical coletiva com instrumentos de sopro e percussão: análise de métodos e proposta de uma sistematização	tese	UFBA	sopro e percussão
2013	SANTOS CP	Ensinar música na escola: um estudo de caso com uma orquestra escolar	tese	UFRGS	orquestra
2014	CARRASCOSA MARTINEZ	O Projeto Guri e a percepção harmônica em crianças de 6 a 9 anos: um estudo sobre a aquisição do conhecimento da tonalidade e da harmonia no contexto do ensino coletivo de instrumentos em São Paulo	tese	UNICAMP	vários
2017	NAZARIO	Práticas de criação musical em ambientes de ensino coletivo aplicando processos heurísticos: uma teoria substantiva	tese	UNICAMP	vários

Fonte: dados da pesquisa

Bezerra (2014) investigou as ações dos professores das oficinas de instrumentos nas Escolas Parque de Brasília. Para tanto, a autora buscou descrever a inserção da música nas escolas regulares, o perfil de professor e os desafios sobre o ensino de instrumento em grupo, explorando os conceitos de profissionalidade, identidade e identidade profissional. Dentre os cinco professores participantes da pesquisa, dois atuavam no ensino coletivo de flauta doce, dois no ensino coletivo de violão e um no ensino coletivo de teclado. Nos resultados da dissertação a autora constatou que os professores fazem uso de diversos recursos para ensinar, influenciados pela forma como aprenderam a tocar, pelas experiências docentes, por cursos de capacitação, pela troca de conhecimento entre colegas e por iniciativa própria.

Oliveira (2014) investigou durante seu mestrado, as práticas musicais coletivas nos espaços de convivência do Projeto Guri de Batatais-SP. O objetivo foi analisar os processos educativos que decorriam das relações entre as alunas e alunos em seu envolvimento com a música. O pesquisador identificou três práticas coletivas (naipe de percussão; violino e clarinete; e cordas friccionadas) e se inseriu em cada uma delas, com a finalidade de conviver, participar e identificar processos

educativos que ocorressem nas relações estabelecidas. As seguintes categorias emergiram da pesquisa: diálogo musical e discurso musical, aprendizagem coletiva e colaboração, musicidade, autonomia, experiência musical e produção cultural.

Em sua dissertação, Campos (2015) buscou identificar as contribuições do mestre de banda para a metodologia do ensino coletivo de instrumentos musicais, com objetivo de potencializar a formação acadêmica do regente de bandas e contribuir para o ensino da música em escolas regulares. O foco das bandas de música é na formação de músicos de sopro e percussão. Como metodologia, realizou um estudo de caso com um maestro na cidade de Niterói-RJ.

Morais (2015) investigou em sua dissertação o processo de aprendizagem musical na Orquestra Sinfônica da UFRN, observando as interações entre os participantes e buscando compreender as diferentes maneiras de se aprender música no contexto orquestral. A autora organizou os dados para análise a partir de quatro categorias que emergiram dos dados: (1) convivência e aprendizagem em grupo; (2) estratégias de formação e interações; (3) concertos, viagens e intercâmbios; (4) perspectiva de futuro e profissionalização dos músicos.

Na dissertação de Cruz (2018), o tema investigado abrangeu as práticas musicais desenvolvidas no IFCE de Sobral - CE. O objetivo foi identificar a repercussão que essas práticas musicais coletivas exercem nas “práticas comuns” dos “usuários” desses cursos e, a partir de então, identificar possíveis mudanças ocorrentes em seu “cotidiano”. A partir do referencial teórico de Certeau, o ensino de música desenvolvido nessa instituição foi interpretado como “espaços” capazes de estimular, em seus “usuários”, “táticas” e “antidisciplinas” diante da realidade em que estão inseridos, podendo promover a “reinvenção do seu cotidiano”. (Os grifos são da própria autora).

A tese de Vecchia (2012) teve como objetivo principal realizar uma análise de métodos de ensino de instrumentos de sopro e percussão (contabilizando todos os volumes, foram analisados 13 livros didáticos) e propor uma sequência sistemática de conteúdos, buscando oferecer parâmetros para os dois primeiros níveis de aprendizado de instrumentos de sopro e percussão na escola regular e contextos semelhantes.

Santos CP (2013) realizou em sua tese, um estudo de caso com uma orquestra escolar de Porto Alegre-RS. O projeto havia iniciado em 1992 como um

pequeno grupo de flauta doce, foi crescendo e deu origem a Orquestra Villa-Lobos, que desde 2000 possui naipes de cordas (violino, viola e violoncelo), flauta doce (soprano, contralto e tenor) e percussão, além da base harmônica feita com teclado, violão e cavaquinho. O constructo teórico adotado foi o da cultura escolar e os dados coletados indicaram que o modo de ensinar música na escola através da Orquestra Villa-Lobos se configura a partir da prática musical em grupo, com referência na profissão, tendo as apresentações e espetáculos como a culminância da aprendizagem musical.

Carrascosa Martinez (2014) investigou o desenvolvimento do senso de tonalidade e da percepção harmônica em crianças de 6 a 9 anos em um estudo de tipo transversal. O estudo foi desenvolvido com 74 crianças no polo do Projeto Guri de Sorocaba, São Paulo, seus pais e oito educadores musicais. Os resultados da tese apontaram para uma relação significativa entre o desenvolvimento da percepção harmônica e a idade dos participantes, indicando que as crianças desenvolvem gradualmente a percepção harmônica e o senso de tonalidade por enculturação e pela exposição continuada à música tonal ocidental, e o treino só é capaz de acelerar este desenvolvimento se for um treino específico.

O estudo desenvolvido na tese de Nazario (2017) teve como objetivo o desenvolvimento e a sistematização de práticas de invenção musical estimulando o surgimento de processos heurísticos durante as ações criativas. Com esse objetivo, o autor organizou uma proposta pedagógica priorizando atividades de cunho criativo, realizou (na condição de participante como observador) atividades laboratoriais em formato de oficina de música, onde cada estudante deveria levar seu próprio instrumento. A partir dos dados coletados foi gerada uma teoria substantiva que foi apresentada por meio de um modelo relacional aliando estrutura e processo, ou seja, um arquétipo que buscou demonstrar a inter-relação entre determinadas condições, ações/interações e consequências na aprendizagem musical.

As pesquisas apresentadas nessa seção abordaram o ensino coletivo de instrumentos musicais de uma forma mais ampla, abrangendo mais de uma família de instrumentos e é interessante perceber como todas foram desenvolvidas na última década e a distribuição equilibrada entre número de teses (3) e dissertações (4). Os contextos de investigação foram os mais diversos – bandas, orquestras,

projetos sociais, cursos de extensão, ensino regular – mas nenhuma das pesquisas apresentadas nessa seção abordou o contexto de ensino superior.

3 A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM EM MÚSICA

No processo de ensino-aprendizagem de um instrumento musical, o professor tem o desafio de combinar seu conhecimento da linguagem musical e da execução do instrumento com seu entendimento sobre o ensino e os processos de aprendizagem. (MONTANDON, 1992; WIGGINS, 2001). Neste contexto, Wiggins (2001, 2016) enfatiza a importância de entender **como** as pessoas aprendem e especialmente **como aprendem música** para planejar o **como** ensinar. Esse **como** ensinar, de acordo com Penna (2012, p. 14), "diz respeito à didática, ao encaminhamento pedagógico, ao método, às abordagens metodológicas, à metodologia". E embora esses termos não sejam sinônimos e nem consensuais em suas definições, "todos dizem respeito ao modo de ensinar, ao como" (Ibidem).

Em seu livro *Teaching for Musical Understanding* (Ensinando para a compreensão musical, numa tradução livre), Wiggins (2001) descreve estratégias e práticas a partir de uma visão socioconstrutivista da aprendizagem, com objetivo de auxiliar os professores a visualizarem possíveis situações de aprendizagem, fornecendo orientação para que o professor desenvolva maneiras de atuar que fomentem o aprendizado dos alunos. Refletindo a partir da pergunta "como as pessoas aprendem?", Wiggins (2016) chegou às seguintes características:

Aprendizagem é um processo construtivista: Construímos nosso entendimento a partir de nossas experiências anteriores, buscando conectar novas experiências com conhecimentos e sentimentos familiares.

Aprendizagem é um processo social: a maior parte do tempo, as pessoas se envolvem em situações de aprendizagem – construindo entendimento – enquanto interagem diretamente com outras pessoas ou com suas ideias.

Aprendizagem é uma experiência da "vida real": aprender é algo que os indivíduos fazem naturalmente, e ensinar é possibilitar que os alunos aprendam e apoiá-los durante o processo.

Aprendizagem é um processo holístico, contextual e não necessariamente sequencial: essas qualidades contribuem para que as situações de aprendizagem se aproximem das experiências da "vida real".

Aprendizagem requer iniciativa, presença e engajamento ativo: porque o aprendizado é um ato do indivíduo, os estudantes precisam estar dispostos a se envolver ativamente em uma situação de aprendizagem.

Aprendizagem é um processo conceitual: os aprendizes precisam entender os conceitos por trás das atividades para serem capazes de tomar iniciativas e criar suas próprias ideias.

Aprendizagem requer que o aprendiz se coloque em situação de vulnerabilidade: para aprender algo novo é preciso estar disposto a se engajar em situações fora da zona de conforto dos conhecimentos já adquiridos.

Aprendizagem requer um senso de agência: ter iniciativa, engajamento ativo e correr riscos, exige um senso de agência pessoal e musical dos estudantes, que pode ser descrito como um sentimento de serem capazes de iniciar e executar atividades por conta própria, serem agentes do próprio aprendizado.

Aprendizagem requer consciência dos objetivos: Os alunos precisam conhecer os objetivos das atividades para que possam tomar a iniciativa de participar do processo.

Aprendizagem requer um ambiente seguro e solidário: o ambiente deve ser estimulante e produtivo, fomentando a curiosidade, iniciativa e reflexão do aluno, que precisa se sentir seguro e apoiado pelo professor.

3.1 DE QUAL CONSTRUTIVISMO ESTAMOS FALANDO?

Apesar de o termo ser amplamente utilizado no contexto educacional, não é tarefa fácil definir construtivismo. Existe uma grande variedade de visões e concepções a respeito do construtivismo e algumas vezes, inclusive, acaba sendo empregado de forma equivocada (SHIVELY, 2015). Leão (1999) esclarece que construtivismo não é um método nem uma técnica. Conforme elucida a autora, "esse novo paradigma de ensino na verdade não é exatamente uma metodologia e sim uma postura em relação à aquisição do conhecimento" (Ibidem, p. 195).

> Como não existe uma definição universal de construtivismo, alguns o consideram uma teoria da aprendizagem, outros como uma teoria do conhecimento; embora alguns outros estudiosos e teóricos considerem uma teoria da pedagogia. Visões adicionais são teoria da ciência, teoria

> educacional ou uma visão de mundo abrangente (AMINEH; ASL, 2015, p. 10, tradução nossa[13]).

Essa multiplicidade de visões a respeito do termo revela o que Webster (2011, p. 36, tradução nossa[14]) chamou de "mosaico complexo que reúne crenças de filósofos, abordagens de pesquisadores e estratégias endossadas por profissionais". A partir deste complexo mosaico, o autor identificou alguns princípios básicos que permeiam grande parte das visões construtivistas:

> • O conhecimento é formado a partir da interação ativa do aprendiz com o mundo.
> • O conhecimento não é uma entidade abstrata, externa ao aprendiz e absorvida por ele; ao invés disso, o conhecimento é construído a partir da ação.
> • O significado é construído a partir desse conhecimento.
> • O conhecimento é, em grande parte, uma atividade social. (WEBSTER, 2011, p. 36, tradução nossa[15]).

Em sua cuidadosa revisão a respeito de pesquisas em educação musical com uma visão construtivista, Webster (2011) destaca Jackie Wiggins como "talvez a mais prolífica e efetiva defensora do construtivismo no ensino-aprendizagem de música na América do Norte" (Ibidem, p. 49, tradução nossa[16]). De acordo com o autor, juntamente com o trabalho de Shively, os escritos de Wiggins ajudam a responder questões sobre como melhor conduzir a construção de conhecimento dos estudantes a partir de objetivos padrão (*standard*) de ensino musical.

3.1.1 Uma visão socioconstrutivista da aprendizagem

A visão socioconstrutivista da aprendizagem de Jackie Wiggins se fundamenta principalmente na teoria socioconstrutivista e na teoria de esquemas. A teoria socioconstrutivista auxilia no entendimento de como a aprendizagem acontece

[13] Since there is no universal definition of constructivism, some consider it as a theory of learning, others as a theory of knowledge; although some other scholars and theorists consider it as a theory of pedagogy. Additional views are theory of science, educational theory or an all-encompassing worldview.

[14] [...] a complex mosaic of beliefs by philosophers, approaches by researchers, and strategies endorsed by practitioners.

[15] • Knowledge is formed as part of the learner's active interaction with the world. • Knowledge exists less as abstract entities outside the learner and absorbed by the learner; rather, it is constructed anew through action. • Meaning is constructed with this knowledge. • Learning is, in large part, a social activity

[16] Perhaps the most prolific and effective advocate for constructivism in music teaching and learning in North America has been Jackie Wiggins.

na sociedade humana e a teoria de esquemas auxilia no entendimento de como o conhecimento é construído e utilizado pela mente humana (WIGGINS, 2001).

O teórico e psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) foi o primeiro a propor as concepções teóricas que compõe o socioconstrutivismo ainda na década de 1930, mas suas ideias só começaram a ser conhecidas na América a partir de uma compilação de textos traduzidos para o inglês em 1978, sob o título *Mind in Society*, posteriormente traduzido para o português em 1984 como *A formação social da mente* (PRESTES, 2010).

Conforme demonstra Prestes (2010) em sua tese de doutorado, esses textos apresentam equívocos de tradução que acabaram por deturpar a compreensão das ideias de Vigotski no Brasil. É importante esclarecer que não nos aprofundaremos nestes detalhes, visto que o foco deste trabalho se encontra na visão socioconstrutivista de Jackie Wiggins, que se utiliza das ideias de Vigotski entre outros teóricos, numa perspectiva cognitivista/construtivista, buscando entender como se dá a aprendizagem em música.

> Em uma perspectiva cognitivista/construtivista, a aprendizagem é o desenvolvimento do entendimento conceitual. A mente humana é capaz de armazenar e utilizar os conceitos que desenvolvemos por meio da experiência. Durante suas vidas, as pessoas agem baseadas no entendimento conceitual de suas experiências de vida. A teoria de esquemas é uma tentativa de descrever as formas pelas quais formulamos e armazenamos conceitos em nossas mentes, e de que forma nosso entendimento destes conceitos nos ajuda a saber como agir (WIGGINS, 2001, p. 4, tradução nossa[17]).

3.2 TEORIA DE ESQUEMAS

Jackie Wiggins (2001) apresenta a teoria de esquemas como analogia para compreender de que forma as pessoas constroem sua compreensão sobre uma ideia. Esquemas são estruturas mentais interconectadas, comumente representadas por imagens, com uma ideia central e uma rede de informações que se conecta a essa ideia.

---

[17] In a cognitivist/constructivist perspective, learning is the development of conceptual understanding. The human mind is capable of holding and using the concepts we develop through experience. Throughout their lives, people act based on their conceptual understanding of their life experiences. Schema theory is an attempt to describe the ways in which we formulate and hold concepts in our minds, and the ways our conceptual understanding helps us know how to act.

> Um esquema é um conhecimento sintético e estruturado. É sintético no sentido de que resume tudo que se sabe sobre uma variedade de casos que diferem em muitos detalhes. [...] É estruturado no sentido de que representa um conjunto de relações necessárias para uma análise geral do conhecimento (ANDERSON; PEARSON, 1984, p. 259, tradução nossa[18]).

Vamos utilizar como exemplo um conceito que é central para esta tese: aprendizagem. A partir das ideias de Jackie Wiggins, construímos o seguinte esquema:

FIGURA 1 - UM POSSÍVEL ESQUEMA PARA "APRENDIZAGEM"



Fonte: desenvolvido pela autora com base nas ideias de Wiggins (2016).

Esse esquema foi construído a partir de conceitos apresentados por Wiggins (2016), mas cada indivíduo possui o seu próprio esquema para "aprendizagem" que pode ter pontos em comum com esse esquema, além de incluir muitas outras descrições, experiências, memórias, relações, conexões e extensões, de acordo com sua própria experiência de vida. O meu esquema para "aprendizagem", por exemplo, provavelmente incluiria memórias afetivas, imagens de salas de aula nas quais estudei, professores, colegas, cadernos, computador, partituras, estudo do

[18] A schema is an abstract knowledge structure. A schema is abstract in the sense that it summarizes what is known about a variety of cases that differ in many particulars. [...] A schema is structured in the sense that it represents the set of relationships needed for a general analysis of knowledge.

instrumento, meus alunos, cursos, palestras e situações práticas que me remetem à aprendizagem e/ou se relacionam com meu conceito de aprendizagem, além de diversos outros elementos. Cada um desses elementos também pertence a outros esquemas que se interconectam. "Dessa forma, esquemas são redes interativas de ideias. A fonte destas ideias é a própria experiência de vida do indivíduo, incluindo experiências em situações formais de aprendizagem, como a sala de aula" (WIGGINS, 2001, p. 5)[19].

> À medida que percebemos as informações por meio de nossos sentidos, nossa mente as organiza, encontrando espaços apropriados para novas informações. Quando nos envolvemos em uma nova experiência, procuramos entendê-la através de nossos entendimentos de experiências anteriores. Buscamos um espaço que contenha informações semelhantes e armazenemos as novas informações em associação com as antigas. Em outras palavras, à medida que aprendemos sobre novos aspectos do mundo, associamos as novas ideias que encontramos a ideias que já conhecemos (WIGGINS, 2001, p. 6, tradução nossa[20]).

De forma semelhante ao que Wiggins (2001) fez em seu livro, gostaria de propor ao leitor desta tese que pare por alguns instantes e reflita sobre de que forma está fazendo sentido das ideias lidas neste capítulo. De que forma está fazendo relação sobre o que está lendo e o conhecimento que já possui sobre os processos mentais, a aprendizagem e a teoria de esquemas? Apenas uma breve pausa para experienciar o funcionamento da teoria de esquemas no momento presente.

---

[19] Schemas, then, are interactive networks of ideas. The source of these ideas is one's own life experience, including experience in formal learning situations such as the classroom.

[20] As we perceive information through our senses, our minds organize it by finding appropriate slots for new information. When we engage in a new experience, we seek to understand it through our understandings of prior experience. We seek a slot that holds similar information and store the new information in association with the old. In other words, as we learn about new aspects of the world, we associate the new ideas we encounter with ideas we already know.

> Durante toda nossa vida nos envolvemos em uma ampla gama de experiências nos mais diferentes contextos. Ao nos envolvermos, buscamos automaticamente familiaridade e conexões. A cada nova experiência, buscamos conexões com o que já aprendemos e já sabemos de nossas experiências anteriores. Tentamos conectar novas experiências a conhecimentos e sentimentos familiares. Quando somos capazes de fazer isso - quando temos um contexto prontamente acessível para conectar a algo novo -, tendemos a abraçar a nova experiência, a nos envolver ativamente nela e a tirar dela o que podemos, ou seja, dar sentido à experiência à medida que somos capazes. Por outro lado, quando encontramos uma situação para a qual não temos contexto e não somos capazes de relacionar ao que já sabemos, é possível que continuemos tentando entender, ou podemos construir um conceito equivocado (vinculando novas informações a um conhecimento prévio errado) ou podemos optar por nos desviar da situação, às vezes procurando nos envolver em algo diferente que seja mais familiar, mais confortável (como estudantes em salas de aula que desistem de prestar atenção e optam por verificar seu email). (WIGGINS, 2016, p. 51, tradução nossa[21])

Novas informações podem ser adicionadas a um esquema em decorrência de uma nova experiência e os esquemas também tem a capacidade de direcionar nossas ações, pois além de informações factuais, também englobam informações procedimentais, nos dizendo como agir ou reagir. Alguns esquemas são bem mais complexos e/ou estruturados que outros e vão sendo alterados e solidificados a todo o momento, conforme vivemos novas experiências. É exatamente nesta alteração do esquema que a aprendizagem acontece. (WIGGINS, 2001).

> A alteração pode ser mínima, quando uma nova informação é simplesmente adicionada a um esquema existente, no espaço adequado. A alteração também pode ser mais dramática, causando uma mudança no esquema ou na relação entre um esquema e outros dentro da rede. Este representa um momento de mudança conceitual – ou mudança perceptiva – um momento "A-ha!" (WIGGINS, 2001, p. 8, tradução nossa[22]).

---

[21] We go through life engaging in a wide range of experiences that take place in a wide range of contexts. As we do, we automatically seek familiarity and connections. In each new experience, we seek connections to what we have already learned and know from our prior experience. We try to connect new experiences to familiar knowings and feelings. When we are able to do this—when we have a readily accessible context for something new—we tend to embrace the new experience, actively engage within it, and take from it what we can, that is, make meaning from the experience as we are able. Alternatively, when we encounter a situation for which we have no context and that we cannot figure out in relation to what we already know, we may keep trying, we may construct a misunderstanding (by linking new information to the wrong prior knowledge), or we may choose to disengage from the situation, sometimes seeking to become engaged in something different that is more familiar, more comfortable (like students in lecture halls who give up attending to the lecture and choose to check e-mail instead).

[22] The alteration may be minimal, where new information is simply added to an existing schema in an appropriate slot. The alteration may also be more dramatic, causing a shifting in schema or in relationship between the schema and others in the network.

Um momento "A-ha" representa o momento em que o entendimento de um novo conceito acontece, por meio da interação entre informação armazenada e informação nova, que eventualmente passa a fazer parte da rede de esquemas do indivíduo. Essa rede de esquemas vai se tornando mais densa e mais interconectada com o passar do tempo, enquanto nos envolvemos com novas experiências durante toda nossa vida. "Entendimento, então, é o processo de interação entre informação nova e existente, que então é transformada em um novo esquema ou em um esquema alterado" (WIGGINS, 2001, p. 8, tradução nossa[23]).

3.2.1 O que facilita e o que inibe o processo de aprendizagem

A cada nova experiência vivida, as pessoas entram em contato com informações que podem ser próximas ou distantes do conhecimento já adquirido; e quanto mais próxima for essa relação entre informação nova e existente, mais essa informação será processada/absorvida e maior será a compreensão. Transportando esse raciocínio para a educação, "os estudantes aprendem melhor novas ideias quando conseguem encaixá-las em um contexto com o qual já estão familiarizados e que eles já compreendem" (WIGGINS, 2001, p. 8, tradução nossa[24]).

O oposto também é verdadeiro, pois se o estudante não possuir o contexto necessário para a compreensão de uma nova ideia, poderá interpretar a ideia erroneamente ou mesmo rejeitar a nova ideia. É comum também que os estudantes desliguem, ignorem ou passem a perturbar a aula quando não possuem contexto para compreender o que está sendo ensinado, pois o conteúdo não faz sentido para eles (Ibidem).

> Os professores precisam estar cientes deste processo. Eles precisam entender que as pessoas constroem seu entendimento de novas informações colocando-as em um contexto com o qual já estão familiarizadas. Os professores precisam estar cientes da variedade de perspectivas que os estudantes trazem para uma determinada situação, a fim de saber se eles estão realmente entendendo. Parte do que os professores precisam fazer é estabelecer um contexto comum para as novas ideias antes de apresentá-las (WIGGINS, 2001, p. 11, tradução nossa[25]).

---

[23] Understanding, then, is the process of interaction between new and existing information, which is then transformed into new or altered schemas.

[24] In other words, students can best learn when they can set them into a context with which they are already familiar and which they already understand.

Para facilitar o processo de aprendizagem, os professores precisam auxiliar os alunos a construir um contexto compartilhado, para que dessa forma todos possam "iniciar na mesma página". Algumas vezes, mesmo que o professor se esforce no sentido de construir contextos compartilhados antes e introduzir um novo conceito, alguns alunos ainda acessam esquemas inapropriados para a compreensão. Por este motivo, Wiggins (2001) enfatiza a importância de incorporar nas aulas diversas estratégias para avaliação e monitoramento contínuo da compreensão dos estudantes, tendo em mente que o entendimento contextual é crucial para o entendimento conceitual.

A teoria de esquemas pode ser muito útil para nos auxiliar a visualizar o processo de construção do conhecimento e quais suas implicações para o ensino, porém, por ser uma teoria cognitiva e não uma teoria pedagógica, ela não descreve o processo de ensino em si e não pode ser utilizada isoladamente para guiar a prática educacional. Para melhor compreender como um indivíduo aprende durante sua vida, partiremos das ideias teóricas primeiramente sugeridas por Vigotski, que formam uma visão socioconstrutivista da aprendizagem (Ibidem).

3.3 O CONTEXTO SOCIAL DA APRENDIZAGEM: SOCIOCONSTRUTIVISMO

Para Vigotski (1978), todo tipo de aprendizagem humana se dá em contextos sociais, onde os aprendizes interagem uns com os outros ou com ideias e processos previamente aprendidos de outros indivíduos (WIGGINS, 2016). A autora comenta que embora essa afirmação não pareça um ponto de vista surpreendente, são poucos os teóricos da aprendizagem que consideram o papel de outras pessoas no processo de aprendizagem (WIGGINS, 2001).

> A falta de reconhecimento deste processo social entre educadores, e das muitas formas que um aprendiz experiente pode compartilhar seu conhecimento com um aprendiz menos avançado, limita o desenvolvimento intelectual de muitos estudantes, pois suas capacidades são vistas como biologicamente determinadas ao invés de socialmente facilitadas (VIGOTSKI, 1978, p. 126, tradução nossa[26]).

[25] Teachers need to be aware of this process. They need to understand that people construct their own understanding of new information by placing it in a context with which they are already familiar. Teachers need to be aware of the variety of perspectives different students bring to a given situation in order to know whether or not individuals are really "getting it." Part of what teachers need to do is to establish a common context for new ideas before introducing them.

A partir do pressuposto vigotskiano de que todo conhecimento é socialmente construído, Wiggins (2001) destaca um ingrediente essencial do processo de aprendizagem: a interação social. "Tudo o que sabemos, aprendemos ou por meio da interação com outras pessoas ou pela aplicação de habilidades que anteriormente adquirimos ao interagir com outra pessoa" (Ibidem, p. 12, tradução nossa[27]).

Vigotski (1978) explica esse fenômeno dizendo que tudo o que aprendemos acontece primeiramente em um nível *interpsicológico*, quando interagimos com alguém mais experiente em determinado assunto; e num segundo momento, quando já adquirimos certa proficiência e desenvolvemos certa compreensão durante as interações sociais, somos capazes de operar em um nível *intrapsicológico*, quando o que aprendemos já foi internalizado e podemos então operar por conta própria.

> Vigotski se refere a esta outra pessoa simplesmente como "mais experiente" porque essa pessoa pode ser qualquer uma na sociedade – pais, irmãos mais velhos, professores ou pares (inclusive pessoas mais novas) que possuem maior *expertise* do que o aprendiz. Ele se refere ao aprendiz como "menos experiente" ou "menos conhecedor" porque o aprendiz pode ter qualquer idade. [...] O que é importante perceber aqui é que esses termos nao estão relacionados com a idade, mas sim com a experiência (como quando uma criança ensina um adulto como utilizar um programa de computador) (WIGGINS, 2001, p. 12, tradução nossa[28]).

Os processos de aprendizagem decorrentes dessa interação podem ocorrer tanto em ambientes formais, quanto em ocorrências informais do cotidiano. Quanto mais experiências de interação social e aprendizagem nos deparamos durante a vida, mais seremos capazes de operar em nível intrapsicológico, ou seja, independente dos outros. Considerando a interação social entre pessoas mais e

---

[26] The lack of recognition among educators of this social process, of the many ways in which an experienced learner can share his knowledge with a less advanced learner, limits the intellectual development of many students; their capabilities are viewed as biologically determined rather than socially facilitated.

[27] Everything we know, we have learned either through interactions with someone else or through applying skills we previously acquired from interacting with someone else.

[28] Vygotsky refers to this other person as simply a "more knowledgeable other" because this person may be anyone in society – a parent, older sibling, teacher, or peer (even a younger peer) who has more expertise than does the learner. He refers to the learner as a "less knowledgeable other" because a learner can be of any age. [...] What is important to realize here is that these labels are not age related but rather are experience related (as when a young child teaches an adult how to use a computer program).

pessoas menos experientes, Vigotski (1978) desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP)[29].

3.3.1 A Zona de Desenvolvimento Próximo

Nas palavras de Vigotski (1978, p. 86, tradução nossa[30]), a Zona de Desenvolvimento Próximo "é a distância entre o nível de desenvolvimento atual [...] e o nível de desenvolvimento potencial". O autor explica que o nível de desenvolvimento atual define as tarefas que o indivíduo é capaz de realizar sem necessidade de auxílio, enquanto o nível de desenvolvimento potencial é determinado por meio da solução de problemas em conjunto com pares mais experientes ou, no caso de crianças, sob a orientação de um adulto (Ibidem).

> A Zona de Desenvolvimento Próximo equipa psicólogos e educadores com uma ferramenta que possibilita entender o curso do desenvolvimento interno. Usando esse método, podemos levar em conta não apenas os ciclos e processos de maturação já completados, mas também os processos ainda em estado de formação, que estão apenas o início da maturação e desenvolvimento (VIGOTSKI, 1978, p. 87, tradução nossa[31]).

Ensinar conteúdos que estejam abaixo da ZDP dos estudantes significa trabalhar em um nível de dificuldade que eles já dominam, é como ensinar algo que eles já entendem ou já sabem como fazer. Por outro lado, ensinar conteúdos acima da ZDP dos estudantes, significa ensinar algo que eles ainda não estão preparados para compreender, ou seja, não possuem os pré-requisitos de experiência ou conhecimento para compreensão (WIGGINS, 2015b). Por isso "o ensino precisa ocorrer em algum lugar entre o nível de proficiência que um aluno pode atingir por si

---

[29] Levando em conta as considerações de Zoia Prestes em sua tese de doutoramento sobre os equívocos na tradução do termo *zona blijaichego razvitia* para o português (PRESTES, 2010) – comummento traduzido com *zona de desenvolvimento proximal* – e a nota da tradutora Pasqualini no artigo de Chaiklin (2011), optamos pelo termo *zona de desenvolvimento próximo*, que, além de ser uma expressão mais familiar para o público de pesquisadores, estudantes e professores, o uso deste termo não conduz a uma compreensão equivocada de que a zona de desenvolvimento poderia ser quantificada ou que se relacione com um suposto imediatismo ou obrigatoriedade de que o desenvolvimento ocorra.

[30] It is the distance between the actual developmental level [...] and the level of potential development.

[31] The zone of proximal development furnishes psychologists and educators with a tool through which the internal course of development can be understood. By using this method we can take account of not only the cycles and maturation processes that have already been completed but also those processes that are currently in a state of formation, that are just beginning to mature and develop.

próprio e o nível em que ele pode ser bem sucedido com o apoio do professor" (WIGGINS, 2001, p. 13, tradução nossa[32]).

A ZDP tem grandes implicações para o ensino e também para o processo de avaliação. O professor precisa saber quais aspectos do conteúdo os alunos já dominam e quais aspectos ainda são considerados muito complexos e precisam ser ensinados. Além disso, os alunos podem ter diferentes níveis de compreensão a respeito de cada assunto, de acordo com suas experiências anteriores (WIGGINS, 2001).

> [...] em qualquer grupo, diferentes indivíduos funcionam em diferentes níveis dentro de um contínuo de compreensão e proficiência. Portanto, cada indivíduo exige níveis diferentes de apoio de pessoas mais experientes. Esse é um ponto importante, pois implica que um ambiente de aprendizado deve ser construído de forma que seja possível que os indivíduos funcionem em diferentes níveis simultaneamente e também é importante que o professor não tente ser o único especialista que trabalha com o grupo. (WIGGINS, 2001, p. 13, tradução nossa[33]).

De forma resumida, uma criança aprende a se tornar membro da sociedade por meio da interação com membros mais experientes. Nós aprendemos, primeiramente, a partir da interação com outras pessoas em contexto social e, em seguida, internalizando esses aprendizados até seja possível atuar por conta própria. Para tanto, o auxílio de pessoas mais experientes se faz necessário, atuando dentro da zona de desenvolvimento próximo do aprendiz para facilitar seu processo de aprendizagem.

3.3.2 Andaimes (*Scaffolding*)

O papel do indivíduo mais experiente que auxilia o aprendiz a construir novos conhecimentos (normalmente personificado na figura do professor) foi descrito por Wood, Bruner e Ross (1976), quando os autores utilizaram a metáfora do andaime (*scaffolding*). Na construção civil, os andaimes são estruturas temporárias

---

[32] Teaching needs to take place somewhere between the level of proficiency a student can achieve on his or her own and the level at which he or she can be successful with teacher support.

[33] [...] within any group, different individuals would be functioning on different levels within the continuum of understanding and proficiency. Therefore, different individuals would require different levels of support from experts. This is an important point in that it implies that a learning environment must be constructed such that it is possible for individuals to function on different levels simultaneously and that it is important for the teacher not to try to be the only expert working with the group.

que suportam os trabalhadores durante a construção de um edifício. De forma análoga, no processo de aprendizagem, o professor fornece suporte para que o estudante alcance níveis de compreensão e adquira habilidades que ele não seria capaz sem assistência. Assim como os andaimes da construção civil, o suporte do professor vai sendo gradativamente removido quando não é mais necessário.

> Estes andaimes consistem essencialmente de um adulto "controlando" os elementos da tarefa que estão inicialmente além da capacidade do aprendiz, permitindo assim que ele se concentre e complete apenas os elementos que estão ao alcance de sua competência. (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976, p. 90, tradução nossa[34]).

Os conceitos de ZDP – cunhado por Lev Vigotski – e de andaimes – atribuído a Jerome Bruner – possuem semelhanças e é comum que sejam apresentados conjuntamente, pois o apoio fornecido pelo professor (andaime) precisa ocorrer dentro da ZDP do aprendiz, ou seja, nas atividades que ele é capaz de desempenhar com auxílio, mas não por conta própria.

Wiggins (2001) explica que os professores e estudantes determinam os momentos em que os andaimes são necessários por meio de suas constantes interações enquanto trabalham conjuntamente em uma tarefa. Os professores precisam desenvolver uma consciência aguçada do nível de entendimento dos alunos em cada situação. Ao planejar uma aula, precisam ter clareza dos conteúdos e conceitos que os alunos já compreendem e o que será novidade pra eles. É importante também reconhecer que em um ambiente coletivo como a sala de aula os estudantes frequentemente auxiliam uns aos outros, mesmo que o professor não esteja ciente deste processo de andaimes entre pares (WIGGINS, 2001; 2016).

> A densidade de experiências prévias em comum entre os aprendizes (conhecendo os mesmos jogos, amigos, expressões coloquiais, programas de televisão, músicas pop, vizinhança, etc.) pode torná-los os melhores tradutores das ideias expressas pelo professor. [...] Além disso, como os colegas costumam ser bastante experientes em fornecer andaimes uns aos outros durante as aulas, também é essencial criar diversas oportunidades para que os estudantes interajam entre si (em pequenos grupos, em duplas ou ainda como indivíduos dentro do grande grupo), para fornecer oportunidade de apoio mútuo no processo de aprendizagem. (WIGGINS, 2016, p. 57, tradução nossa[35]).

---

[34] This scaffolding consists essentially of the adult "controlling" those elements of the task that are initially beyond the learner's capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence.

A partir das ideias de Bruner e Vigotski, Rogoff (1990) utilizou o termo participação guiada (*guided participation*) para descrever o processo colaborativo entre aprendizes e tutores. Esse processo busca construir pontes entre o que o aprendiz já sabe e os novos conhecimentos a serem adquiridos, por meio da estruturação de atividades e do suporte aos esforços do aprendiz.

À medida que professores e pesquisadores seguiram explorando a metáfora do andaime, interpretações mais amplas foram surgindo ao ponto de que tudo que fizer com intenção de dar suporte à aprendizagem dos alunos pode ser considerado como andaime. Wiggins e Medvinsky (2013) ainda acrescentam que, ao considerar as múltiplas formas que o professor pode atuar promovendo suporte de andaime aos estudantes, é preciso ter em mente o papel da agência do aprendiz, que será abordada no tópico 3.4.5.

3.4 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM MUSICAL

Depois de fundamentarmos a natureza construtivista e social da aprendizagem, abordaremos a construção da aprendizagem musical, detalhando as qualidades e características de um ambiente da aprendizagem musical a partir de uma visão socioconstrutivista, identificadas por Wiggins (2016).

Os elementos do processo de construção da aprendizagem serão abordados a partir dos seguintes tópicos: (1) compreensão de conceitos musicais; (2) consciência dos objetivos; (3) experiência da "vida real"; (4) processo holístico, contextual e não necessariamente sequencial; (5) agência musical; (6) vulnerabilidade; (7) ambiente seguro e acolhedor; (8) iniciativa, concentração e engajamento ativo; (9) processo social; (10) resolução de problemas.

3.4.1 Compreensão de conceitos musicais

A forma como compreendemos as características estruturais (ou elementos, como melodia, harmonia, ritmo, etc) presentes em praticamente tudo que

[35] The density of common prior experience among groups of learners (knowing the same games, friends, colloquial expressions, television shows, pop songs, neighborhood, etc.) can make them the best translators of ideas expressed by the teacher. [...] Further, since peers are often quite expert at scaffolding one another throughout the lesson, it is also essential to provide multiple opportunities for learners to interact with one another (in small groups, as partners, or as individuals within the large group) to provide opportunity for mutual support in the learning process.

identificamos como música pode ser chamada de pensamento musical ou ideia musical (que é diferente de ideias verbais sobre música, mas é o próprio som na nossa mente). Todos os indivíduos possuem esquemas musicais que variam em níveis de complexidade. Por exemplo, um *expert* em música possui esquemas bastante complexos, que podem conter informações sobre convenções associadas a gêneros ou contextos culturais/históricos específicos. Os conceitos musicais são construídos a partir da experiência direta com a música, vivenciada por meio da performance, escuta e/ou criação. Esses três meios de interagir com a música podem ser combinados, como no exemplo da performance musical, que envolve também a escuta e ainda pode envolver a criação, no caso de um improviso (WIGGINS, 2001).

> À medida que os indivíduos se envolvem em processos de performance, escuta e criação musical, eles fazem uso da compreensão conceitual de música que eles já possuem. Contudo, a participação nesses processos também os leva a formular novas compreensões conceituais de música. Cada nova experiência tem o potencial de enriquecer a compreensão anterior, à medida que as pessoas usam o que já sabem sobre música para expandir sua compreensão musical a partir nova situação. [...] Para aumentar a compreensão musical, o indivíduo precisa interagir diretamente com a música por meio da *performance*, escuta, criação, ou alguma combinação dos três processos. Quando os aprendizes participam desses processos, seus esquemas de compreensão das ideias musicais se tornam mais ricos, mais densos e mais interconectados (WIGGINS, 2001, p. 26-27, tradução nossa[36]).

A autora defende então, a importância de envolver os estudantes de forma ativa na interação com a música, argumentando que não é suficiente falar sobre música, é preciso experienciá-la por meio dos três processos citados. Também é importante que o professor saiba diferenciar uma ideia ou conceito musical da nomenclatura utilizada para designar tal conceito. Por exemplo, um estudante pode compreender o conceito de *crescendo* sem conhecer o termo italiano, ou ainda, outro estudante pode conhecer o termo, mas não ser capaz de identificar o conceito por meio da escuta ou executar um *crescendo* no instrumento. Nesse sentido a

[36] As individuals engage in the processes of performing, listening to, and creating original music, they make use of the conceptual understandings of music they already possess. However, participating in these processes also causes them to formulate new conceptual understandings of music. Each new experience has the potential to enrich prior understanding as people use what they already understand about music to expand upon their understanding of the new situation. [...] In order for musical understanding to grow, an individual must interact directly with music through performing, listening, creating or some combination of the three processes. As learners participate in these processes, their schemas of understanding of musical ideas become richer, denser and more interconnected.

autora propõe o ensino de conceitos musicais antes de termos técnicos e nomenclaturas (Ibidem).

> É claro que professores de música ensinam a ler e interpretar sistemas de notação musical – mas os sistemas só farão sentido para os estudantes depois que eles estabelecerem uma base sólida de experiência prévia com os conceitos por trás da maneira como escrevemos ideias musicais. Sem compreensão conceitual, os estudantes ficam por conta própria e só serão capazes de produzir música imitando o professor ou colega, ou ainda tentando adivinhar o que deveriam estar fazendo. Sem entendimento conceitual, o estudante não pode se tornar independente como músico (Ibidem, p. 27, tradução nossa[37]).

Considerando que os estudantes chegam às aulas de música com uma grande bagagem musical, adquirida por meio de suas experiências prévias de interação com música, o professor precisa encontrar maneiras de avaliar o que os estudantes já sabem. Wiggins (2001, p. 28) esclarece que "os estudantes geralmente sabem mais sobre música do que são capazes de articular", e isso acontece porque eles possuem alguma compreensão de ideias musicais, mas não conhecem os termos apropriados para nomear essas ideias. É necessário que o professor crie oportunidades para que os estudantes expressem esse conhecimento tácito por meios não verbais, como gestos, movimentos, representações gráficas, além de suas próprias palavras que diferem da terminologia padrão. A autora reforça que é importante ter em mente que "a compreensão conceitual é mais importante que a habilidade de rotular essa compreensão", e que a partir do momento que os estudantes compreendem um conceito musical, é bem mais fácil ensinar o termo correto utilizado para designar tal conceito. (Ibidem).

A construção da compreensão conceitual faz com que os alunos se envolvam de maneira ativa e significativa no processo de aprendizagem, de forma a fomentar a aprendizagem subsequente. "A compreensão conceitual também fundamenta a capacidade que os aprendizes têm de perceber seu próprio progresso

---

[37] Of course, music teachers teach students to read and interpret music notation systems – but the systems will only make sense to students after they have established a strong base of prior experience with the concepts behind the ways in which we write down musical ideas. Without conceptual understanding, students are left to their own devices and may only be able to produce music through imitating the teacher or a peer or by making their best guess as to what they are supposed to be doing. Without conceptual understanding, a student cannot develop into an independent musician.

no processo de aprendizagem e a capacidade de avançar em direção à independência" (WIGGINS, 2016, p. 54, tradução nossa[38]).

3.4.2 Consciência dos objetivos

Wiggins (2016) argumenta, partindo da ideia de que a aprendizagem é um ato intencional do indivíduo, que os estudantes precisam conhecer os objetivos de cada atividade proposta para que possam se envolver intencionalmente no processo de aprendizagem. Além disso, eles precisam ter consciência do quanto já avançaram e o que ainda precisa ser feito para atingir os objetivos propostos. A autora continua explicando que "quando os aprendizes não estão totalmente cientes do que deveriam estar fazendo e aprendendo, eles não podem assumir a responsabilidade por seu próprio papel no processo" (Ibidem, p. 56, tradução nossa[39]).

> Os aprendizes precisam compreender os objetivos de uma experiência de aprendizagem e de que forma essa experiência se relaciona com outras coisas que eles já sabem. Quanto maior a extensão da compreensão da situação, mais eles serão empoderados como aprendizes (WIGGINS, 2016, p. 56, tradução nossa[40]).

Em outras palavras, os objetivos das aulas e os passos para atingir cada objetivo precisam ser expostos com clareza para que os estudantes possam avançar rumo a sua autonomia, estabelecendo relações com o que já conhecem e monitorando seu próprio processo de aprendizagem.

> Os alunos precisam ser parceiros de sua própria aprendizagem, assumindo a responsabilidade por sua própria aprendizagem. Isso só é possível quando o professor compartilha com os alunos *o que* eles estão tentando aprender, *como* será aprendido e *como eles saberão* quando o aprenderem. Se os professores permitem que os alunos sejam parceiros na avaliação de sua compreensão, a tarefa de descobrir quanto os alunos sabem se torna muito mais direta. (WIGGINS, 2001, p. 19, grifo e tradução nossa[41]).

---

[38] Conceptual understanding also underlies learners' capacity to understand their own progress in the learning process and capacity to move toward independence.

[39] If learners are not fully cognizant of what they are supposed to be doing and learning, they cannot take responsibility for their own role in the process.

[40] Learners need to understand the goals of a learning experience and how what they are learning relates to other things they know. The greater the extent of their understanding of the situation, the more they will be empowered as learners.

3.4.3 Experiência da "vida real"

A todo o momento, nos mais diversos contextos, pessoas se envolvem em experiências e aprendem umas com as outras, mesmo que essas não sejam experiências de ensino-aprendizagem intencionais. Wiggins (2016) utiliza o exemplo de uma criança aprendendo a comer com uma colher para ilustrar a situação: os pais podem até intervir de vez em quando, mas na maioria das vezes, é a criança quem pede pelo utensílio ou pega a colher e começa a experimentar, depois de ter observado os pais utilizando os utensílios para se alimentar.

A partir dessas reflexões, a autora conclui que aprender é algo que os indivíduos fazem naturalmente, portanto, ensinar não é realmente fazer algo para outra pessoa, mas sim permitir que o outro aprenda, proporcionando auxílio quando necessário. (WIGGINS, 2016).

> Na vida, o ensino pode ocorrer de maneira formal ou informal. A aprendizagem informal é aquela que se dá em experiências da vida fora de instituições formais de ensino, como aprender a comer com uma colher, pegar uma bola, amarrar os cadarços ou martelar um prego. Em nossa sociedade, a aprendizagem formal acontece em escolas, aulas de piano, aulas de tênis – sempre que as pessoas se envolvem com a intenção explícita de ensinar ou aprender algo novo (Ibidem, p. 52, tradução nossa[42]).

As situações formais de ensino tendem a ser mais estruturadas e planejadas, características essas que podem torná-las engessadas e até artificiais, ainda que sejam indiscutivelmente necessárias. Já a aprendizagem na "vida real" (situações informais) ocorre geralmente como um processo holístico, contextual e não necessariamente sequencial. A proposta da autora é aproximar os ambientes formais de ensino das situações da vida real, incorporando essas características, de forma a nutrir o engajamento e a motivação dos estudantes. (Ibidem).

---

[41] Students need to be partners in their own learning, taking responsibility for their own learning. This can only be possible when the teacher shares with the students what they are trying to learn, how it will be learned, and how they will know when they have learned it. If teachers allow students to be partners in the assessment of their understanding, the task of finding out how much students know becomes much more straightforward.

[42] In life, teaching may occur formally or informally. Informal learning is learning that occurs in life experience outside formal teaching institutions, like learning to eat with a spoon, catch a ball, tie a shoelace, or hammer a nail. In our societies, formal learning happens in schools, piano lessons, tennis lessons—any time people engage together with the explicit intent of teaching or learning something new.

Wiggins (2001, p. 42, tradução nossa[43]) constata que "alguns aspectos do ensino tradicional de música sempre foram situações da vida real, como tocar em bandas, orquestras e coros 'reais', mas nesses ambientes não é comum que os estudantes sejam solicitados a resolver problemas". Essas experiências se tornam menos reais quando os professores simplificam demais uma música ou arranjo para que os estudantes possam executá-la. Por mais que iniciantes precisem começar com músicas menos complexas tecnicamente, isso não é motivo para simplificar um arranjo ao ponto de distorcer a experiência com a música original (Ibidem).

3.4.4 Processo holístico, contextual e não necessariamente sequencial

De acordo com a teoria de esquemas e a teoria socioconstrutivista, a aprendizagem é um processo holístico, pois as pessoas tendem a construir primeiramente um panorama geral da situação para depois encaixar as pequenas peças neste grande esquema. Pelo mesmo motivo a contextualização é fator essencial para a compreensão (WIGGINS, 1996). Voltando ao exemplo da criança aprendendo a comer com a colher: provavelmente ela não ficará tentando aprender a usar a colher quando não for a hora de comer – este processo de aprendizagem informal ocorrerá no contexto de uma refeição. Pela mesma razão, ela não ficará praticando repetidamente apenas uma parte do processo, como colocar a comida na colher sem tentar comer. Assim sendo, as crianças se envolvem em todo o processo, com todas as suas partes (experiência holística) durante um momento real de refeição (contextual). (WIGGINS, 2016).

Além disso, a aprendizagem informal nem sempre acontece de maneira sequencial. As crianças frequentemente começam pela parte mais complexa do processo e depois avançam para a mais simples. Isso porque elas se envolvem primeiro com a parte da tarefa que mais lhes interessa e, com repetidas tentativas, completam as demais partes. (WIGGINS, 2016).

---

[43] Some aspects of traditional music teaching have always been real-life situations, such as performing in "real" bands, orchestras and choruses, but, in these settings, it has not been the norm for students to be asked to solve problems.

> Quando os estudantes são confrontados com fragmentos de informações fora de contexto, eles não têm um cenário de referência para entender o que esses fragmentos representam. As situações de aprendizagem devem permitir que os alunos compreendam novas ideias no contexto em que elas ocorrem, pois é assim que a aprendizagem acontece na vida fora da escola. [...] No entanto, o ensino holístico não significa dizer que nunca se chega aos detalhes. Significa que os detalhes são extraídos do todo, isolados para estudo e reestabelecidos novamente no contexto (WIGGINS, 2001, p. 18-23, tradução nossa[44]).

Trazendo essas reflexões para a aprendizagem e ensino de música em ambientes formais, podemos perceber a importância de se estabelecer um contexto para todas as ideias e conceitos a serem apresentados. Wiggins (2001, p. 30) afirma que "em uma aula de música, o único contexto viável e válido é uma obra musical". Isso significa que todo conceito musical a ser ensinado precisa ser contextualizado em uma obra musical, e a interação com essa obra pode ocorrer por meio da escuta, *performance* e/ou criação.

> Uma prática comum nas aulas de música é iniciar com pequenos fragmentos de informação musical, sem um contexto musical. Muitos de nós iniciamos nossas aulas pedindo que os estudantes imitem pequenos trechos do que eventualmente será uma música, mas a música em si não é compartilhada com os estudantes até que eles sejam capazes de dominar todas as pequenas partes (por exemplo, iniciar com padrões rítmicos, intervalos isolados ou partes de acompanhamento instrumental). (WIGGINS, 1996, p. 24, tradução nossa[45]).

Este tipo de prática, porém, restringe a capacidade dos estudantes de compreender como a música funciona. Se for feito o caminho oposto, primeiramente ouvindo uma música e então extraindo o padrão rítmico a partir da escuta (de preferência uma música que seja familiar aos estudantes), a experiência fará muito mais sentido do que simplesmente praticar um padrão rítmico isolado, descontextualizado, como uma espécie de aquecimento. (WIGGINS, 1996).

---

[44] When students are asked to deal with fragments of information out of context, they have no frame of reference for understanding what the fragments represent. Learning situations must enable students to understand new ideas in the context in which they occur, which is how learning occurs in non-school life. [...] Holistic teaching does not mean never getting to the details, however. It means that details are extracted from the whole, isolated for study, and then reset in context.

[45] It is common practice for music lessons to begin with tiny fragments of musical information, without a musical context. Many of us teach our students to begin lessons by asking children to imitate bits and pieces of what will eventually become a song, but the song itself is not shared with the children until they have mastered all the pieces (e.g., starting with rhythm patterns, isolated intervals, and accompanying instrumental parts).

> Portanto, nossa capacidade de nos envolver ou aprender um processo específico ou ação (como fazer música) depende da nossa capacidade de acessar e conectar os entendimentos implícitos que desenvolvemos por meio de nossas experiências prévias holísticas da vida real. Em uma situação formal de aprendizagem, pode ser importante focar em detalhes específicos dentro da experiência como um todo, mas o aprendiz precisa entender a conexão entre o detalhe e o todo para que o aprendizado faça sentido e seja bem-sucedido. (WIGGINS, 2016, p. 54, tradução nossa[46]).

Compreender a conexão das partes com o todo empodera os estudantes e os torna agentes da própria aprendizagem. "Quando o ensino de música é abordado de forma holística e contextual, os aprendizes são mais capazes de se tornar pensadores musicais e tomadores de decisão" (WIGGINS; ESPELAND, 2012, p. 345-346, tradução nossa[47]).

3.4.5 Agência Musical

No livro editado por Gary McPherson (*The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*), Wiggins (2016b) ficou responsável pelo capítulo sobre agência musical. No referido capítulo, a autora revisou os conceitos de agência formulados por teóricos e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento e concluiu que, embora os conceitos sejam apresentados com definições ligeiramente diferentes, as questões centrais do constructo permanecem consistentes. Os sociólogos, por exemplo, tendem a conceber a agência em termos de poder dos indivíduos dentro das estruturas sociais que constituem a sociedade, baseando-se principalmente nas ideias de Max Weber e também de Anthony Giddens. Já os psicólogos são embasados pelas ideias de Albert Bandura, que define o conceito de autoeficácia[48] como central para a agência humana (Ibidem).

---

[46] Therefore, our capacity to engage in or learn a particular process or action (like music making) depends on our capacity to access and connect to underlying understandings that we developed through our previous holistic, real-life experiences. In a formal learning situation, it may be important to focus on particular details within the whole experience, but the learner needs to understand the connection between the detail and the whole for the learning to make sense and succeed.

[47] When music teaching is approached from a holistic, contextual frame, learners are better able to become musical thinkers and decision-makers.

[48] "Autoeficácia percebida refere-se às crenças do indivíduo em sua capacidade de organizar e executar os cursos de ação necessários para produzir determinadas realizações" (Bandura, 1997, p. 3).

Para Bandura (2006, p. 164, tradução nossa[49]), "ser agente significa influenciar intencionalmente o próprio funcionamento e as circunstâncias da vida". Segundo o autor, os indivíduos não são meros espectadores de seu próprio comportamento ou produto das circunstâncias, pois possuem a capacidade de agir intencionalmente e modificar o curso de suas vidas. A agência humana possui quatro propriedades principais, que Azzi (2014, p. 29) traduziu como "intencionalidade, pensamento antecipatório, autorreatividade e autorreflexividade". Por meio dessas capacidades, as pessoas desenvolvem planos de ação e estratégias (intencionalidade), definem objetivos e anteveem resultados (pensamento antecipatório), transformam planos em realidade, autorregulando o próprio comportamento (autorreatividade), e prestam atenção em seus pensamentos e crenças por meio da capacidade metacognitiva (autorreflexividade) (Ibidem).

A perspectiva sociocultural (VIGOTSKI, 1978; ROGOFF, 1990) vê a aprendizagem como um ato do indivíduo dentro de um contexto social, e nessa visão, a agência do aprendiz é central para o processo de aprendizagem. "O ensino eficaz depende da compreensão da natureza e do papel da agência do aluno no processo, bem como da natureza e do papel da interação social dentro do processo" (WIGGINS, 2016b, p. 105-106, tradução nossa[50]).

Na sequência, Wiggins (2016b) faz uma extensão revisão de pesquisas que demonstram explicita ou implicitamente a importância da agência musical, passando pelos campos da psicologia e sociologia da aprendizagem musical, etnomusicologia, filosofia da educação musical e da educação musical propriamente dita, além de trazer diversos exemplos de agência musical em crianças para facilitar a compreensão de como a agência se manifesta na prática e como ela contribui para a aprendizagem musical.

> Para que os estudantes tenham um papel ativo em sua própria aprendizagem musical, eles precisam reconhecer seus próprios conhecimentos e habilidades musicais e sentir-se confiantes e capazes de usar essas habilidades e conhecimentos para tomar iniciativa e operar musicalmente de maneira agente - ou seja, para exercer agência musical (WIGGINS, 2016, p. 55, tradução nossa[51]).

[49] To be an agent is to influence intentionally one's functioning and life circumstances.

[50] Good teaching relies on understanding the nature and role of learner agency within the process, as well as the nature and role of social interaction within the process.

[51] For learners to take an active role in their own musical learning, they need to recognize their own musical knowings and skills and feel confident in and capable of using those skills and knowings to take initiative and operate in an agentive fashion musically—that is, to exercise musical agency.

Por isso a importância de que os professores estejam atentos ao papel essencial da agência dos estudantes e considerem "de que forma o ambiente da sala de aula, suas escolhas, decisões e formas de agir podem afetar positiva ou negativamente os sentimentos de agência de seus alunos" (WIGGINS; ESPELAND, 2012, p. 347, tradução nossa[52]).

> As decisões e ações pedagógicas que tomamos em nossas tentativas de estruturar o aprendizado de outras pessoas devem estar enraizadas em uma compreensão profunda do que significa promover a agência nos estudantes. São os próprios estudantes que se envolverão e alcançarão a compreensão. Não podemos fazer isso por eles, embora possamos fazer isso *com* eles. Devemos considerar a forma como abordamos todas as experiências de aprendizagem musical para permitir que todos os estudantes funcionem musicalmente, pensem musicalmente e cresçam musicalmente (WIGGINS; MEDVINSKY, 2013, p.112, grifo e tradução nossa[53]).

3.4.6 Vulnerabilidade

Para aprender algo novo é preciso estar disposto a se colocar em situações de risco, pois isso implica se envolver em uma atividade que está acima do seu nível atual de competência. Esse tipo de situação coloca o estudante em uma posição vulnerável e o professor precisa levar isso em conta no planejamento e execução das aulas. (WIGGINS, 2016).

Em uma pesquisa realizada com músicos profissionais sobre sua musicalidade e seus processos de aprendizagem, o tema vulnerabilidade surgiu de forma implícita, tanto como uma qualidade positiva quanto negativa, e, a partir das respostas dos participantes, Wiggins (2011) refletiu sobre as relações entre vulnerabilidade e agência no processo de ser e tornar-se músico profissional.

---

[52] [...] how the environment of their classrooms and their choices, decisions, and general ways of being may either positively or negatively affect their students' feelings of agency.

[53] The pedagogical decisions we make and pedagogical actions we take in our attempts to scaffold the learning of others must be rooted in a deep understanding of what it means to foster agency in learners. It is the learners themselves who will engage and achieve. We cannot do it for them, although we can do it with them. We must consider how we approach all music learning experiences to best enable all learners to function musically, think musically, and grow musically.

> Os participantes falaram sobre o quanto era essencial para o músico ser vulnerável – no sentido de ser aberto e sensível – à própria música, com todas suas dimensões e contextos, e vulnerável às ideias e perspectivas de colegas músicos. Eles também observaram a importância de estar aberto e disposto a crescer e explorar novos caminhos e modos de pensar. No lado negativo, frequentemente escondidas nas palavras e linguagem corporal dos participantes, existiam sementes, e às vezes cicatrizes, enraizadas na própria natureza da experiência musical e nos processos de aprendizagem de música (WIGGINS, 2011, p. 358, tradução nossa[54]).

A vulnerabilidade aparecia quando o músico precisava tornar pública uma *performance* ou uma composição, antes de se sentir pronto para compartilhar. É como se não houvesse rascunhos em música, as ideias, tentativas, experimentos e falhas são sempre públicas e passíveis de julgamento. A vulnerabilidade também surgia ao conhecer e comparar-se com outros músicos, ao tomar decisões interpretativas e mesmo ao dar uma entrevista, compartilhando pensamentos e experiências íntimas que integram o processo de perseguir uma carreira musical, como no caso dos participantes da pesquisa de Wiggins (2011).

Ao mesmo tempo em que a vulnerabilidade no sentido de abertura e sensibilidade é essencial para o envolvimento com a música, quando ela surge de forma negativa, em um ambiente no qual o estudante não se sente seguro e apoiado por seus pares e professores, a vulnerabilidade se torna inibidora da agência musical. As pessoas sentem-se dispostas a se colocar em situações vulneráveis quando essa vulnerabilidade é abraçada com aceitação. Por outro lado, "a vulnerabilidade que resulta em ferida gera resistência, uma camada protetora que nos deixa menos dispostos a ser vulneráveis da próxima vez" (Ibidem, p. 364, tradução nossa[55]).

> No ensino da música, no entanto, temos a capacidade de garantir que os ambientes de aprendizagem não sejam estressantes ou adversos. Embora existam alguns aspectos inevitáveis e estressantes no fazer e aprender música – e queremos ajudar nossos alunos a aprender a lidar com esses aspectos –, certamente temos sob nosso controle a capacidade de reduzir a quantidade de estresse e adversidade envolvidos nesses cenários e de

[54] Participants spoke about how essential it was for musicians to be vulnerable – meaning open and sensitive – to the music itself, with all its dimensions and contexts, and vulnerable to ideas and perspectives of fellow music-makers. They also noted the importance of being open and willing to grow and explore new paths and ways of thinking. In the negative realm, often buried deeply in participants' words and body language, were seeds, and sometimes scars, rooted in the very nature of musical experience and music learning processes.

[55] Vulnerability that results in wounding generates a resistance, a protective layer that makes us less willing to be vulnerable the next time.

> ensinar aos professores sobre a importância de desenvolver essa perspectiva (Ibidem, p. 364, tradução nossa[56]).

3.4.7 Ambiente seguro e acolhedor

Um ambiente propício para gerar e apoiar a aprendizagem dos estudantes é um ambiente onde eles se sentem seguros e aceitos, além de capazes de tomar iniciativas e se envolver ativamente, tendo tempo e espaço para processar e compreender as informações por conta própria (WIGGINS, 2016). A autora prossegue dizendo que "uma parte disso pode ser alcançada por meio do desenho da aula (*lesson design*), mas a maior parte depende da mentalidade e da maneira de ser e agir do professor enquanto trabalha com os estudantes no contexto das aulas" (Ibidem, p. 56, tradução nossa[57]).

> Para que se sintam dispostos e capazes de se engajar com confiança, os estudantes precisam perceber o ambiente de aprendizagem como favorável e não ameaçador. O ambiente deve permitir e nutrir a agência pessoal e musical dos estudantes. Eles precisam acreditar que o professor e seus colegas irão valorizar suas ideias e sugestões. Estabelecer um ambiente de aprendizagem seguro, acolhedor, confortável e livre de julgamento não é algo que pode ser feito apenas no dia de uma experiência criativa (WIGGINS; MEDVINSKY, 2013, p. 113, tradução nossa[58]).

De acordo com Wiggins e Medvinsky (2013), o estabelecimento de um ambiente com essas características, além de depender da mentalidade e forma de ser e agir do professor, é construído no decorrer das aulas e não acontece magicamente de uma hora para outra. Para que os processos criativos dos estudantes floresçam, eles precisam sentir que suas ideias são válidas e valorizadas. A sugestão dos autores é começar envolvendo os estudantes em

---

[56] In music education, however, we have the capacity to assure that music-learning environments are not stressful or adverse. While there are some unavoidably stressful aspects of music making and learning – and we do want to help our students learn to cope – we certainly have within our control the capacity to reduce the amount of stress and adversity involved in these settings and to teach teachers to understand the importance of developing this perspective.

[57] Some of this is achieved through lesson design, but much of it is achieved through the teacher's mindset and way of being when working with learners in the context of lessons.

[58] To be willing and able to engage with confidence, learners need to perceive the learning setting as supportive and nonthreatening. The environment must enable and nurture learners' personal and musical agency. They need to believe that the teacher and their peers will value their ideas and suggestions. Establishing a safe, supportive, comfortable, nonjudgmental learning environment is not something that can be done on the day of a creative experience only.

experiências de *performance* e apreciação musical nas quais o professor busca ouvir e valorizar as ideias dos estudantes, e assim que estabelecido esse ambiente, os alunos se sentirão mais seguros para expor suas ideias e se envolver em atividades de criação musical. (Ibidem).

3.4.8 Iniciativa e engajamento ativo e atento

Já que a aprendizagem é um ato do indivíduo, para entrar em uma situação de aprendizagem o estudante precisa ter iniciativa, além de estar disposto a se engajar de forma ativa e atenta (WIGGINS, 2016). De acordo com Wiggins (2016b) a capacidade de tomar iniciativa requer agência pessoal, assim sendo, a aprendizagem requer agência do aprendiz e a aprendizagem musical requer agência pessoal e agência musical, que consiste na "crença na própria capacidade de se envolver, iniciar e influenciar intencionalmente as circunstâncias da vida, além de se engajar musicalmente, iniciar ideias musicais e influenciar intencionalmente as circunstâncias da vida musical" (Ibidem, p. 103-104, tradução nossa[59]).

Uma maneira de dar espaço para que os estudantes tenham iniciativa é organizar as aulas em diferentes formatos, possibilitando que os estudantes trabalhem em duplas, trios e pequenos grupos por meio da resolução de problemas. Esse tipo de atividade dará ao grupo um objetivo em comum a ser alcançado, além de ser uma oportunidade para alguém dar o primeiro passo e para todos colaborarem, envolvendo-se ativamente e concentradamente a fim de resolver o problema em questão. Como constatado por Wiggins (1993, p. 16, tradução nossa[60]) "trabalhar com colegas parece gerar entusiasmo na sala de aula e incentivar os alunos a tomar iniciativa no processo de aprendizagem". Além disso, para serem capazes de tomar iniciativa e conceber ideias por conta própria, os estudantes precisam compreender os conceitos e objetivos por trás das atividades e processos nos quais se envolvem (WIGGINS, 2016).

---

[59] belief in one's capacity to engage, initiate, and intentionally influence one's life circumstances and also belief in one's capacity to engage musically initiate musical ideas, and intentionally influence one's musical life circumstances.

[60] Working with peers seems to generate enthusiasm in the classroom and to encourage students to take initiative in the learning process.

> Com uma melhor compreensão do que está sendo solicitado para que façam em um ambiente de sala de aula, os estudantes sentem-se mais aptos e disponíveis a correr riscos e ter iniciativa em relação a sua própria aprendizagem, além de serem mais capazes de assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem dentro desse contexto. (WIGGINS; ESPELAND, 2012, p. 346, tradução nossa[61]).

O engajamento ativo e atento também pode ser facilitado quando se trabalha em grupos, pois no momento em que um colega desiste temporariamente de encontrar a solução, o outro pode tomar a frente da tarefa, adicionando uma nova perspectiva e aumentando a chance de que a tarefa seja concluída de forma efetiva (ROGOFF, 1990; WIGGINS, 2001).

3.4.9 Processo social

A partir da visão socioconstrutivista, o aprendizado é resultado da interação social com outras pessoas e, em uma sala de aula, essa relação acontece entre professor e estudante(s) e entre os próprios estudantes. Para estimular essa interação que resultará em aprendizagem, o professor precisa planejar aulas em diferentes formatos que podem variar desde aulas direcionadas à turma toda, com espaço para interação e auxílio dos pares e professor, até projetos em grupos de diversos tamanhos ou duplas, trabalhando de forma independente. (WIGGINS, 2001).

> Em geral, é sensato pensar que as experiências iniciais com um conceito ou habilidade em particular exijam aulas direcionadas para o grande grupo ou a turma inteira, com uma quantidade significativa de orientação e apoio do professor. Depois que os alunos adquirem experiência com o conceito ou habilidade, faz sentido criar oportunidades para que trabalhem sem depender tanto do professor, mas ainda com espaço para auxílio, como no caso de atividades em pequenos grupos. À medida que os estudantes se tornam mais competentes, eles se tornam aptos a trabalhar de forma independente ou com o apoio de um parceiro. Embora esse plano organizacional não seja uma regra rígida, ele fornece um bom modelo para o planejamento das aulas. (WIGGINS, 2001, p. 38, tradução nossa[62]).

---

[61] With better understanding of what they are being asked to do in a classroom setting, learners are more apt to be willing to take risks and initiative in their learning and more capable of taking responsibility for their own learning in the context.

[62] In general, it makes sense that early experiences with a particular concept or skill will probably require large group, whole-class instruction with a significant amount of teacher guidance and support. Once students have gained experience with a particular concept or skill, it makes sense to allow them opportunities to work with less reliance on the teacher but with a strong vehicle for support such as that provided by small group activities. As students become more and more competent, they become ready to work either independently or with the support of a partner. While this organizational plan is

É importante que o professor se mantenha sensível à necessidade de interação social entre os estudantes. Cada um traz consigo experiências prévias que fomentam e contribuem com sua própria aprendizagem, mas também podem contribuir com a aprendizagem de seus colegas. (WIGGINS, 2016).

> Os estudantes trazem para a sala de aula diferentes níveis de *expertise*, independentemente do que o grupo esteja discutindo, analisando, executando ou criando. O professor não é o único *expert* musical na sala de aula e, em muitos momentos da aula, o "sujeito mais conhecedor" pode muito bem ser alguém que não seja o professor. (WIGGINS, 2001, p. 38, tradução nossa[63]).

Considerando a natureza da interação entre professor e estudantes, durante aulas direcionadas a turma inteira, é comum que o professor assuma o papel de líder, sendo essa figura central, transmissora de conhecimento. Por outro lado, quando as aulas são planejadas com foco na resolução de problemas, os estudantes têm espaço para sugerir e discutir os assuntos e o professor se aproxima mais da figura de um facilitador, guia, árbitro e/ou incentivador. No caso de atividades em pequenos grupos ou duplas, o professor se torna um tutor, mas continua sendo um facilitador, um guia, além de uma fonte de informação. Os estudantes precisam saber que, ao precisarem de auxílio, podem procurar o professor, que estará atuando à margem, mais como um observador. Essa é uma postura mais produtiva do que quando o professor passa de grupo em grupo, perguntando e oferecendo ajuda, pois essa interrupção pode atrapalhar o trabalho independente dos estudantes. (WIGGINS, 2001).

> Durante o processo de aprendizagem, os professores questionam os alunos; eles agem como uma fonte para fornecer respostas às perguntas dos alunos ou mostram como procurar suas próprias respostas. Os professores monitoram constantemente o progresso dos alunos e avaliam sua compreensão. Eles servem de modelo, facilitam, esclarecem, reafirmam, incentivam e advertem quando necessário. (WIGGINS, 1993, p. 17, tradução nossa[64]).

---

not a hard and fast rule, it provides a good model for instructional planning.

[63] Students bring to the classroom varying levels of expertise in whatever the group may be discussing, analyzing, performing, or creating. The teacher is not the only one with musical expertise in the classroom and, at many points during the lesson, the "more knowledgeable other" might very well be someone other than the teacher

[64] In the course of the learning process, teachers question students; they act as a resource in providing answers to student questions or showing them how to seek their own answers. Teachers constantly monitor student progress and assess student understanding. T h e y model, facilitate, clarify, reassure, encourage, and admonish when necessary.

Ao considerar a natureza da interação entre os estudantes, Wiggins (2001, p. 38, tradução nossa[65]) afirma que "independentemente do modelo de aula (grande grupo, pequenos grupos, independente), o aprendizado dos alunos depende de oportunidades para que possam interagir com seus colegas, contando ou não com a presença do professor". Por isso também é importante que os professores permitam que os estudantes conversem entre eles, mesmo durante as aulas com a turma toda, tendo consciência que "uma sala de aula silenciosa não é necessariamente um ambiente de ensino saudável e produtivo" (WIGGINS, 2016, p. 57).

> Gravações de turmas em situações de ensino-aprendizagem revelam que, frequentemente, as conversas entre os estudantes são mais produtivas do que os professores costumam perceber. Em muitos casos, quando os professores acham que a turma está se comportando mal, uma audição mais cuidadosa da conversa dos estudantes revela que eles estão na verdade confusos e buscam auxílio com seus colegas para saber como deveriam proceder. (WIGGINS, 2001, p. 39, tradução nossa[66]).

Além disso, o modo de ser e agir do professor nas atividades em grande grupo serve de modelo para os alunos trabalharem em pequenos grupos. É comum os estudantes utilizarem as mesmas estratégias que o professor utiliza no grande grupo, quando estão trabalhando com pares, em pequenos grupos. "Quando os estudantes trabalham juntos para resolver problemas, suas conversas incluem comentários, perguntas, sugestões, negociações, avaliações, correções e críticas" (Ibidem, p. 40, tradução nossa[67]). Quando um estudante interpreta as instruções do professor, explicando para os colegas de forma mais simples, é um momento particularmente benéfico, inclusive para o próprio estudante que, ao explicar, traz mais clareza para sua própria compreensão durante o processo. "No ensino entre pares, os estudantes utilizam as mesmas técnicas que professores profissionais, como modelação, correção de erros, elogios, avaliação da necessidade de ajuda,

---

[65] Regardless of the instructional setting (large group, small group, independent), students' learning is dependent upon opportunities to interact with their peers, both with and without the teacher present in the situation.

[66] Recordings of classroom teaching and learning often reveal that student/student talk is more productive than teachers perceive it to be. In many cases, when teachers believe a class to be misbehaving, listening carefully to the student/student talk will reveal that students are confused and are seeking help from peers as to how they are supposed to proceed.

[67] As students work together to solve problems, their conversations include comments, questions, suggestions, negotiations, evaluations, corrections, and criticisms.

antecipação de necessidades e fornecimento de andaimes" (Ibidem, tradução nossa[68]).

Os andaimes podem ser utilizados durante toda a experiência de ensino-aprendizagem musical, não importando o modelo de aula ou atividade realizada, como exemplifica a autora:

> O andaime assume várias formas dentro de uma aula de música. Em uma aula de *performance*, por exemplo, o andaime pode ocorrer quando o professor executa partes da peça que são muito difíceis para os estudantes (como um acompanhamento), mas os incentiva a executarem as partes que conseguem tocar. Em uma aula de apreciação/escuta, os andaimes podem assumir a forma de fornecer um quadro estrutural a partir do qual os alunos possam ouvir aspectos cada vez mais complexos de uma composição. Nas atividades criativas, os andaimes podem assumir a forma de esclarecimento dos parâmetros avaliativos de uma tarefa. (Ibidem, tradução nossa[69]).

3.4.10 Resolução de problemas

Os estudantes constroem sua compreensão de conceitos musicais, se envolvendo diretamente e ativamente em experiências de resolução de problemas holísticas, reais, contextuais, e nem sempre sequenciais; tendo consciência dos objetivos das aulas e atividades; equilibrando vulnerabilidade e agência musical e pessoal; tendo oportunidades para interagir com pares e professores; com iniciativa, concentração e engajamento ativo. Assim sendo, as situações de aprendizagem mais propícias para fomentar essas características são aquelas onde os estudantes precisam tomar iniciativa para resolver problemas dentro do contexto social que é a sala de aula. (WIGGINS, 2001; 2016). "A resolução de problemas requer que o estudante acesse os conhecimentos que já possui, mas também cria oportunidades para que ele construa novas compreensões, além de esclarecer e reforçar o que ele já sabe" (WIGGINS, 2001, p. 48, tradução nossa[70]).

---

[68] In peer teaching, students utilize the same techniques as professional teachers do, such as modeling, correcting errors, offering praise, assessing need for help, anticipating needs, and providing scaffolding.

[69] Scaffolding takes many forms within a music classroom. In a performance lesson, for example, scaffolding can occur when the teacher performs parts of the piece that are too difficult for the students (like an accompaniment) but encourages students to perform whatever parts they are able to manage. In a listening lesson, scaffolding can take the form of providing a framework within which the students might be able to hear more and more complex aspects of a composition. In creative activities, scaffolding might take the form of clarification of the parameters of an assignment

Muitas vezes a resolução de problemas é utilizada apenas como uma ferramenta para avaliar o conhecimento dos estudantes. Por mais que a habilidade de resolver problemas demonstrada por eles auxilie o professor a medir a profundidade de sua compreensão, o mais importante é que a resolução de problemas é uma oportunidade para gerar aprendizados subsequentes. Mais do que uma metodologia, a resolução de problemas é uma abordagem, uma mentalidade (*mindset*). Os problemas podem ser complexos, de longo prazo, exigindo talvez várias aulas para sua resolução, ou podem ser muito curtos, durando menos de um minuto, como uma simples pergunta que leva os estudantes à reflexão. "Quando mais eles [professores] puderem incorporar a resolução de problemas em sua prática pedagógica, mais produtivas e saudáveis serão as experiências de aprendizagem desenhadas para seus estudantes" (Ibidem, p. 49, tradução nossa[71]).

Quando os estudantes trabalham em conjunto para resolver um problema, o aprendizado é ainda maior, trazendo o benefício de novas perspectivas para as situações. "Interagir com os outros fornece a eles um leque mais amplo de alternativas e possibilidades, ajudando-os a ver as coisas por ângulos que talvez não fossem capazes de visualizar por conta própria" (Ibidem, tradução nossa[72]).

> Os professores que veem a resolução de problemas como um "teste" do progresso individual às vezes percebem a colaboração como "trapaça" [cola]. Só é trapaça se houver a expectativa de apenas uma resposta correta e necessidade de descobrir quem sabe a resposta e quem não sabe. Um problema bem desenhado tem uma infinidade de soluções, e os alunos podem obter uma perspectiva maior fazendo parte de mais de uma dessas soluções, em vez de buscar a resposta "certa". (Ibidem, p. 50, tradução nossa[73]).

A resolução de problemas também pode ser utilizada para direcionar o objetivo de determinado conteúdo, trazendo relevância para as tarefas e avaliações. Por exemplo, quando os estudantes sabem de antemão que precisarão compor uma

[70] Solving problems requires students to use what they know, but also provides opportunities for them to construct new understandings and clarify existing understandings.

[71] The more problem solving they can incorporate into their teaching, the more productive and healthier the learning experiences they design will be for their students.

[72] Interacting with others provides them with a wider range of alternatives and possibilities, helping them see things in ways they may not have thought of on their own.

[73] Teachers who view problem solving as a "test" of individual progress sometimes see collaboration as "cheating". It is only cheating if there is an expectation of only one right answer and a need to find out who knows that answer and who does not. A well-designed problem has a multitude of solutions, and learners can gain a greater perspective by being a part of more than one of those solutions rather than by seeking the "right" answer.

variação sobre um tema, eles terão mais motivos para prestar atenção nas aulas de escuta analítica e preparação para o momento da composição. Se eles sabem que terão que improvisar sobre uma progressão de blues, a motivação para entender como funciona uma progressão é maior. "Nesse sentido, a resolução de problemas também se torna uma força motivacional na sala de aula" (WIGGINS, 1993, p. 17, tradução nossa[74]).

Os melhores problemas para aprendizagem são aqueles que: (1) refletem problemas que ocorrem na vida real com músicos profissionais, (2) requerem que os estudantes se envolvam diretamente com a música (*performance*, escuta e criação); (3) permitem que os estudantes compreendam conceitos de forma contextualizada; (4) possuem múltiplas soluções, exigindo que os estudantes façam escolhas e tomem decisões baseados em sua própria compreensão do assunto; (5) permitem que os estudantes se expressem de diferentes formas além da verbal (gestos, movimentos, representação gráfica, expressão musical como o cantar, etc); (6) oportunizam o auxílio de pares e do professor; (7) requerem que os estudantes utilizem seu conhecimento prévio para possibilitar a resolução do problema. (WIGGINS, 2001).

3.5 O ENSINO VOLTADO PARA A COMPREENSÃO MUSICAL

Essa visão construtivista da aprendizagem e ensino não é uma novidade, visto que se baseia no pensamento de teóricos do começo do século passado. Como reforça a autora, "professores eficazes provavelmente têm trabalhado de forma construtivista há séculos, talvez sem alguns pontos sensíveis da teoria e talvez sem reconhecer sua prática como tal" (WIGGINS, 2007, p. 41, tradução nossa[75]) e em outros contextos, mesmo com mentalidade construtivista, a relação entre as crenças e a prática docente do professor é bem mais complexa do que se poderia prever (FIVES; GILL, 2014; LÓPEZ-ÍÑIGUEZ; POZO, 2016). Na visão de Shively (2015), como educadores musicais "devemos usar o construtivismo como uma lente para examinar nossa prática. Esse exame deve levar para um refinamento

[74] In this way, problem-solving also becomes a motivational force in the classroom.

[75] Good teachers have probably been working in constructivist ways for centuries, perhaps without the finer points, and perhaps without recognizing their practice as such.

contínuo da nossa prática pedagógica – uma prática na qual aprendizagem e ensino tem uma relação simbiótica" (Ibidem, p. 129, tradução nossa[76]).

As diversas correntes construtivistas sempre conviveram com críticas, muitas delas geradas por interpretações equivocadas do pensamento dos teóricos, como demonstrado por Chakur (2015), que desmistifica crenças baseadas em afirmações falsas, demonstrando seus equívocos. Wiggins (2015) também se preocupa em desfazer equívocos, ao afirmar que:

> Uma visão construtivista da aprendizagem e ensino não ignora nem nega o conhecimento disciplinar histórico. É uma questão de honrar e respeitar os processos biológicos e socioculturais do indivíduo e admitir e permitir que os alunos aprendam da forma mais natural para seus processos inatos e enculturados - e isso inclui aprender e incorporar ideias daquilo que se tornou "assumido como compartilhado" dentro da disciplina. (WIGGINS, 2015, p. 157, tradução nossa[77]).

Sintetizando as características do ambiente de aprendizagem idealizado, Wiggins (2016) afirma que ensinar com uma visão socioconstrutivista da aprendizagem significa respeitar o processo natural de aprendizagem dos alunos no momento de planejar e executar as aulas. Também significa:

> • envolver os estudantes em experiências tão holísticas e contextuais quanto possível;
> • planejar oportunidades para que os estudantes solucionem procedimentos e questões por conta própria;
> • ensinar a partir de uma perspectiva que possibilite que os estudantes compreendam os conceitos por trás das atividades e processos;
> • reconhecer que a aprendizagem é um processo que exige agência do aprendiz;
> • reconhecer que o processo de aprendizagem pode colocar o aprendiz em situações vulneráveis;
> • reconhecer que os estudantes precisam entender os objetivos e quão perto eles estão de alcança-los;
> • criar amplas oportunidades de interação e processo colaborativo de reflexão;
> • estabelecer um ambiente seguro para que os estudantes possam se envolver e aprender;
> • pensar cuidadosamente sobre como auxiliar os estudantes em seus esforços para solucionar e aprender a usar ideias e procedimentos [andaimes]; e

---

[76] As music educators, we should use constructivism as a lens for examining our practice. This examination should lead to continual refinement of our teaching practice—a teaching practice in which learning and teaching have a symbiotic relationship.

[77] A constructivist vision of learning and teaching does not ignore or negate historical disciplinary knowledge. It is a matter of honoring and respecting the biological and sociocultural processes of the individual and allowing and enabling learners to learn in the ways most natural to their innate and enculturated processes—and this includes learning about and incorporating ideas in the discipline that have become "taken-as-shared" within the discipline.

> • planejar maneiras para que os estudantes possam refletir e compreender de forma clara, permitindo que você reflita junto com eles enquanto aprendem, assim poderá auxiliá-los no momento que precisarem e reconhecer quando e como eles foram bem-sucedidos. (Wiggins, 2016, p. 59, tradução nossa[78]).

[78] • engaging learners in holistic, contextual experiences that are as close to “real life” learning situations as possible; • planning opportunities for learners to figure out ideas and processes for themselves; • teaching from a perspective that enables learners to understand the concepts that underlie the activities and processes in which they are engaging; • recognizing that learning is an agentive process of the individual; • recognizing that learning requires risk taking and therefore puts learners in a vulnerable position; • recognizing that learners need to know the goals and how close they are to meeting them; • providing ample opportunity for learner interaction and collaborative thinking and process; • establishing a safe, supportive environment that nurtures and supports learners as they engage and learn; • thinking carefully about how to scaffold learners’ efforts to figure out and learn to use ideas and processes—to construct their own understanding within that environment; and • planning ways to make learners’ thinking and understanding overt to enable you to think along with them as they learn, so you can scaffold in the moment when needed and recognize when and how they have succeeded.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Conforme demonstrado por meio da revisão de literatura, o ensino coletivo de instrumentos está cada vez mais presente nos cursos superiores de música, em especial nas habilitações em licenciatura. Além disso, é frequentemente considerado como um grande desafio para o professor, muitas vezes formado pelo ensino individual. Na busca pela superação destes desafios, alguns professores encontram soluções e estratégias criativas que podem servir de inspiração para a prática de outros professores. Buscando investigar essas práticas e estratégias docentes criativas a partir de uma visão socioconstrutivista da aprendizagem, o desenho metodológico foi estruturado em duas fases, ambas com características qualitativas – *survey* e estudo de caso.

A primeira fase utiliza o método de levantamento (*survey*) com desenho interseccional, cujo instrumento de coleta de dados é um questionário online (Google). Nesse tipo de desenho, a coleta dos dados é realizada uma única vez, em um determinado período de tempo. A população alvo desta fase é composta por professores que dão aulas coletivas de instrumentos musicais em cursos presenciais de graduação em música.

O *survey* é frequentemente utilizado como instrumento de coleta de dados em pesquisa quantitativa, mas também pode ser utilizado para fins não estatísticos, como explica Jansen (2010):

> O tipo qualitativo de *survey* não visa estabelecer frequências, médias ou outros parâmetros, mas determinar a diversidade de algum tópico de interesse dentro de uma determinada população. Esse tipo de *survey* não conta o número de pessoas com a mesma característica (valor da variável), mas estabelece a variação significativa (dimensões e valores relevantes) nessa população. (Ibidem, p. 4, tradução nossa[79]).

A seleção de participantes em pesquisa qualitativa pode ser feita segundo os princípios de homogeneidade e heterogeneidade. O princípio da heterogeneidade visa maximizar o "alcance da pesquisa na medida em que vários tipos de pessoas poderão com ela se identificar" (NICOLACI-DA-COSTA, 2007, p. 67). Entre os procedimentos utilizados, um procedimento que pode gerar uma amostra

[79] The qualitative type of survey does not aim at establishing frequencies, means or other parameters but at determining the diversity of some topic of interest within a given population. This type of survey does not count the number of people with the same characteristic (value of variable) but it establishes the meaningful variation (relevant dimensions and values) within that population.

heterogênea, sem que essa heterogeneidade seja controlada pelo pesquisador, é o procedimento chamado "'bola de neve', na qual um participante indica outros e assim por diante" (Ibidem).

A população de professores que atuam no ECIM em cursos superiores constitui um grupo com características específicas e por isso a seleção de participantes foi feita com base no princípio da homogeneidade, que pode ser ampla ou fundamental. Na homogeneidade ampla, os participantes precisam ter uma série de características em comum – como faixa etária, profissão, gênero, classe social, etc. – enquanto que uma homogeneidade fundamental exige uma ou poucas características que os participantes precisam atender (NICOLACI-DA-COSTA, 2007). Nesta pesquisa, foi utilizada uma amostra com homogeneidade fundamental e os critérios utilizados para definir a população foram: (a) atuar no ensino coletivo de instrumentos musicais; e (b) ser professor em uma IES (presencial) no estado do Paraná.

Babbie (2003) afirma que "o *survey* pode ser usado vantajosamente no exame de muitos temas sociais e é particularmente eficaz quando combinado com outros métodos" (Ibidem, p. 82). Enquanto o *survey* busca o entendimento generalizado, "o *estudo de caso* busca inicialmente o entendimento abrangente de um só caso idiossincrático" (Ibidem, p. 73).

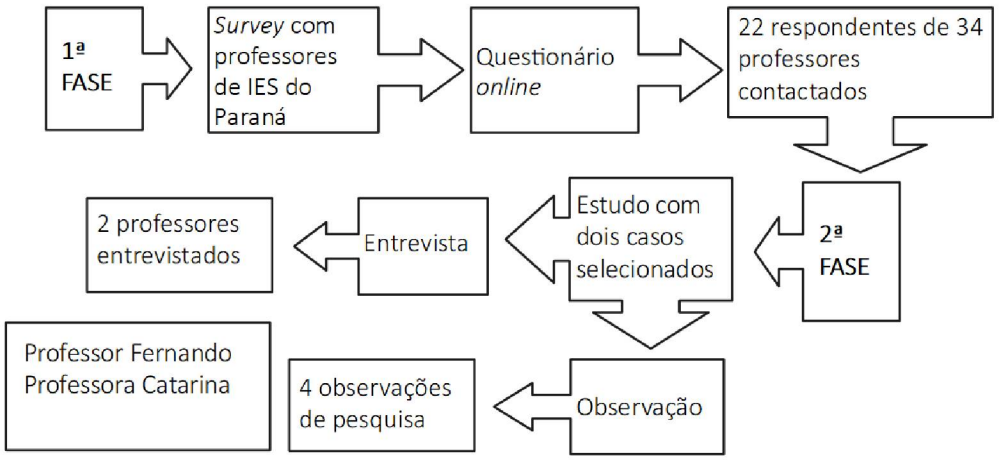
O escopo para o uso do *survey* foi identificar potenciais participantes para a segunda fase da pesquisa. Para tanto, o questionário foi redigido com o intuito de incentivar que os professores revelassem suas percepções e crenças sobre os processos de aprendizagem e ensino, além de compartilhar algumas estratégias e práticas docentes.

A partir das respostas do *survey*, três sujeitos foram selecionados – considerando a riqueza das respostas e aproximação com o referencial socioconstrutivista e de criatividade docente – para participarem da segunda fase da pesquisa. Em função das restrições temporais e de recursos, dentre os três participantes, optamos[80] por entrevistar dois deles que residiam em Curitiba – o professor Fernando e a professora Catarina (pseudônimos). A surpresa ao entrevistá-los foi perceber que os dois professores atuavam nas mesmas universidades (uma pública estadual e uma privada) e que dividiam uma turma na

[80] Em alguns momentos do trabalho optei por utilizar a primeira pessoa do plural, pois as decisões foram tomadas em conjunto com a orientadora desta tese.

universidade privada (um deles responsável pelo ensino coletivo de percussão e outra pelo ensino coletivo de flauta doce). Portanto, foram feitas observações de pesquisa nas aulas destes professores, na mesma turma e foi possível observar a atuação conjunta dos professores em alguns momentos e individual em outros.

FIGURA 2 - CAMINHOS METODOLÓGICOS



Fonte: desenvolvido pela autora

4.1 PRIMEIRA FASE: SURVEY COM PROFESSORES DE IES DO PARANÁ

4.1.1 Levantamento das IES com graduação em música no Paraná

No site do e-MEC[81] é possível consultar as Instituições de Ensino Superior (IES) e Cursos cadastrados no MEC. A consulta interativa pode ser feita por estado e ao clicar no estado do Paraná no mapa, é aberta uma segunda página de consulta que contém uma lista de 423 cursos. Desses cursos, 6 estão ligadas à músca: (1) Música; (2) Música com habilitação em licenciatura em educação musical; (3) Música – Música popular brasileira; (4) Música popular; (5) Música – regência coral; e (6) Musicoterapia.

Ao selecionar o primeiro termo 'Música', aparecem 10 IES das quais 3 foram descartadas por não atenderem ao critério de que o curso seja presencial: o Centro Universitário Claretiano oferece o curso de Licenciatura em Música em formato EaD (Educação a Distância); a Faculdade de Cascavel, vinculada à UNOPAR, apesar de

[81] http://emec.mec.gov.br/emec/nova

aparecer como ativa no e-MEC não apresenta informações sobre o curso de Música na página da Instituição (solicitei informações via email mas não obtive retorno); e a UNIMES – Universidade Metropolitana de Santos, que provavelmente apareceu na lista por ofertar também cursos na modalidade EaD para outros estados, pois os cursos presenciais acontecem apenas no campus localizado em Santos, no estado de São Paulo.

Restaram então 7 instituições que atenderam aos critérios estabelecidos e fizeram parte da primeira fase da investigação: (1) Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR; (2) Universidade Estadual de Londrina – UEL; (3) Universidade Estadual de Maringá – UEM; (4) Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG; (5) Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR (Campus FAP e EMBAP); (6) Universidade Federal da Integração Latino Americana – UNILA; (7) Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Os demais termos – como, por exemplo: 'Música popular' ou 'Música - regência coral' – remeteram às mesmas instituições encontradas no detalhamento do primeiro termo 'Música', e por isso não foi considerado necessário apresentar maiores detalhamentos nesta seção.

4.1.2 Elaboração do questionário

Ao elaborar o questionário, a ideia foi mesclar questões objetivas e discursivas, de modo que o respondente tivesse espaço para desenvolver suas respostas, caso quisesse, sem que o processo se tornasse cansativo. Os campos de respostas permitiam que os professores revelassem suas percepções e crenças sobre o ensino de instrumentos e o ensino coletivo, além de compartilharem suas estratégias para otimizar a prática de ensino.

O questionário foi desenvolvido na plataforma *online* Formulários Google e as vinte questões foram divididas em três seções. Antes da primeira seção, foi incluído um cabeçalho com uma breve descrição da finalidade do questionário, instruções gerais de preenchimento e declaração de que os dados coletados seriam utilizados somente para fins da pesquisa, garantindo a confidencialidade dos dados e anonimato dos participantes. Essas instruções iniciais estão em conformidade com a recomendação de Babbie (2003, p. 206), que sugere que "todo questionário, seja

auto administrado ou aplicado por um entrevistador, deve conter instruções claras e comentários introdutores onde apropriado".

Após as instruções iniciais, a primeira seção englobou questões de caracterização dos participantes, como gênero, idade, tempo de experiência com ECIM, formação acadêmica, além de uma questão aberta a respeito das percepções do professor sobre o ECIM. Essa última solicitava que o respondente completasse a seguinte frase: "O ensino coletivo de instrumentos musicais é...".

A segunda seção envolveu questões sobre o planejamento das aulas; conhecimento prévio dos alunos; escolha do repertório a ser trabalhado; colaboração e interação entre os alunos; processo de ensino nas aulas coletivas; influência da instituição; aulas criativas e estratégias do professor.

Nessa seção, as questões fechadas eram sempre seguidas por uma questão contingente com espaço para que o respondente detalhasse sua resposta. Babbie (2003, p. 200) explica que esse tipo de questão aparece quando "[...] a segunda pergunta é contingente quanto à resposta da primeira", ou seja, a segunda pergunta é direcionada apenas a uma parte dos respondentes e por esse motivo não é uma questão de resposta obrigatória. Por exemplo, a questão 9 foi redigida da seguinte forma "Você leva em consideração o conhecimento prévio dos alunos sobre o instrumento?", e o professor poderia responder "sim"; "não"; "às vezes"; ou utilizar o campo "outro..." para responder com suas próprias palavras. Na sequência, a questão contingente que dizia "Em caso positivo, como faz para avaliar esse conhecimento prévio?". Outro exemplo é a questão 17: "Você considera suas aulas criativas?", e a questão contingente seguinte: "Em caso positivo, que estratégias utiliza para ensinar de forma criativa?".

A segunda parte também continha duas questões abertas para que o professor pudesse falar um pouco sobre o planejamento de suas aulas e seu processo de ensino no contexto de ensino coletivo de instrumentos musicais. Para finalizar, na terceira seção do questionário, o professor poderia assinalar se aceitava ser entrevistado e se concordava que suas aulas fossem observadas na segunda fase da pesquisa. A última questão era um espaço para que o professor deixasse seu e-mail, caso tivesse interesse no resultado da pesquisa.

4.1.3 Pré-teste

Os manuais de pesquisa e textos sobre metodologia aconselham fazer algum tipo de teste do desenho da pesquisa antes da pesquisa maior. Enquanto o *Estudo-piloto* é um teste em miniatura de todo o desenho da pesquisa, o *Pré-teste* se refere ao "teste inicial de um ou mais aspectos do desenho do estudo, como o questionário, o desenho da amostra, um programa de computador para a análise etc" (BABBIE, 2003). O objetivo do pré-teste de um questionário, por exemplo, é verificar se o instrumento é válido, se as questões são claras ou se é necessário realizar alguma alteração.

> Na análise, procura-se verificar se todas as perguntas foram respondidas adequadamente, se as respostas dadas não denotam dificuldade no entendimento das questões, se as respostas correspondentes às perguntas abertas são passíveis de categorização e de análise, enfim, tudo o que puder implicar a inadequação do questionário enquanto instrumento de coleta de dados. (GIL, 2002, p. 120)

Nesse estudo foi realizado um pré-teste do questionário com professores que atuavam com ensino coletivo nos mais diversos contextos com exceção do contexto universitário. A técnica utilizada para a seleção da amostra do pré-teste foi a "bola de neve", que é a técnica de amostragem não probabilística onde os primeiros indivíduos selecionados convidam novos participantes de sua rede de amigos e conhecidos. Esses primeiros indivíduos, nomeados como *sementes,* "ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado" (VINUTO, 2014, p. 203). Durante o período de 20 a 30 de agosto de 2019, 7 professores responderam ao questionário, sendo 2 do gênero feminino e 5 do gênero masculino, e todas as questões foram respondidas pelos professores. A idade dos respondentes variou de 23 a 66 anos e o tempo de experiência com ECIM, desde 3 meses até 16 anos, tendo pelo menos um respondente de cada grupo de instrumentos. (ver quadro 7)

QUADRO 7 – DADOS GERAIS DO PRÉ-TESTE

Respondente	Gênero	Idade (anos)	Experiência no ECIM (anos)	ECIM

R1	M	30	2	Cordas dedilhadas
R2	F	66	9	Cordas dedilhadas, Sopro
R3	M	29	2	Percussão
R4	F	37	16	Teclado/Piano
R5	M	33	5	Sopro
R6	M	23	1	Cordas friccionadas
R7	M	27	3 meses	Cordas friccionadas

Fonte: dados da pesquisa

Babbie (2003) oferece algumas diretrizes e critérios para avaliar pré-testes e estudos-piloto – clareza da pergunta; formato do questionário; variância nas respostas; e validação[82] interna dos itens – e estes fatores foram utilizados para julgar a consistência e credibilidade do questionário, a partir dos dados obtidos nesse pré-teste. O primeiro critério – clareza da pergunta – pode ser avaliado por meio de cinco sinais de alerta que podem surgir no estudo piloto: 1) omissão de resposta; 2) múltiplas respostas; 3) respostas "outras"; 4) respostas qualificadas; e 5) comentários diretos (Ibidem).

A respeito da *omissão das respostas*, Babbie (2003, p. 313) explica que "geralmente, todo respondente pula algumas perguntas, e toda pergunta é pulada por alguém; contudo, quando uma pergunta produz muitos "sem resposta" temos uma dica de problemas no desenho do *survey*". Por se tratar de uma plataforma online, foi possível adicionar a exigência de que as questões fossem respondidas, assim, o respondente não conseguiria passar para a página seguinte sem responder às questões que eram exigidas na página atual. Esse recurso garantiu que não houvesse omissão de respostas, com exceção das questões contingentes que dependiam da resposta à questão anterior.

As questões 4 e 5 foram concebidas no formato de múltipla escolha e permitiam *múltiplas respostas*. Especialmente na questão 4 – sobre a formação/trajetória acadêmica – a maior parte dos respondentes assinalou mais de uma alternativa, indicando que não tiveram dificuldades em compreender que

[82] A busca pela validade/validação é uma herança das metodologias quantitativas e considerando as reflexões de Robinson (2014) a respeito da qualidade na pesquisa qualitativa em educação musical, daremos preferência a termos como consistência e credibilidade, considerados mais apropriados para essa investigação.

poderiam assinalar múltiplas respostas e trazendo evidências de que as questões foram formuladas com clareza.

O terceiro item que Babbie (2003) aponta como possível sinal de alerta diz respeitos às questões com alternativa de *respostas "outras"*. De acordo com o autor, "frequentemente, é correto oferecer ao respondente a alternativa de dar sua própria resposta em perguntas fechadas" (Ibidem, p. 314). As respostas fornecidas neste campo podem sugerir alterações na redação das alternativas disponíveis. Neste questionário, a alternativa de resposta "outro" foi incluída nas questões 1, 4, 5, 6, 9, 12, 15, 17 e 19, porém foi utilizada poucas vezes apenas nas questões 4, 6, 17 e 19, normalmente como um complemento ou justificativa. Enquanto nas três primeiras questões a alternativa "outros" foi utilizada apenas uma vez, na questão 19, três pessoas preferiram responder com suas próprias palavras.

Essa foi a única questão que foi alterada do pré-teste para o questionário final, pois constatamos que apenas uma pessoa assinalou a segunda opção "Além de ser entrevistado(a), aceito que minhas aulas sejam observadas para fins da pesquisa". Talvez a redação da questão estivesse levando o respondente a não assinalar essa opção que seria importante para a segunda fase da pesquisa. Por esse motivo, decidimos excluir essa opção deixando apenas as seguintes alternativas: "Aceito ser entrevistado(a)"; "Não tenho interesse"; e "Outro...", e posteriormente, no momento da entrevista, conversaríamos sobre a possibilidade de observas as aulas.

Os outros dois fatores que poderiam suscitar dúvidas quanto à clareza da pergunta são as *respostas qualificadas* e os *comentários diretos* (BABBIE, 2003). As respostas qualificadas aparecem quando os participantes fornecem respostas além do que foi perguntado e respostas deste tipo "apontam uma falta de clareza nas perguntas e/ou nas respostas" (Ibidem, p. 315). Já os comentários diretos ocorrem quando "os respondentes apontam diretamente problemas de redação ou formato da pergunta". Nesse pré-teste não foram identificadas respostas qualificadas, apenas um comentário direto, quando um respondente apresentou uma dúvida sobre a semelhança das questões 8 e 14. A primeira pedia que o professor falasse sobre o planejamento das aulas e a segunda sobre seu processo de ensino. Durante uma orientação, discutimos sobre esse comentário direto e decidimos manter as duas questões, pois uma era sobre o planejamento e a outra sobre a prática pedagógica

em si e as duas questões foram consideradas importantes para a seleção do caso a ser estudado na segunda fase da pesquisa.

Depois de comprovada a clareza das perguntas, o segundo critério de Babbie (2003) diz respeito ao *formato do questionário*. O autor esclarece que todos os sinais de alerta discutidos anteriormente podem apontar erros tanto no formato como na redação das perguntas. "Por exemplo, respostas faltantes podem indicar que o 'fluxo' do questionário é inadequado. Isto é especialmente verdade para perguntas contingentes" (Ibidem, p. 315). As questões 10, 13, 16 e 18 foram consideradas questões contingentes e apenas os participantes que respondessem afirmativamente à questão anterior precisavam responder a questão contingente, que não era uma questão obrigatória. Isso significa que a questão contingente ficava disponível para ser respondida, independentemente da resposta dada a questão anterior, mas sem obrigatoriedade de resposta. Ainda assim, todos que responderam afirmativamente as questões 9, 11, 15 e 17 responderam também a questão contingente correspondente, demonstrando que as instruções específicas de cada questão foram claras e que o formato e fluxo do questionário podem ser considerados adequados.

O terceiro critério estabelece a importância da *variância nas respostas* para avaliar a qualidade das perguntas. "Entretanto, o modo de avaliar a variância depende do propósito da pesquisa ou da questão" (BABBIE, 2003, p. 319). De forma geral as respostas às perguntas fechadas tiveram uma boa variância, e as demais questões tinham um caráter mais qualitativo, de forma que esse critério não se aplicava a todo o questionário.

Por fim, ao invés de utilizar o quarto critério nomeado por Babbie (2003) como v*alidação interna de itens*, que seria mais apropriado em uma pesquisa quantitativa, optamos por utilizar critérios de natureza qualitativa como *consistência* e *credibilidade* (Robinson, 2014). Dessa forma, a descrição detalhada dos procedimentos de elaboração do questionário e a avaliação criteriosa do pré-teste foram realizadas com objetivo de garantir a consistência e credibilidade do instrumento de coleta de dados.

Para avaliação desse pré-teste foram seguidas as diretrizes estabelecidas por Babbie (2003) e por Robinson (2014). A clareza das perguntas foi atestada pelos seguintes fatores: (a) não houve omissão de respostas; (b) as questões que

permitiam múltiplas respostas tiveram mais de uma resposta assinalada, quando necessário; (c) o campo de respostas "outras" foi utilizado apenas quando necessário, por não se enquadrar nas alternativas oferecidas; (d) não foram identificadas respostas qualificadas; (e) apenas um comentário direto foi identificado. Além disso, o formato e fluxo das questões foram considerados apropriados; e a variância nas respostas, suficiente. Dessa forma, o pré-teste demonstrou que o questionário possui fortes evidências de consistência e credibilidade e foi considerado apto para aplicação na primeira fase da pesquisa.

4.1.4 Coleta de dados

A coleta de dados por meio do questionário foi realizada entre os dias 03/09/2019 e 08/10/2019. Utilizando o método de amostragem em bola de neve, cada professor contatado era solicitado a indicar outros professores da mesma instituição (ou de outras instituições do Paraná) que trabalhassem com ensino coletivo de instrumentos musicais na graduação. Os contatos e envio do questionário foram feitos por whatsapp, facebook e e-mail, nesta ordem de preferência, e até o final de setembro o questionário foi enviado individualmente a 34 professores das sete instituições selecionadas (UFPR, PUCPR, UNESPAR-FAP e EMBAP, UNILA, UEPG, UEL e UEM).

De acordo com Vinuti (2014, p. 203) "eventualmente o quadro de amostragem torna-se saturado, ou seja, não há novos nomes oferecidos ou os nomes encontrados não trazem informações novas ao quadro de análise". Esse ponto de saturação foi atingido quando esses 34 professores foram contatados e nenhum novo nome surgiu nas indicações. Alguns professores foram contatados mais de uma vez para lembrá-los de responder ao questionário e até o dia 10 de agosto foram recebidas 23 respostas. Um dos respondentes, porém, enviou a resposta em duplicidade, totalizando então 22 respondentes. A taxa de resposta de 65% foi considerada aceitável, levando em conta também que entre os respondentes havia representantes de todas as sete instituições.

4.2 SEGUNDA FASE: ESTUDO DE CASO

O estudo de caso, de acordo com Gil (2002, p. 54) "consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento". Visando uma descrição mais detalhada de elementos do processo de aprendizagem e ensino coletivo de instrumentos musicais que se relacionassem com uma visão socioconstrutivista da aprendizagem e também de estratégias criativas dos professores para superar os desafios do ECIM nos cursos de graduação em música, foi desenhada essa segunda fase da pesquisa em formato de estudo de caso.

4.2.1 A escolha dos casos

Patton (2015, p. 401, tradução nossa[83]) afirma que "a seleção de casos é a base da investigação qualitativa", pois a escolha do(s) caso(s) é determinante para os resultados da pesquisa. O viés que seria considerado uma fraqueza em uma investigação estatística, passa a ser um ponto forte na investigação qualitativa, com a utilização da amostragem intencional. (Ibidem)

> A lógica e a força da amostragem intencional estão na seleção de *casos ricos em informações* para um estudo aprofundado. Casos ricos em informações são aqueles com os quais se pode aprender muito sobre questões de importância central para o objetivo [intenção] da investigação, daí o termo amostragem intencional. [...] A amostragem intencional concentra-se na seleção de casos ricos em informações, cujo estudo iluminará as questões que estão sendo investigadas. (Ibidem, tradução nossa[84]).

Para selecionar casos ricos em informação cujos dados obtidos auxiliassem a responder as questões desse estudo, iniciamos estabelecendo critérios de eliminação. Quatro respondentes afirmaram não ter interesse em participar da segunda fase da pesquisa ou justificaram na alternativa "outros" da questão 19 o motivo pelo qual não poderiam participar. Outros dois professores revelaram em suas respostas que suas aulas não eram exatamente de ensino coletivo – em um dos casos os alunos praticavam individualmente em seus teclados, utilizando fones de ouvido; e no outro caso, o foco das aulas era na prática de conjunto e não no

[83] Case selection is the foundation of qualitative inquiry.

[84] The logic and power of purposeful sampling lies in selecting information-rich cases for in-depth study. Information-rich cases are those from which one can learn a great deal about issues of central importance to the purpose of the inquiry, thus the term purposeful sampling. [...] Purposeful sampling focuses on selecting information-rich cases whose study will illuminate the questions under study.

aprendizado do instrumento em si. Em seguida, desconsideramos os respondentes que apresentaram crenças negativas em relação ao ECIM – um professor, por exemplo, utilizou os termos "bastante ineficiente" para descrever o ensino coletivo.

Após esse processo inicial de eliminação, restaram 15 respondentes cujas respostas foram analisadas de forma mais detalhada. Tendo os pressupostos socioconstrutivistas em mente, a estratégia estabelecida foi a seguinte: ler cuidadosamente as respostas de cada professor e ao final de cada um, resumir em poucas palavras qual a impressão geral sobre suas respostas. Alguns professores utilizaram poucas palavras para responder as questões abertas, revelando pouco sobre suas percepções e estratégias e interpretamos que as respostas desses indivíduos, além de trazerem pouca informação, poderiam demonstrar pouca disponibilidade por parte do professor em participar, ou talvez pouca reflexão sobre o tema. Outros respondentes revelaram crenças e práticas de ensino bastante tradicionais, como a utilização de planos de ensino fechados, com pouca flexibilidade, focados em questões técnicas do instrumento, desconsiderando o perfil das turmas e a opinião dos alunos na definição do repertório a ser estudado, etc.

Por outro lado, houveram professores que responderam de forma detalhada, refletindo sobre as questões, apresentando soluções e estratégias criativas e demonstrando interesse em contribuir com o estudo. Termos como "aprendizagem entre pares", "troca de experiências", "motivação", "interação", "exercícios interativos", "reflexões compartilhadas", "bagagem do aluno", "sugestões dos alunos", "produções criativas", "composições compartilhadas", "atividades de improvisação instrumental', "atividades criativas", entre outros que remetessem de alguma forma a uma visão socioconstrutivista da aprendizagem foram destacados, e a partir desse processo, três potencias participantes para a segunda fase da pesquisa foram selecionados

Patton (2015) critica a utilização exclusiva de amostragem por conveniência[85], afirmando que essa técnica não é nem estratégica, nem intencional.

[85] Muitos autores consideram amostragem não probabilística e amostragem por conveniência como sinônimos, mas Patton (2015) traz reflexões mais profundas sobre estes rótulos. Ele diz, por exemplo, que os teóricos quantitativos tendem a rotular todas estratégias qualitativas como amostragem não problabilística, tornando explícito o contraste com a amostragem probabilística. Dessa forma, eles estão definindo a amostragem qualitativa pelo que ela não é (não probabilística), ao invés de definí-la pelo que ela é (estrategicamente intencional). E a amostragem por conveniência consideraria apenas os fatores mais convenientes para selecionar a amostra, por isso difere da amostragem intencional. Em outras palavras, não é porque a amostragem é não probabilística que não ela não seja criteriosa, no entando os critérios qualitativos são diferentes dos quantitativos.

Isso não significa que o autor desconsidera questões como custo, acessibilidade, tempo e dificuldade, mas defende que essas sejam considerações secundários ou terciárias e nunca a principal ou única forma de definir a amostra.

> Enquanto a conveniêcia e o custo são considerações reais, esses deveriam ser os últimos fatores a se levar em conta, após deliberar estrategicamente sobre como obter o máximo de informações de maior utilidade a partir de um número limitado de casos a serem amostrados. (PATTON *apud* PATTON, 2015, p. 467, tradução nossa[86]).

A partir das indicações do autor, consideramos a conveniência (custo, acessibilidade, tempo e dificuldade) somente depois de analisar e definir critérios que nos auxiliassem a selecionar os casos mais ricos em informação. Na primeira fase utilizamos a amostragem por bola de neve para definir os participantes do levantamento. Na segunda fase, utilizamos os seguintes critérios de exclusão: (1) não tem interesse em participar da segunda fase; (2) justificativa para não participar na alternativa "outros"; (3) não consideram suas aulas como ensino coletivo; e (4) visões e crenças negativas a respeito do ECIM. Em seguida, realizamos uma análise sintética das respostas de cada participante e destacamos palavras-chave relacionadas à teoria. Finalmente, com três casos ricos em informação, consideramos as questões de custo, tempo e acessibilidade. Os três respondentes deixaram seu e-mail ao final do questionário, permitindo sua identificação[87]. Dois deles residiam em Curitiba-PR e um em Foz do Iguaçu-PR. Como a segunda fase da pesquisa envolvia entrevista e observação das aulas, levando em conta o custo e tempo para concluir a tese, optamos por estudar os dois casos de Curitiba, finalizando assim a etapa de escolha dos casos.

O primeiro caso selecionado foi identificado na fase anterior como R17, e trata-se de uma professora de flauta doce, com 53 anos de idade e 32 anos de experiência docente. Escolhemos o pseudônimo Catarina para identificar a participante. O segundo caso foi identificado como R5 na fase anterior, professor de percussão que tinha 24 anos de idade e 8 meses de experiência docente no

---

[86]While convenience and cost are real considerations, they should be the last factors to be taken into account after strategically deliberating on how to get the most information of greatest utility from the limited number of cases to be sampled.

[87] Como essa questão não era obrigatória, nem todos deixaram seu e-mail, permitindo a identificação dos participantes.

momento da coleta de dados. Utilizaremos o nome Fernando para nos referir ao participante do caso 2[88].

4.2.2 Entrevistas

Para realizar as entrevistas, elaboramos dois roteiros semiestruturados com 11 questões. Antes das questões, o roteiro continha um breve perfil do entrevistado, com informações colhidas a partir das respostas do questionário, incluindo idade, gênero, formação acadêmica, tempo de docência, instituições que atua, público da instituição, curso/disciplina e semestre que atua com ECIM. Os últimos itens do perfil foram completados durante a entrevista e confirmados os demais dados extraídos do questionário. Das 11 perguntas elaboradas para guiar a entrevista, sete eram iguais para os dois entrevistados e envolviam questões como a experiência com o ECIM, tanto como aluno quanto como professor; principais desafios e estratégias para superá-los; processo de avaliação; visão a respeito do conhecimento; como lida com as dificuldades dos alunos; papel do professor e papel do aluno. As outras 4 perguntas foram elaboradas de forma personalizada para cada professor a partir de suas respostas ao questionário. Em geral, a ideia era esclarecer ou aprofundar algum tema que surgiu nas respostas do questionário.

A primeira entrevista com o professor Fernando foi realizada no dia 29/10/2019 e teve duração de 1h58. A segunda entrevista, realizada no dia 01/11, teve duração de 1h50 (professora Catarina). Ambas foram gravadas utilizando um gravador digital Zoom H5 e um aplicativo de gravação de voz do aparelho celular para ter uma cópia de segurança. Os áudios das entrevistas foram transcritos com auxílio do aplicativo *online* oTranscribe[89], resultando em dois arquivos de texto com 37 e 25 páginas, respectivamente.

4.2.3 Observação

[88] Os participantes foram consultados e foi dada a opção de que sugerissem um pseudônimo para identificá-los no trabalho, mas preferiram acatar os nomes sugeridos pela autora.

[89] Aplicativo *online* gratuito, disponível no endereço https://otranscribe.com/.

Em um estudo de caso, é fundamental que os dados sejam obtidos utilizando-se mais de uma técnica de coleta para garantir a qualidade dos resultados (GIL, 2002). "As evidências observacionais são, em geral, úteis para fornecer informações adicionais sobre o tópico que está sendo estudado" (YIN, 2005, p. 120).

> O objetivo principal dos dados observacionais é descrever em profundidade e detalhadamente o cenário observado, as atividades que ocorreram nesse cenário, as pessoas que participaram dessas atividades e os significados do que foi observado a partir das perspectivas dos observados. As descrições devem ser factuais, precisas e completas, sem serem desordenadas por minúcias e trivialidades irrelevantes. (PATTON, 2015, p. 499, tradução nossa[90]).

Visando então essa combinação de procedimentos, optamos pela realização de observações das aulas de forma passiva, com objetivo aprofundar as questões levantadas durante as entrevistas e observar diretamente a interação e o envolvimento dos estudantes nas aulas coletivas de instrumento.

Durante a realização das entrevistas, percebemos a coincidência de que os dois professores entrevistados, além de trabalharem nas mesmas instituições (uma pública estadual e uma privada), também dividiam a mesma disciplina e turma de ensino coletivo na universidade privada. Por ser uma turma grande, com quase 50 alunos, a disciplina foi ministrada por dois professores (um de percussão e uma de flauta doce) e cada um deles trabalhava com um grupo de aproximadamente 25 alunos durante a primeira metade da aula, trocando de turma na segunda metade. Porém, por ser final de ano e os professores precisarem preparar uma apresentação com a turma toda para a mostra de final de ano, a maior parte das aulas observadas foram ministradas em conjunto pelos dois professores e para a turma inteira.

Três observações foram realizadas durante o mês de novembro de 2019, nos dias 06/11, 13/11 e 27/11, além da apresentação na mostra de final de ano realizada na Capela Santa Maria no dia 19/11/2019.

Depois de analisar alguns documentos, fichas, guias e protocolos de observação educacional, desenvolvi um documento (roteiro de observação) em formato de quadro com quatro espaços por página e duas páginas no total, cujo objetivo era direcionar e manter o foco das observações nas questões de interesse

[90] The first-order purpose of observational data is to describe in depth and detail the setting that was observed, the activities that took place in that setting, the people who participated in those activities, and the meanings of what was observed from the perspectives of those observed. The descriptions should be factual, accurate, and thorough without being cluttered by irrelevant minutiae and trivia.

da pesquisa. O documento continha ainda um cabeçalho para identificar professor, data, hora e quantidade de alunos. Os temas do quadro envolviam a descrição do espaço físico, formato das aulas, interação (entre pares, professor-aluno e aluno-classe), envolvimento dos alunos, estratégias do professor, aprendizagem entre pares e *feedback* (dos estudantes e do professor).

Na prática, porém, o documento foi utilizado apenas no início da primeira observação[91]. Como o ambiente era muito dinâmico e muitas coisas aconteciam simultaneamente, tive dificuldades em classificar os eventos dentro de cada quadro, o que gerava uma certa angústia devido a velocidade e quantidade de eventos. Outro fator foi que, apesar de iniciar o registro de cada evento anotando o respectivo horário, ao preencher os quadros, a cronologia da aula ficava bastante confusa visualmente. A partir dessas constatações, mudei a estratégia de registro da observação virando a página e anotando no verso os eventos na ordem sequencial, sem perder o foco no que seria mais relevante observar e registrar, e deixando a classificação dos eventos para um momento posterior. Os dados das observações foram, então, registrados em um caderno, em formato de notas de campo.

Minha atuação em sala de aula consistiu essencialmente na observação dos estudantes e no registro descritivo (em notas de campo) do ambiente e das atitudes, reações e interações entre eles durante a realização das tarefas.

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Depois de coletar fontes de evidência por meio de diferentes instrumentos, vem o desafiador processo de organizar esses dados em busca de padrões e sentidos que auxiliem a responder as questões propostas a respeito do fenômeno investigado. Não existe uma fórmula ou receita para fazer isso, e a recomendação de Patton (2015, p. 762, tradução nossa[92]) é "faça o seu melhor com todo o seu intelecto para representar de maneira justa os dados e comunicar o que os dados

[91] Ainda que eu não tenha utilizado o documento durante as observações, o processo de pesquisa e elaboração deste roteiro de observação foi muito importante, pois pude ir a campo com o olhar mais direcionado e registrar os eventos relacionados às categorias que melhor poderiam me auxiliar a atingir os objetivos da pesquisa. Por este motivo o documento foi incluído no apêndice 3.

[92] Do your very best with your full intellect to fairly represent the data and communicate what the data reveal given the purpose of the study

revelam, dada a finalidade do estudo". O autor sintetiza o desafio do processo analítico da seguinte forma:

> O desafio da análise qualitativa consiste em dar sentido à grandes quantidades de dados. Isso envolve reduzir o volume de informações brutas, separar o trivial do significativo, identificar padrões significativos e construir uma estrutura para comunicar a essência do que os dados revelam. Ao analisar dados qualitativos, existem diretrizes, mas não existem receitas; os princípios fornecem orientação, mas não há um teste de significância a ser executado que determine se uma descoberta merece atenção. (Ibidem, tradução nossa[93]).

Bardin (2011) apresenta algumas dessas diretrizes, organizando as diferentes fases do processo de análise de conteúdo em três pólos cronológicos: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A etapa da pré-análise "corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise" (Ibidem, p. 124). Na mesma linha, Patton (2015, p. 767) afirma que o próprio processo de transcrição dos áudios de entrevistas e organização dos documentos manuscritos/notas de campo "oferece uma oportunidade para mergulhar nos dados, uma experiência que normalmente gera *insights* importantes" (Ibidem, tradução nossa[94]).

Nessa primeira etapa, foram organizados os dados obtidos por meio do questionário aplicado na primeira fase do estudo, das duas entrevistas e das observações que compuseram o estudo de casos.

A segunda etapa, da exploração do material, consiste basicamente na codificação e categorização dos dados organizados na pré-análise (BARDIN, 2011). Para Patton (2015, p. 791, tradução nossa[95]), "os principais significados encontrados na análise de conteúdo são padrões e temas". O processo de codificação consiste na identificação e rotulação de *padrões* que se referem a resultados descritivos

[93] The challenge of qualitative analysis lies in making sense of massive amounts of data. This involves reducing the volume of raw information, sifting the trivial from the significant, identifying significant patterns, and constructing a framework for communicating the essence of what the data reveal. In analyzing qualitative data, guidelines exist but no recipes; principles provide direction, but there is no significance test to run that determines whether a finding is worthy of attention.

[94] provides an opportunity to get immersed in the data, an experience that usually generates important insights.

[95] The core meanings found through content analysis are patterns and themes.

identificados, e de *temas*, que representam a interpretação do significado de uma padrão e geralmente são sintetizados em formato de tópicos (Ibidem).

Com auxílio de um *software*[96] de análise de dados qualitativos, foram identificados e codificados padrões e temas que emergiram a partir das respostas dos questionários, das entrevistas e das observações. Seguindo a nomenclatura do software, utilizaremos o termo "código" para nomear os temas. Em seguida, os códigos foram agrupados e classificados de acordo com as categorias estabelecidas *a priori* a partir da teoria, sendo esse segundo processo chamado de categorização e primeiro de codificação. O *software* de análise serviu como uma ferramenta para armazenar, organizar e rotular os dados brutos, mas toda parte de interpretação, decisão e nomeação dos temas dependeu do trabalho intelectual da pesquisadora. Patton (2015, p. 773) explica de que forma esses programas auxiliam o processo de análise:

> Os programas de análise aceleram os processos de buscar por certas palavras, frases e temas; rotular passagens de entrevistas e anotações de campo para fácil recuperação e análise comparativa; localizar temas codificados; agrupar dados em categorias; e comparar passagens em transcrições ou incidentes de anotações de campo. Mas o analista qualitativo que faz a análise de conteúdo ainda deve decidir o que juntar para formar um padrão, o que constitui um tema, como nomeá-lo e quais significados extrair dos estudos de caso. (Ibidem, tradução nossa[97]).

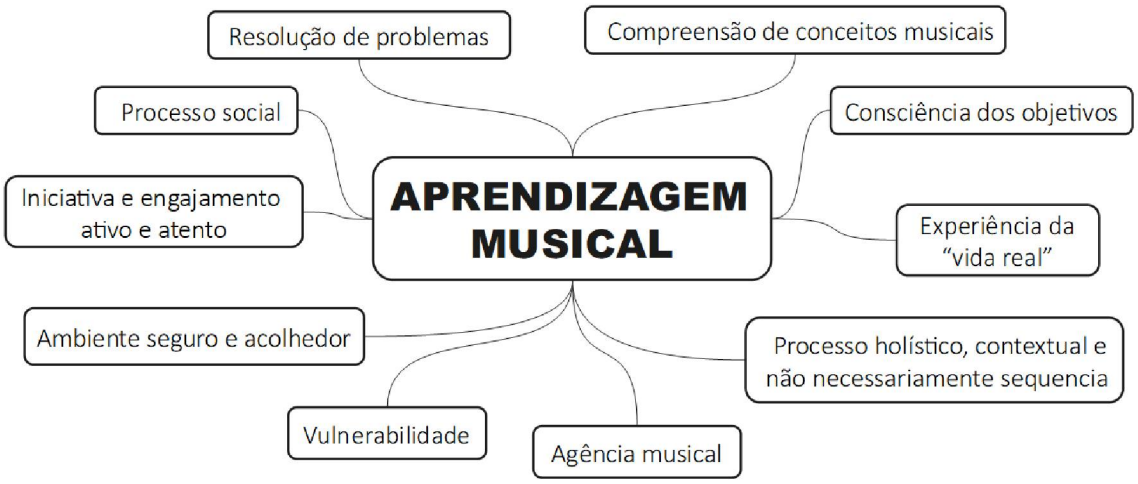
Foram criadas 10 categorias a partir das ideias de Jackie Wiggins sobre o processo de construção da aprendizagem musical: (1) compreensão de conceitos musicais; (2) consciência dos objetivos; (3) experiência da "vida real"; (4) processo holístico, contextual e não necessariamente sequencial; (5) agência musical; (6) vulnerabilidade; (7) ambiente seguro e acolhedor; (8) iniciativa, concentração e engajamento; (9) processo social; e (10) resolução de problemas. Essas categorias funcionaram com uma lente teórica utilizada para olhar para os dados e buscar compreender os mecanismos do processo de aprendizagem musical nesse contexto.

---

[96] O *software* utilizado para a análise de dados qualitativos foi o Atlas.ti.

[97] Analysis programs speed up the processes of searching for certain words, phrases, and themes; labeling interview passages and field notes for easy retrieval and comparative analysis; locating coded themes; grouping data together in categories; and comparing passages in transcripts or incidents from field notes. But the qualitative analyst doing content analysis must still decide what things go together to form a pattern, what constitutes a theme, what to name it, and what meanings to extract from case studies.

FIGURA 3 - CATEGORIAS DE ANÁLISE



Fonte: desenvolvido pela autora com base nas ideias de Wiggins (2016).

Por fim, na terceira etapa, foi realizado o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. De acordo com Bardin (2011, p. 131) os "resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos ("falantes") e válidos". Ao invés de buscar atestar a *validade*, geralmente por meio de provas estatísticas e testes de validação, buscamos garantir a *consistência* e *credibilidade* dos resultados por meio da descrição detalhada dos procedimentos de coleta e análise dos dados. (ROBINSON, 2014). De acordo com Patton (2015, p. 834, tradução nossa[98]), "interpretação envolve atribuir significado ao que foi encontrado, dar sentido às descobertas, oferecer explicações, tirar conclusões, extrair lições, fazer inferências, considerar significados, ou ainda, impor ordem a um mundo desregrado, mas certamente padronizado".

Por meio dos processos de descrição, inferência e interpretação, foram construídos e apresentados os casos do estudo, enfatizando a relação com a lente teórica proporcionada pelas categorias de análise preestabelecidas. Ao final desse processo, foram reportadas as principais contribuições do estudo e possíveis direcionamentos para pesquisas futuras.

[98] Interpretation means attaching significance to what was found, making sense of findings, offering explanations, drawing conclusions, extrapolating lessons, making inferences, considering meanings, and otherwise imposing order on an unruly but surely patterned world.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim como na coleta de dados, os resultados e discussões deste capítulo também foram estruturados em duas fases. A primeira fase consistiu no levantamento realizado com professores de ensino coletivo de instrumentos musicais em IES presenciais do estado do Paraná e aqui são apresentados e discutidos os dados colhidos por meio de questionários; e na segunda fase, foi realizado um estudo de casos com dois professores selecionados a partir de suas respostas ao questionário na fase anterior.

5.1 PRIMEIRA FASE: DADOS DOS QUESTIONÁRIOS

A primeira fase foi pensada inicialmente como um levantamento de triagem, que funcionaria como um método de amostragem intencional para identificar participantes para o estudo de caso. Em função do caráter qualitativo do questionário, as respostas dos professores trouxeram contribuições muito interessantes, e optamos por apresentar e discutir esses resultados juntamente com o estudo de caso.

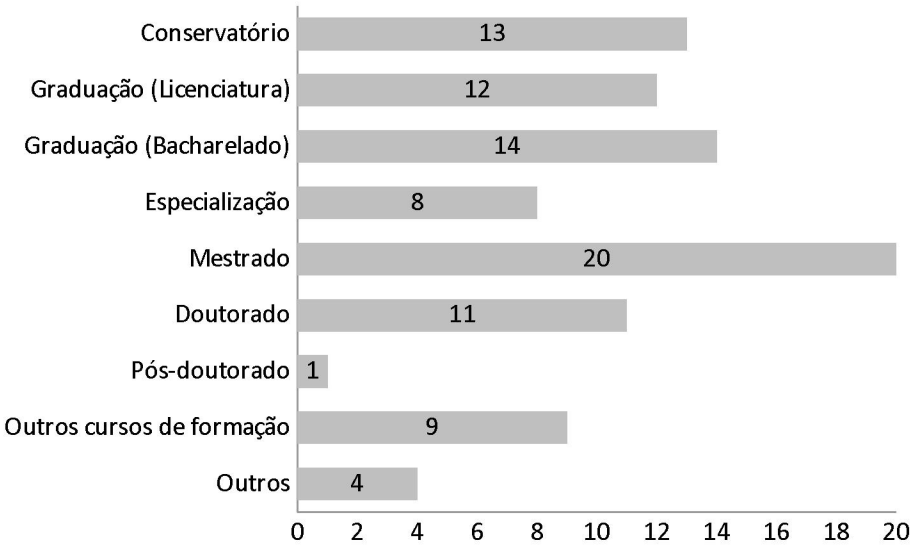
5.1.1 Caracterização dos respondentes

O levantamento foi realizado com professores de ensino coletivo de instrumentos musicais em instituições de ensino superior no Paraná, sendo que 22 professores que atuam nas sete IES selecionadas responderam ao questionário. Desses, 18 eram do gênero masculino (82%) e quatro do gênero feminino (18%). No momento da coleta de dados, os professores possuíam entre 24 e 62 anos de idade e o tempo de experiência com ensino coletivo variou desde dois meses até 45 anos.

Por se tratar de professores de nível superior, o alto grau de formação acadêmica já era esperado. No gráfico 1, é possível observar que 20 dos 22 professores assinalaram a opção mestrado, mas é provável que todos os participantes sejam também mestres, pois dois professores assinalaram apenas o último grau de sua formação (pós-doutorado e doutorado). Na alternativa outros, 3

professores acrescentaram “aulas particulares” e 1 complementou com “projeto social”.

GRÁFICO 1 – FORMAÇÃO/TRAJETÓRIA ACADÊMICA



Fonte: dados da pesquisa

Observando as opções pela habilitação da graduação, percebemos que 14 professores assinalaram a opção Graduação (Bacharelado) e 12 assinalaram a opção Graduação (Licenciatura). Um dado secundário que não aparece no gráfico consiste no número de professores que assinalaram ambas as opções e após uma análise das respostas individuais constatamos que 5 dos professores possuem habilitação em licenciatura e também bacharelado. Glaser (2005) direcionou sua pesquisa de mestrado a partir de uma reflexão bastante pertinente para essa investigação: o ensino de instrumentos musicais exige conhecimentos sólidos sobre repertório, técnica e execução do instrumento – oferecido pelos cursos de bacharelado – mas também exige saberes pedagógicos, que frequentemente são buscados por meio da graduação em licenciatura.

> [...] algumas escolas de Música têm exigido que seus professores de instrumento completem sua formação em cursos de licenciatura, a fim de suprirem a falta de conhecimento pedagógico dos bacharelados. Todavia, os cursos de licenciatura são direcionados para o ensino de Música em escolas de nível fundamental e médio, o que representa um universo muito diferente da prática do ensino do instrumento (GLASER, 2005, p. 13).

A formação do professor de instrumento foi discutida por autores como Louro e Souza (1999), Araújo (2005), Kothe (2012), que constatam que muitos professores acabam suprindo essas lacunas formativas com saberes experienciais adquiridos ao longo dos anos. No mesmo contexto, Ray (2015) traçou o perfil dos professores de performance musical:

> A discussão sobre o perfil pedagógico do docente de performance musical envolveu 50 docentes de IES do Brasil e exterior e concluiu que os fundamentos pedagógico-didáticos são advindos principalmente da experiência pessoal com a prática da performance musical, da observação do desenvolvimento dos alunos e da observação dos procedimentos adotados por profissionais mais experientes enriquecidos por pesquisas desenvolvidas na pós-graduação que relacionam performance musical e ensino. (RAY, 2015, p. 62).

Essa discussão se agrava ainda mais quando se trata da formação para o ensino coletivo de instrumentos musicais, que além de demandar uma formação que inclua a didática de ensino do instrumento, exige uma formação ainda mais específica, que difere da formação para o ensino individual de instrumentos.

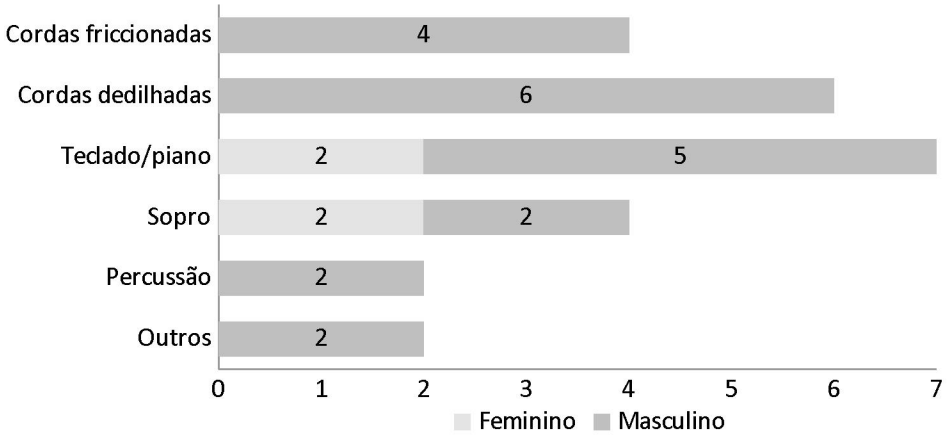
> Se por um lado o ensino coletivo começa a trilhar seu percurso dentro das universidades, ultrapassando os limites do ensino de piano em grupo para contemplar a inclusão de matérias específicas dentro das licenciaturas, por outro lado, esse mesmo ensino é utilizado há vários anos dentro de projetos socioculturais, projetos ligados ao poder público e projetos ligados ao terceiro setor. Neste campo é extensa a gama de atividades realizadas com a metodologia, o que nem sempre quer dizer que a qualidade do trabalho e a formação dos professores utilizados no processo sejam as mais adequadas. Tal fato apenas reforça a importância do assunto abordado anteriormente: a necessidade de se investir na formação de professores, tornando-os aptos e com conhecimento para utilizar as técnicas do ensino coletivo. (SANTOS, 2016, p. 49).

A predominância masculina no meio musical, especialmente atuando como instrumentista, tem sido investigada por diversos autores que buscam entender as origens das construções sociais que ainda influenciam os papéis de gênero atribuídos às diferentes áreas de atuação no meio musical (GREEN, 2000; COELHO; SILVA; MACHADO, 2009; GIUSTINA, 2017; SCHENATTO, 2018; MARIANO, 2019).

Conforme descrito no início da seção, 82% dos professores que responderam ao questionário se identificam com o gênero masculino (18 professores). Cruzando essas informações com o tipo de instrumento que os

professores ensinam temos o gráfico 2, que apresenta a distribuição entre os grupos de instrumentos por gênero.

GRÁFICO 2 – GRUPO DE INSTRUMENTOS POR GÊNERO



Fonte: dados da pesquisa

Green (2000) explica que a imagem de uma mulher tocando determinado instrumento sugere conotações diferentes. Para ilustrar esse argumento, apresenta o exemplo de uma mulher tocando piano em um ambiente doméstico no início do séc. XIX, e a radical diferença de mensagem que uma mulher trompetista integrada a uma orquestra se apresentando em público teria transmitido na mesma época.

> Os efeitos desta relação complexa entre feminilidade e *performance* instrumental são decifráveis ao longo da história das práticas musicais femininas, revelando que as mulheres tocavam maioritariamente instrumentos de corda dedilhada e de tecla, muitas vezes acompanhando a voz, sempre com uma postura reservada e, no início, em ambientes domésticos privados. Apenas nos últimos duzentos anos começaram a apresentar-se nos grandes palcos e, mesmo assim, comedidamente. As mulheres foram firmemente desencorajadas de tocar em público instrumentos de formato volumoso, som forte e complexidade técnica. (GREEN, 2000, p. 50).

Ao relacionar o mercado de trabalho em música e a questão de gênero, Schenatto (2018) apresenta evidências de um cenário contemporâneo majoritariamente composto por homens, chegando a 90% em um levantamento que considerou profissionais de espetáculos de música popular, apresentado pelo autor.

> [...] os diversos momentos da formação em música, que incluem os primeiros contatos com instrumentos musicais, pessoas que intermedeiam esses contatos, educação formal e/ou informal em música, imaginário acerca da atuação no meio musical, escolha do instrumento/área de atuação, até o início da atuação profissional propriamente dita, também permeada por diversos momentos e fronteiras específicas, são todos atravessados por condicionalidades atreladas a gênero. (SCHENATTO, 2018, p. 9).

Coelho, Silva e Machado (2009) investigaram a presença de mulheres em grandes grupos musicais, como orquestras e bandas, na região de São João Del-Rei-MG, e identificaram marcações tácitas de lugares por gênero: "A participação da maioria das mulheres se restringe ao coro e a instrumentos 'femininos' como o violino e a flauta, delicados e fáceis de serem carregados" (Ibidem, p. 119). Mesmo em um cenário permeado por estereótipos e preconceitos de gênero, as autoras identificam um tímido movimento de resistência, com mulheres ocupando lugares historicamente ocupados por homens.

> Quanto ao acesso a outras funções dentro das corporações, muito lentamente, ele vem sendo assegurado, principalmente nas bandas, onde a participação de mulheres se dá juntamente aos músicos, assumindo tanto um caráter de renovação como uma característica "masculina", dada a força dos metais e dos instrumentos de percussão. Entretanto, ainda não se pode dizer, quantitativamente, que elas se equiparam aos instrumentistas do sexo masculino. (Ibidem).

As pesquisas aqui apresentadas consideram o papel da mulher como instrumentista, mas seguindo o raciocínio de Glaser e Fonterrada (2007, p. 31) de que "todo instrumentista musical é potencialmente um professor de seu instrumento" e de que os professores de instrumento, em sua grande maioria, também atuam como instrumentistas, consideramos que esse paralelo é relevante. Assim, os resultados do levantamento reproduziram a tendência de predominância masculina observada na literatura e também sobre os instrumentos musicais relacionados ao feminino, no caso, os instrumentos de teclado/piano e os instrumentos de sopro (flauta doce).

5.1.2 Percepções sobre ECIM

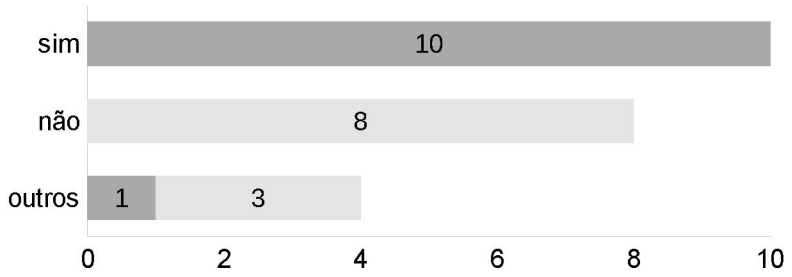
Para saber se o ensino de instrumentos era exclusivamente coletivo ou se os alunos também tinham aulas individuais, foi formulada a questão 6 com o

seguinte enunciado: “Além das aulas coletivas, seus alunos têm aulas individuais?”. Nos resultados, 10 dos professores (que representam 46%) afirmaram que seus alunos têm aulas coletivas e individuais. Outros 8 professores (36%) responderam que não e 4 professores assinalaram a alternativa outros, escrevendo as seguintes respostas:

> Em poucos casos os alunos têm a aula em grupo e tbm a aula individual, mas são exceções. (R3, F, 36[99]);
>
> Alguns alunos sim, mas fora do contexto universitário. (R5, M 24);
>
> Na grande maioria dos casos não, mas já tive alunos que faziam aula individuais ao mesmo tempo que as coletivas do curso. (R14, M, 33);
>
> A maior parte dos meus alunos atualmente sim, tem aulas individuais. alunos mais iniciantes costumam ter aulas coletivas. (R15, M, 34).

Analisando o teor das respostas, pode-se inferir que no caso dos três primeiros respondentes, a maior parte dos seus alunos só têm aulas coletivas e no caso do quarto respondente, a maior parte tem também aulas individuais. Dessa forma as respostas ficaram bem equilibradas, sendo que, de forma geral, metade dos alunos têm apenas aulas coletivas e a outra metade também conta com aulas individuais além das coletivas.

GRÁFICO 3 – AULAS COLETIVAS E INDIVIDUAIS



Fonte: dados da pesquisa

Os resultados dessa questão podem ser relacionados os motivos para ensinar coletivamente, discutidos no primeiro capítulo. Na literatura identificamos quatro linhas principais que veem o ECIM como: (1) complemento à aula individual; (2) iniciação instrumental; (3) habilidades funcionais (4) objetivos extramusicais,

[99] Essa legenda será utilizada para identificar o participante, gênero e idade. No exemplo R3, F, 36, corresponde a: Respondente nr.3, gênero Feminino, 36 anos.

como formação humanística e social. Essa organização foi pensada para facilitar o entendimento das funções do ECIM, mas não significa que sejam excludentes.

Paiva (2004, p. 31), por exemplo, defende uma abordagem integradora que visa a "integração entre aulas individuais e aulas em grupo, integração entre o discurso musical dos alunos e do professor, integração entre diversos instrumentos de percussão, integração entre diversas atividades musicais". Essa visão poderia ser enquadrada na primeira linha, que acredita no ECIM como complemento das aulas individuais, sendo que a fórmula ideal envolve aulas individuais e coletivas. Ao mesmo tempo, se preocupa com o discurso musical dos alunos, e ao valorizar as ideias dos alunos, se aproxima também da linha que vê o ECIM como ferramenta para uma formação social e humanística dos alunos.

Para auxiliar no aprofundamento dessas questões e investigar as percepções e representações dos professores sobre o que é o ECIM, a questão 7 foi redigida de forma aberta e o professor deveria completar a seguinte frase: "O ensino coletivo de instrumentos musicais é...".

As respostas dos professores foram categorizadas em três grandes grupos: (1) respostas que se aproximaram de uma definição, respondendo sobre **o que** é o ECIM; (2) respostas que citaram características e procedimentos, o **como** ensinar instrumentos em grupo; (3) respostas que mencionavam os motivos e funções, ou seja, **porquê** ou **para que** ensinar coletivamente.

Montandon (2004) defende a importância de se refletir sobre as funções, definições e objetivos do ECIM nos diferentes contextos, pois a partir dessas reflexões é possível definir a metodologia e conteúdos mais adequados aos objetivos do contexto.

> Apesar das questões mais urgentes serem "o que dar" e "como dar" a aula em grupo, isso depende, conscientemente ou não, "do que se quer com a aula em grupo", ou dos objetivos e das funções da aula em grupo. Discussões nesse sentido trariam algumas vantagens. Primeiro, avaliar o grau de coerência de propostas de ensino em grupo, entre o que se faz (procedimentos, materiais, conteúdos) e os objetivos proclamados. [...] Segundo, a clarificação das funções e objetivos de modelos de ensino em grupo pode colaborar para que os materiais, conteúdos e procedimentos usados nesses modelos sejam devidamente compreendidos e usados. (MONTANDON, 2004, p. 46).

Voltando aos dados do questionário, no primeiro grupo de respostas que buscam definir **o que** é o ECIM, surgiram termos como "metodologia", "modelo", "recurso", "ferramenta", "maneira", "meio", "estratégia", "alternativa", entre outros:

> Um importante recurso para a aprendizagem musical. (R3, F, 36);
>
> Uma ferramenta para o processo de ensino do instrumento. (R22, F, 26);
>
> Um meio de compartilhar conhecimentos e experiências, permitindo aos alunos auto-avaliarem seu processo de aprendizagem musical. (R14, M, 33);
>
> Uma maneira muito eficiente de utilizar a experiência vicária para os estudantes. (R13, M, 36);
>
> Uma maneira saudável e motivadora de passar/absorver/gerar conhecimento sobre o metiér musical. (R15, M, 34);
>
> Uma importantíssima estratégia na busca pelo cumprimento de objetivos, os quais as aulas individuais não dão conta. (R1, M 46);
>
> Uma alternativa democrática para a prática da dedicação musical, início da educação instrumental e formação de professores dos cursos de licenciatura (piano como Instrumento de apoio). (R7, M, 53);
>
> Uma alternativa fundamental para fomentar a inclusão. (R16, M, 50).

Essa variedade de termos reflete a falta de definição também presente na literatura, que pode ser justificada pelo fato do ensino coletivo de instrumentos musicais ser uma abordagem recente no Brasil, como explica Souza (2014, p. 336):

> Essa é uma abordagem relativamente nova no Brasil, os primeiros trabalhos ligados ao ensino coletivo de instrumentos musicais que se tem notícia datam da segunda metade do século XX, o que pode explicar a falta de algumas definições conceituais nesta área. Os diversos trabalhos escritos sobre ensino coletivo e ensino em grupo, incluindo teses, dissertações, artigos e livros têm se debruçado nas definições mais práticas desta abordagem, como metodologias de ensino, material de suporte metodológico, objetivos, resultados, impactos e justificativas para este tipo de prática, o que são de estrema importância, pois sem este tipo de reflexão não estaríamos hoje buscando uma definição para que se possa mapear as fronteiras desta área, visto o crescimento dela nos últimos anos.

Outra dificuldade em chegar a uma definição advém da grande variedade de contextos e objetivos onde e para os quais o ECIM pode ser aplicado. Montandon (2004, p. 47) observa que as "definições sobre 'ensino coletivo' ou "ensino em grupo" são particulares e múltiplas, podendo se referir a diferentes objetivos, formatos, metodologias e população alvo". Talvez seja "precoce o fechamento de uma definição específica para o conceito de ensino coletivo ou ensino em grupo", como acredita Souza (2014, p. 341), ou talvez nem seja possível chegar a uma definição

única e fechada, considerando a multiplicidade e particularidade dos contextos e instrumentos, mas isso não diminui a importância de se refletir sobre o assunto. Nesta busca por uma definição abrangente, encontramos nas ideias de Cruz, Gonçalves e Nascimento (2018, p. 6), um caminho possível:

> Entendemos o ECIM como uma metodologia, onde um mesmo conteúdo é direcionado a grupos formados por dois ou mais estudantes. Neste contexto é possível trabalhar diferentes conteúdos e estimular o aprendizado por meio da observação e colaboração mútua, sendo a colaboração inerente a este processo de ensino. (CRUZ; GONÇALVES; NASCIMENTO, 2018, p. 6).

Ainda no primeiro grupo de respostas, incluímos aquelas que utilizaram adjetivos para descrever o ECIM. A maior parte de caráter bastante positivo, realçando os benefícios do ECIM, mas houve também um respondente que qualificou de forma negativa, como podemos observar na transcrição das respostas:

> A melhor maneira de desenvolvimento musical para além da técnica (R8, M, 43);
>
> Fascinante (R11, M, 54);
>
> Diferenciado, dinâmico e funcional (R12, M, 41)
>
> O modelo que sempre preferi. É mais dinâmico, divertido e incentiva a que os estudantes menos hábeis avancem com mais rapidez, espelhando-se nos colegas (R19, M, 62);
>
> Significativo quando a metodologia é adequada (R6, M, 48);
>
> Desafiador (R10, M, 45);
>
> Possível (R9, M, 62);
>
> bastante ineficiente (R2; M, 29).

O enaltecimento das vantagens e benefícios do ECIM é abundante na literatura, especialmente por parte dos que professores defendem e procuram divulgar e eficácia da metodologia por meio de pesquisas acadêmicas. Também é uma narrativa comum o relato pessoal de diversos professores-pesquisadores que, nos primeiros contatos com o ECIM, não acreditavam que seria possível ensinar coletivamente, e com o passar do tempo, com leituras, pesquisa e prática, mudaram sua visão e passaram a defender e a divulgar o ensino coletivo de instrumentos.

> Minha própria experiência com o ensino em grupo foi, em um primeiro momento, de ceticismo. Acostumada a ter e a dar aulas individuais, não conseguia entender como era possível ensinar a tocar piano em grupo ou para que ensinar em grupo servia. [...] Esse acabou sendo meu tema de mestrado, o que me levou a conhecer a literatura, a estudar o movimento em prol da implantação do ensino em grupo nos Estados Unidos, a conhecer iniciativas no Brasil em outros países, e a entender que as possibilidades do ensino em grupo são várias e amplas. (MONTANDON, 2004, p. 45).

A falta de referências ao entrar em contato com o ECIM leva muitos professores a duvidarem da eficácia da metodologia, especialmente quando não vivenciaram o ensino coletivo na sua formação ou não conhecem iniciativas práticas de ensino coletivo. A autora ainda acrescenta que "é natural que a confiança para tentar desenvolver aulas em grupo só venha depois de conhecermos algumas referências" (Ibidem). Cruvinel (2004) e Stervinou (2014) narram experiências semelhantes ao relatar seus primeiros contatos com o ECIM:

> Tenho de admitir que esse método me surpreendeu a primeira vez que assisti uma aula de ensino coletivo com estudantes iniciantes. Pensei: "Como esses estudantes vão conseguir tocar juntos tendo tão poucos conhecimentos técnicos e musicais?". Rapidamente entendi e percebi que o ensino ministrado durante essas aulas coletivas é interdisciplinar, agregando não somente a prática de conjunto, mas também, a percepção e solfejo, a técnica instrumental, a história da música, a análise, etc., tudo isso num ambiente de aprendizagem lúdico, prazeroso, onde todo mundo participa. (STERVINOU, 2014, p. 27).
>
> [...] me deparei com uma nova proposta de ensino do instrumento: Ensino de Instrumento em Grupo. No início, desconfiei que tal prática fosse possível. Mas no decorrer dos anos, vivenciei várias descobertas positivas em sala de aula que me motivaram a dar prosseguimento nas aulas e pesquisas. (CRUVINEL, 2004, p. 31).

No segundo grupo de respostas, os professores citaram características e procedimentos sobre o **como** acontece o ensino em grupo e os principais códigos destacados foram: "aprendizagem por pares"; "auto avaliação"; "compartilhamento"; "experiência vicária"; e "habilidades funcionais".

> Para o piano, uma série de praticas que permite o uso do instrumento como ferramenta de leitura de grades (ou de peças solo), para composição, para arranjos, para auto-acompanhamento. No caso de outros instrumentos, aprimora a escuta e estimula o aprendizado com o outro; é mais especifico, e existem publicações sobre o ensino em grupo de cada instrumento em particular. (R21, F, 58);
>
> Um meio de compartilhar conhecimentos e experiências, permitindo aos alunos auto-avaliarem seu processo de aprendizagem musical (R14, M, 33);

> uma forma democrática de aprendizado de música, oportunidade de aprendizagem entre pares, resoluções de dificuldades de aprendizagem, troca de experiências de diferentes níveis de cognição, oportunidade de sociabilização em ambientes comunitários, exercício de resiliência e paciência no ambiente de ensino, oportunidade de crescimento do docente na didática do instrumento. (R17, F, 53);
>
> uma via para o desenvolvimento de habilidades instrumentais associada aos benefícios da prática de conjunto musical, a exemplo da aprendizagem observacional no trabalho com os pares (modelação) e as trocas e interações sociais imprescindíveis ao desenvolvimento musical. (R5, M, 24);
>
> Uma maneira muito eficiente de utilizar a experiência vicária para os estudantes. (R13, M, 36);
>
> Saber ouvir. (R18, M, 62).

O desenvolvimento de habilidades funcionais é frequentemente citado na literatura sobre ensino de piano em grupo. Reis (2017) em sua tese aborda a importância do ensino das habilidades funcionais ao piano e apresenta a seguinte definição:

> As habilidades funcionais incluem a técnica básica, leitura à primeira vista, transposição, harmonização, acompanhamento básico, leitura de cifra, redução de partituras, criação (improvisação e composição) e execução de repertório (solo e em conjunto). (Ibidem, p. 3).

Muitas dessas habilidades também podem ser desenvolvidas nos outros grupos de instrumentos, especialmente a criação, execução de repertório, leitura à primeira vista, transposição, técnica básica e no caso de instrumentos harmônicos, como as cordas dedilhadas, é importante desenvolver a leitura de cifra, harmonização e acompanhamento básico.

O contexto de ensino coletivo é propício para o desenvolvimento dessas habilidades, justamente pelas suas características inerentes que envolvem a interação, compartilhamento e aprendizado entre os estudantes.

> A grande vantagem é a de que o aluno participante de um processo coletivo está sempre muito estimulado, o que é muito significativo para uma atividade de socialização em música. Cada indivíduo percebe que possui dificuldades que outros compartilham, e isso, não só desinibe, mas facilita o aprendizado do aluno. Nesse sentido, praticar uma atividade musical é muito mais fácil em grupo do que sozinho. Outro aspecto importante, é a possibilidade do estudante se inserir de uma forma mais realista na prática musical e entender melhor os elementos da linguagem que interagem no contexto das cordas. [...] em contrapartida, a desvantagem é justamente a de que não existe um atendimento particularizado para resolver um problema específico do aluno, nem sempre visível ao professor, mas que pode ser olhado com maior atenção quando a dificuldade é abordada no coletivo. (SOUZA, 2016, p.186-187).

É interessante observar como o autor traz a tona as vantagens do ECIM e ao apresentar a desvantagem que consiste no desafio de não conseguir trabalhar individualmente a dificuldade de um aluno, ele apresenta simultaneamente uma solução, que seria abordar essa dificuldade de forma coletiva. Evidentemente é preciso ter o cuidado de não expor o estudante com dificuldade, mas existem diferentes formas de abordar essa dificuldade. Uma possibilidade é abordar o mesmo assunto a partir de um estudante que tenha mais facilidade, dando oportunidade para seus pares aprenderem por observação e imitação, como no exemplo abaixo:

> Quando se passa uma tarefa para mais de um estudante é conveniente procurar identificar qual deles está mais apto para a execução e começar a prática individual por este estudante. Este procedimento dará mais tempo aos demais para observarem a execução do primeiro, além de valorizar e estimular aquele estudante. Também convém pedir que todos executem juntos a tarefa, dando mais uma oportunidade para que ela seja imitada, antes da tentativa de se propor que ela seja executada individualmente. Ao executarem juntos, cria-se uma interação onde um apoia o outro, diminuindo a tensão e a responsabilidade. (SOARES, 2012, p. 151).

No terceiro grupo das respostas dos professores, agrupamos os códigos que se relacionavam com os motivos para ensinar coletivamente, o **porquê**. Algumas respostas se enquadravam em mais de um grupo, pois as características do ECIM podem ser utilizadas como argumento para justificar o porquê de se utilizar o ECIM. Os principais códigos destacados foram: “complemento à aula individual”; “economicamente viável”; “formação docente”; “formação humana e social”; “inclusão, democratização”; “motivação”; “velocidade da aprendizagem”.

> Uma alternativa democrática para a prática da dedicaçào musical, início da educação instrumental e formação de professores dos cursos de licenciatura (piano como Instrumento de apoio). (R7, M, 53);
>
> Uma alternativa fundamental para fomentar a inclusão. (R16, M, 50);
>
> Uma importantíssima estratégia na busca pelo cumprimento de objetivos, os quais as aulas individuais não dão conta. (R1, M, 46);
>
> O principal momento em que um aluno de instrumento tem a oportunidade de descobrir, confirmar e reafirmar aprendizados e experiências que pôde provar durante aulas individuais. (R4, M, 39);
>
> Economicamente viável, socialmente importante e pode chegar a resultados artísticos surpreendentes. (R20, N, 37);
>
> Uma forma democrática de aprendizado de música, oportunidade de aprendizagem entre pares, resoluções de dificuldades de aprendizagem, troca de experiências de diferentes níveis de cognição, oportunidade de

> sociabilização em ambientes comunitários, exercício de resiliência e paciência no ambiente de ensino, oportunidade de crescimento do docente na didática do instrumento. (R17, F, 53);
>
> Uma via para o desenvolvimento de habilidades instrumentais associada aos benefícios da prática de conjunto musical, a exemplo da aprendizagem observacional no trabalho com os pares (modelação) e as trocas e interações sociais imprescindíveis ao desenvolvimento musical. (R5, M, 24);
>
> O modelo que sempre preferi. É mais dinâmico, divertido e incentiva a que os estudantes menos hábeis avancem com mais rapidez, espelhando-se nos colegas. (R19, M, 62);

Os motivos citados pelos professores estão em consonância com os motivos encontrados na literatura. Cruvinel (2003; 2004), por exemplo, defende o ECIM como ferramenta de democratização do ensino em suas publicações: "pensa-se que a democratização do ensino musical deve ser uma bandeira para todos educadores musicais que entendem que a música é parte integrante da formação do ser humano" (CRUVINEL, 2004, p. 35).

Garrido (2018) enumera as vantagens para os alunos de ensino coletivo de instrumentos, observadas ao longo de sua experiência com EPG:

> [...] poder ouvir interpretações diferentes da mesma peça musical; uma maior desinibição do aluno, já que ele se sente mais à vontade do que tocando individualmente; estabelecimento de competição saudável; aulas mais divertidas; desenvolvimento da sociabilidade através de atividade em conjunto; incentivo à solidariedade entre os alunos, onde um ajuda no aprendizado do outro; desenvolvimento da criatividade através das composições feitas pelos alunos; desenvolvimento da segurança rítmica ao tocar a mesma peça juntos ou participar de um conjunto. (GARRIDO, 2018, p. 9).

Além das vantagens para a instituição de ensino superior:

> [...] a redução no número de profissionais envolvidos na docência, devido a formação de turmas que podem conter vários alunos; a ampliação no número de vagas para os alunos devido a otimização do tempo do professor; espaço físico melhor aproveitado. (Ibidem, p. 10).

E Montandon (2004) fala das múltiplas funções que o ECIM pode assumir:

> No meu entender, o ensino de instrumento em grupo pode ter várias funções, igualmente válidas - formação de instrumentistas *virtuosis*, democratização do ensino de música, musicalização geral do indivíduo, etc. - desde que o objetivo esteja claro e, principalmente, que a metodologia esteja coerente com o que se pretende formar. (MONTANDON, 2004, p. 46).

5.1.3 Construção da aprendizagem no ECIM

As demais perguntas do questionário abordaram temas como: planejamento das aulas; conhecimento prévio dos alunos; definição do repertório; colaboração e interação entre os alunos; processo de ensino; influências da instituição; e criatividade. As respostas dos professores foram codificadas e categorizadas utilizando as categorias criadas a partir das ideias de Jackie Wiggins sobre o processo de construção da aprendizagem musical.

De acordo com essa visão, a aprendizagem musical é construída pelos estudantes, mas o professor tem papel fundamental ao planejar e criar oportunidades que favoreçam essa construção da aprendizagem. Considerando que as categorias foram definidas a priori e não a partir dos dados, o procedimento da análise visou identificar elementos nas respostas dos professores que tivessem relação com as categorias, sem pretensão de utilizar todas as categorias ou "encaixar" todas as respostas em alguma categoria.

Os elementos considerados no processo de construção da aprendizagem coletiva de instrumentos musicais foram: (1) compreensão de conceitos musicais; (2) consciência dos objetivos; (3) experiência da "vida real"; (4) processo holístico, contextual e não necessariamente sequencial; (5) agência musical; (6) vulnerabilidade; (7) ambiente seguro e acolhledor; (8) iniciativa, concentração e engajamento ativo; (9) processo social; e (10) resolução de problemas.

5.1.3.1 Compreensão de conceitos musicais

A compreensão de conceitos musicais é a base da aprendizagem musical e a construção dessa compreensão ocorre por meio da experiência direta com a música (performance, escuta e criação) (WIGGINS, 2001). A respeito dos conceitos musicais, destacamos as seguintes falas dos professores sobre o planejamento das aulas e definição do repertório:

> Aulas baseada em aspectos estruturais da música, harmonia, percepção, forma e textura. As questões técnicas surgem em decorrência das questões musicais (R8, M, 43);
>
> Busco sempre formas distintas para ensinar. Especialmente quando se trata de repertório. A partir dos elementos, musicais, expressivos ou estruturais do repertório, sempre busco iniciar o ensino do repertório de uma forma

> diferente, e nunca iniciar sempre da mesma forma. Isso tem despertado nos alunos o interesse, e especialmente o comentário de como é importante olharmos para uma obra musical sob pontos de vista diferentes (R4, M, 39);
>
> Completamente definido pelos alunos no início. Quando a ideia é entender conceitos básicos, qualquer repertório é útil. Com o passar do tempo buscamos um equilíbrio entre sugestões deles e minhas (R2, M, 29).

Ao interagir diretamente com a música por meio da *performance*, escuta e criação, os estudantes fazem uso da compreensão conceitual de música que eles já possuem (conhecimento prévio) e assim podem construir novas compreensões. De acordo com Wiggins (2001, p. 26, tradução nossa[100]) "cada nova experiência tem o potencial de enriquecer a compreensão anterior, pois as pessoas usam o que já entendem sobre música para expandir sua compreensão da nova situação".

A maior parte dos professores afirmou considerar o conhecimento prévio dos alunos ao planejar e executar suas aulas e alguns deram pistas de como fazem para avaliar o que os alunos já sabem:

> Através da observação individual e de conversas, avalio como este conhecimento prévio pode auxiliar no desenvolvimento das habilidades e como posso utilizar este conhecimento em conjunto com as minhas propostas (R13, M, 36);
>
> Realizo avaliações diagnósticas (em diferentes níveis de formalidade/estruturação) ao longo do semestre, sempre que uma nova temática/abordagem é introduzida (e não apenas no início do curso) (R5, M, 24);
>
> Ao longo da minha prática enquanto professor de ensino coletivo, planejava minhas aulas sobre aspectos técnicos do instrumento, que poderiam ser aprimorados coletivamente, especialmente a partir de experiências vicárias. Somado a esse trabalho, buscava desenvolver a prática (execução instrumental) coletivamente, a partir de repertório selecionado (uma parte por mim, e outra em conjunto com os alunos), respeitando o nível de domínio instrumental de cada aluno, o conhecimento prévio desse aluno (tanto teórico quanto prático) e formações diversas (duos, trios, quartetos, banda, etc). (R4, M, 39).

Wiggins fala da natureza corporificada do conhecimento musical, reconhecendo que mente e corpo não são coisas distintas e afirmando que "esse entendimento das conexões integrais entre mente e corpo também nos ajudam a entender a importância da aprendizagem por meio do corpo" (WIGGINS, 2014, p. 7,

[100] Each new experience has the potential to enrich prior understanding as people use what they already understand about music to expand upon their understanding of the new situation.

tradução nossa[101]). Os professores também falaram sobre a importância de experienciar a música no corpo para compreender os conceitos musicais:

> A realização de atividades voltadas à criação/improvisação musical (com foco na musicalização por meio da prática instrumental); a proposição de arranjos e composições musicais elaboradas coletivamente sob a supervisão docente; a integração entre as modalidades do fazer musical (criar, improvisar, ouvir, executar - e refletir a respeito das produções); **a adoção de propostas das pedagogias ativas em educação musical, valorizando as experiências práticas (sem demasiada ênfase nas aquisições técnico-instrumentais) e o envolvimento integral do corpo nas realizações musicais (por meio de atividades que envolvam percussão corporal e/ou um forte apelo gestual e cênico na performance, por exemplo);** o incentivo às interações sociais na aprendizagem por pares; o trabalho direcionado às metas que engajem os aprendizes do ponto de vista motivacional (como a preparação de recitais ou outras intervenções musicais). Estas são algumas estratégias possíveis. Mas, é preciso ter em mente que o ensino criativo é um desafio que demanda constante revisão das condutas pedagógicas. Não estou certo de que minhas aulas são sempre criativas (ao menos como eu gostaria que fossem). Mas, procuro nortear meu trabalho nesta direção (R5, M, 24);
>
> **Sempre procuro ajudar o aluno a resolver problemas a partir do seu próprio corpo**, ou ponto de vista. Isto faz com que as aulas sempre sejam únicas e parecem engajar melhor o aluno (R13, M, 36);
>
> Planejamento basico geral, para 4 semestres, atualmente 2 semestres, introduz a pratica de leitura da partitura e escuta interior, baseada em pratica anterior em aulas de Treinamento Auditivo, e **a transferência do gesto musical para o corpo; consciência corporal dentro deste processo em se tratando de atividade essencialmente auto-didata.** Acompanhamento do processo individual do aluno e inserção - dentro da possibilidade de cada um - da pratica de leitura de grades em conjunto (R21, F, 58);
>
> Buscando soluções para problemas técnicos e musicais, que podem estar em métodos, aprendidos em cursos de capacitação ou criando soluções ainda não conhecidas. **Procuro formas de estimular, além da audição, outros sentidos, como o tato e a propriocepção. Desenvolver a consciência corporal também ajuda bastante**. Além disso, estimulo a expressão musical mesmo em peças muito simples (R20, M, 37).

Ainda sobre os meios de interagir diretamente com a música para construir os conceitos musicais (*performance*, escuta e criação), Wiggins (2014) afirma que a nossa compreensão conceitual e a nossa interação com a música são processos intrinsecamente interconectados, assim como os três processos são interligados:

[101] These understandings of the integral connections between mind and body also help us understand the importance of learning through body.

> Além disso, os três processos interagem entre si, pois cada um deles está vinculado e frequentemente envolve os outros. Os processos não são distintos. A *performance* pode envolver cantar e/ou tocar instrumentos ou outras fontes de som. Os estudantes podem tocar música original ou composta por outra pessoa. A *performance* sempre envolve ouvir e, às vezes, envolve a criação simultânea de novas ideias musicais. A *performance* geralmente envolve a interpretação, que é um processo criativo. As pessoas podem ouvir música sendo tocada por outras pessoas (incluindo gravações), mas também ouvir enquanto elas próprias se apresentam ou criam. Criação pode envolver improvisar, compor ou arranjar. Quando as pessoas improvisam, planejam e executam ideias musicais em "tempo real". Quando compõem, planejam e executam ideias "antes do tempo", antes do momento em que a *performance* ocorre. Muitos aspectos da improvisação e composição se sobrepõem. Arranjar é reorganizar criativamente as ideias musicais criadas anteriormente. (WIGGINS, 2014, p. 36, tradução nossa[102]).

Relatando suas estratégias de ensino, os professores citaram os meios de interação com a música e primeiro deles demonstrou preocupação em integrar os três processos, acrescentando ainda o processo de reflexão sobre as produções:

> A realização de atividades voltadas à criação/improvisação musical (com foco na musicalização por meio da prática instrumental); a proposição de arranjos e composições musicais elaboradas coletivamente sob a supervisão docente; a integração entre as modalidades do fazer musical (criar, improvisar, ouvir, executar - e refletir a respeito das produções); a adoção de propostas das pedagogias ativas em educação musical, valorizando as experiências práticas (sem demasiada ênfase nas aquisições técnico-instrumentais) e o envolvimento integral do corpo nas realizações musicais (por meio de atividades que envolvam percussão corporal e/ou um forte apelo gestual e cênico na *performance*, por exemplo); o incentivo às interações sociais na aprendizagem por pares; o trabalho direcionado às metas que engajem os aprendizes do ponto de vista motivacional (como a preparação de recitais ou outras intervenções musicais). Estas são algumas estratégias possíveis. Mas, é preciso ter em mente que o ensino criativo é um desafio que demanda constante revisão das condutas pedagógicas. Não estou certo de que minhas aulas são sempre criativas (ao menos como eu gostaria que fossem). Mas, procuro nortear meu trabalho nesta direção (R5, M, 24);
>
> Todas as propostas são planejadas **para promover em sala de aula o ato da 'escuta' coletiva**. A percepção sensorial entra como um elemento de primeiro plano na estratégia de ensino, a qual considero de extrema importância para o ambiente do fazer musical (R1, M, 46);

[102] Further, the three processes are interactive in themselves, in that each is linked to and often involves the others. The processes are not discrete. Performing can involve singing and/or playing instruments or other sound sources. Learners can perform original music or music composed by someone else. Performing always involves listening and sometimes involves simultaneous creation of new musical ideas. Performing also generally involves interpreting, which is a creative process. People can listen to music being performed by others (including recordings), but also listen as they, themselves, perform or create. Creating can involve improvising, composing or arranging. When people improvise, they plan and execute musical ideas in “real time.” When they compose, they plan and execute ideas “ahead of time,” before the time the performance actually takes place. Many aspects of improvising and composing overlap. Arranging is creatively reorganizing previously created musical ideas.

> Participação ativa em aula com perguntas e respostas; **trabalhos de execução em grupo; desenvolver a atividade auditiva coletiva;** atividades de coordenação em conjunto e práticas pedagógicas onde o discente exerce o papel de tutor (R7, M, 53).

Por se tratar de ensino de instrumentos musicais, fica subentendido que a execução (performance) é o principal meio de interação com a música e o desenvolvimento da audição acaba sendo consequência, pois é preciso ouvir os colegas para tocar junto. Wiggins (2001, p. 63 tradução nossa[103]), porém, alerta sobre a importância de os estudantes se envolverem ativamente em todos os três meios de interação com a música, pois "[...] oportunidades insuficientes de participação em experiências auditivas e criativas, além das experiências de *performance*, poderão limitar o nível de compreensão musical que os alunos serão capazes de alcançar". A criação por meio da composição, improvisação e arranjo foi citada por outros professores e será abordada na seção sobre resolução de problemas.

5.1.3.2 Consciência dos objetivos

Os estudantes precisam ter consciência dos objetivos de cada atividade para poderem assumir a responsabilidade pelo seu próprio aprendizado. "Isso só se torna possível quando o professor compartilha com os alunos *o que* eles estão tentando aprender, *como* será aprendido e *como eles saberão* quando tiverem aprendido" (WIGGINS, 2001, p. 19, grifo e tradução nossa[104]).

A respeito desse tema, identificamos as seguintes respostas:

> A estrutura das aulas comporta três momentos: (1) INTRODUÇÃO, com exercícios de aquecimento (incluindo relaxamento e exercícios de consciência corporal), atividades voltadas à musicalização e/ou **introdução aos aspectos que serão trabalhos durante a aula.** (2) DESENVOLVIMENTO, que envolve as práticas de repertório, o direcionamento técnico-instrumental, os momentos de instrução individualizada e coletiva e reflexões compartilhadas sobre o trabalho realizado. (3) ENCERRAMENTO, **destacando os elementos trabalhos, os avanços vislumbrados durante a aula e os desafios a serem superados, oferecendo recomendações de estudo para os próximos encontros** (R5, M, 24);

[103] [...] insufficient opportunity for participation in listening and creative experiences along with performing experiences will place limits on the level of musical understanding students will be able to achieve

[104] This can only be possible when the teacher shares with the students what they are trying to learn, how it will be learned, and how they will know when they have learned it.

> Sempre trabalho com planos de ensino fechados, de modo que em cada encontro os estudantes sabem exatamente o que será feito (R19, M, 62).

A primeira fala é do professor identificado como R5, que apresenta uma estrutura de aula bem definida, na qual além de introduzir os aspectos que serão trabalhados durante a aula, ele ainda recapitula ao final oferecendo recomendações de estudo. E o segundo professor, R19, apesar de denotar pouca flexibilidade em relação aos planos de ensino, demonstra ter consciência da importância dos alunos saberem o que será feito nas aulas.

5.1.3.3 Experiência da "vida real"

A utilização do ECIM com propósito de formação de professores cabe tanto quando direcionado aos licenciandos (que estão estudando para este fim), quanto para os bacharelandos, que, em grande parte, se tornam professores de instrumento. (GLASER; FONTERRADA, 2007). Quando esse propósito é utilizado deliberadamente no ECIM, a experiência de atuar como professor de seus pares se aproxima da experiência que terão (ou já têm) no mercado de trabalho, ou seja, na "vida real". Esse objetivo apareceu nas seguintes respostas:

> Tenho conduzido o trabalho no ECIM considerando a natureza do curso (licenciatura – formação de professores). Nesse sentido, os temas trabalhados, os repertórios selecionados, os caminhos metodológicos adotados são frequentemente pensados e escolhidos em função do exercício docente. A respeito da condução metodológica, tenho feito uso frequente de estratégias de aprendizagem por pares e equipes; assim, trabalho com diferentes formações, contemplando toda a turma (aprox. 25 alunos) e também pequenos grupos (como trios, quartetos, quintetos, sextetos...). Procuro incentivar à autorregulação da aprendizagem, oferecendo ferramentas e propondo discussões a respeito das estratégias para o estudo individual (extraclasse) dos elementos trabalhos em aula. Tenho buscado apoiar meus processos de ensino nas perspectivas que integram as diferentes modalidades do fazer musical, associando "criação" (composição/improvisação), "apreciação" (incluindo audição ativa nas atividades de musicalização) e, evidente, "performance" (prática instrumental) (R5, M, 24);
>
> **Adoto a postura de que todos no grupo são professores.** Depois que um aluno toca, instigo os demais para comentarem o que eles gostaram e o que eles sugerem para o colega melhorar. As vezes eu uso a frase "Se fulano fosse teu aluno, o que vc falaria pra ele?" (R11, M, 54);
>
> Participação ativa em aula com perguntas e respostas; trabalhos de execução em grupo; desenvolver a atividade auditiva coletiva; atividades de coordenação em conjunto **e práticas pedagógicas onde o discente exerce o papel de tutor** (R7, M, 53).

Wiggins (2016, p. 64, tradução nossa[105]) acrescenta que "para uma situação de aprendizagem musical ser considerada uma situação da 'vida real', os estudantes precisam se envolver nos mesmos processos que os músicos 'no mundo real' fora da instituição se envolvem". Em muitos casos os estudantes já exercem essa função de professor fora da universidade, mas além de ampliar a experiência docente dos estudantes por meio do ensino coletivo, este tipo de atividade e postura do professor incentiva a aprendizagem por pares, que será abordada na seção a respeito do processo social.

5.1.3.4 Processo holístico, contextual e não necessariamente sequencial

Sobre essa seção, que descreve características da aprendizagem na "vida real" como um processo holístico, sempre dentro de um contexto, e que nem sempre segue uma ordem sequencial, destacamos a resposta de um professor que descreve um planejamento bastante flexível, buscando primeiramente descobrir os interesses dos estudantes para então direcionar os conteúdos nesse sentido:

> Gosto de deixar que exercícios técnicos, exercícios interativos e até repertórios surjam naturalmente nas aulas. Então inicialmente não há muito planejamento. Planejo as aulas com mais objetividade depois de sentir a turma e buscar descobrir seus interesses, assim posso direcionar melhor as informações. Essa é uma visão ideal para mim. De toda maneira, tenho sempre exercícios (a maior parte interativos) para iniciar o processo de ensino do instrumento (R15, M, 34).

5.1.3.5 Agência musical

A agência musical está relacionada com a ação intencional do estudante em direção à sua própria aprendizagem musical e o incentivo a este tipo de comportamento foi encontrado na resposta do professor R5, que busca incentivar a autorregulação da aprendizagem:

> Tenho conduzido o trabalho no ECIM considerando a natureza do curso (licenciatura – formação de professores). Nesse sentido, os temas trabalhados, os repertórios selecionados, os caminhos metodológicos adotados são frequentemente pensados e escolhidos em função do exercício docente. A respeito da condução metodológica, tenho feito uso frequente de estratégias de aprendizagem por pares e equipes; assim, trabalho com diferentes formações, contemplando toda a turma (aprox. 25

[105] For a music learning situation to be "real life", learners must be engaged in the processes in which musicians "in the real world" outside of school engage.

> alunos) e também pequenos grupos (como trios, quartetos, quintetos, sextetos...). **Procuro incentivar à autorregulação da aprendizagem, oferecendo ferramentas e propondo discussões a respeito das estratégias para o estudo individual (extraclasse) dos elementos trabalhos em aula.** Tenho buscado apoiar meus processos de ensino nas perspectivas que integram as diferentes modalidades do fazer musical, associando "criação" (composição/improvisação), "apreciação" (incluindo audição ativa nas atividades de musicalização) e, evidente, "performance" (prática instrumental) (R5, M, 24).

5.1.3.6 Vulnerabilidade

Wiggins (2016) afirma que para aprender algo novo é preciso estar disposto a assumir riscos: é preciso disposição para se envolver em atividades que estão acima do seu nível de competência ou conforto e esse tipo de situação coloca o aprendiz em uma situação vulnerável. O professor precisa estar ciente disso, pois ao mesmo tempo em que a vulnerabilidade, no sentido de estar aberto ao novo, é essencial para aprendizagem, ela pode inibir a agência musical e deixar marcas profundas e negativas quando o ambiente não é acolhedor.

Destacamos nas respostas dos professores uma prática que é bastante comum no ECIM, mas que precisa ser desenvolvida com bastante cuidado, pois ela coloca o estudante em situação de vulnerabilidade:

> Eu sempre procuro incentivar uma competição saudável, onde assistir um colega fazer algo bem, independente do nível, motiva o aluno a querer também fazer bem. Incentivo a todos os alunos perceberem as diferenças entre eles, tanto nas coisas que devem ser exemplo de sucesso, como os pequenos problemas técnicos/interpretativos (R13, M, 36);
>
> São utilizados exemplos da própria forma de tocar dos alunos, de modo a toda a turma observar os pontos positivos e negativos de ordem técnica e interpretativa (R14, M, 33);
>
> O encontro em si já traz um estímulo positivo entre os alunos. Também dedico parte da aula a masterclass e incentivo os alunos a fazer um comentário positivo sobre a performance do colega e uma sugestão para melhorar ainda mais (R20, M, 37);
>
> As minhas aulas coletivas sempre são divididas em uma parte onde o aluno precisa tocar, individualmente ou em grupo, e outra onde precisa assistir os colegas, individualmente ou em grupo, e fazer comentários. Antes que eu faça os comentários, levo em consideração o que os colegas comentam. Só então construo a ideia coletivamente. Isto faz com que todos os alunos fiquem envolvidos no processo e aprendam a partir desta experiência (R13, M, 36).

Na fala dos dois primeiros professores, R13 e R14, os alunos são incentivados a perceber as diferenças entre eles, exemplos de sucesso e pequenos

problemas técnicos/interpretativos; ou observar os pontos positivos e negativos de ordem técnica e interpretativa. Utilizar o aluno como exemplo de problemas técnicos/ interpretativos ou observar pontos negativos de sua *performance* com a turma toda, pode acabar expondo o aluno de uma forma negativa, constrangendo e inibindo sua agência e motivação.

A mesma atividade pode ser abordada por outro viés, criando um ambiente acolhedor e seguro, onde os estudantes sintam que sua *performance* e suas ideias serão valorizadas e os comentários feitos pelos colegas e pelo professor ajudarão no seu aperfeiçoamento. Essa abordagem se aproxima mais da fala do professor R20, que incentiva os alunos a fazerem um comentário positivo sobre a *performance* do colega e uma sugestão para melhorar ainda mais ou então do professor R13, que leva em conta cos comentários dos colegas para construir a ideia coletivamente.

5.1.3.7 Ambiente seguro e acolhedor

Sobre a criação de um ambiente seguro e acolhedor, a única resposta que abordou o tema foi a do professor R16. A questão era sobre a colaboração e interação entre os estudantes, e caso o professor considerasse importante para o processo de aprendizagem, perguntamos se ele utilizava alguma estratégia para incentivar esse tipo de comportamento. A resposta foi a seguinte:

> Nada sistemático. Procuro fazer com que todos se sintam valorizados e respeitados independente do grau de aptidão e interesse que demonstrem (R16, M, 50).

Quando estudantes percebem o ambiente como seguro e não ameaçador, eles se sentem mais dispostos a se engajar com confiança e a assumir o risco de expor suas vulnerabilidades. A construção de tais ambientes depende mais da mentalidade e da forma de ser e agir do professor do que da atividade a ser desenvolvida (WIGGINS, 2016).

5.1.3.8 Iniciativa e engajamento ativo e atento

Atitudes dos professores para valorizar a iniciativa e incentivar a motivação dos estudantes apareceram principalmente na questão sobre definição do repertório a ser trabalhado:

> Geralmente compartilho minhas pretensões de repertório com a turma antes de definir as obras que trabalharemos. Assim, posso acolher sugestões, incluir ou excluir obras da lista e repensar versões e arranjos juntamente com a turma (R5, M, 24);
>
> Os alunos escolhem o que querem tocar, eu direciono de acordo com o nível (R8, M, 43);
>
> Sim. Sempre relaciono o repertorio de duas maneiras: uma em conjunto com os alunos, respeitando seus desejos e gostos musicais (a fim de motivá-los ainda mais), e a outra selecionando exclusivamente repertórios desafiadores, de acordo com o nível de cada aluno (R4, M, 39);
>
> É definido a partir de demandas técnicas e estéticas da turma. Antes de cada nova peça, é feito debate com os alunos sobre o que gostariam de estudar (R14, M, 33);
>
> Na medida do possível aceito de braços abertos as sugestões de repertório dos alunos. Eles acabam se interessando mais quando a proposta parte deles próprios (R15, M, 34);
>
> A realização de atividades voltadas à criação/improvisação musical (com foco na musicalização por meio da prática instrumental); a proposição de arranjos e composições musicais elaboradas coletivamente sob a supervisão docente; a integração entre as modalidades do fazer musical (criar, improvisar, ouvir, executar - e refletir a respeito das produções); a adoção de propostas das pedagogias ativas em educação musical, valorizando as experiências práticas (sem demasiada ênfase nas aquisições técnico-instrumentais) e o envolvimento integral do corpo nas realizações musicais (por meio de atividades que envolvam percussão corporal e/ou um forte apelo gestual e cênico na performance, por exemplo); o incentivo às interações sociais na aprendizagem por pares; **o trabalho direcionado às metas que engajem os aprendizes do ponto de vista motivacional (como a preparação de recitais ou outras intervenções musicais).** Estas são algumas estratégias possíveis. Mas, é preciso ter em mente que o ensino criativo é um desafio que demanda constante revisão das condutas pedagógicas. Não estou certo de que minhas aulas são sempre criativas (ao menos como eu gostaria que fossem). Mas, procuro nortear meu trabalho nesta direção (R5, M, 24).

Pesquisadores têm encontrado evidências de que a participação na escolha do repertorio é fator relevante do ponto de vista motivacional (TOURINHO, 2002 CRUVINEL, 2003; CAETANO, 2012; SANTAYANA, 2012; ROSA, 2015), e ao aprenderem a tocar um repertório com o qual se identificam, os alunos se engajam mais ativamente e se concentram mais na realização das atividades propostas.

As oportunidades de trabalhar em pequenos grupos na resolução de problemas, são formas de dar espaço para que o estudante se engaje ativamente e se concentre na busca de soluções para o problema/atividade proposta. Wiggins

(2014) chama atenção para a importância de esse tipo de oportunidade, se colocando na perspectiva dos estudantes:

> Abrir espaço para esses tipos de interações ocorrerem significa planejar para que elas ocorram. Também exige que os professores pensem sobre o que acontecerá no ambiente de aprendizagem a partir da perspectiva dos estudantes e não da perspectiva do professor. O que os estudantes estarão fazendo? Como eles vão se envolver? Em que momento eles terão oportunidade de interagir sem o monitoramento ou a intervenção do professor? (Ibidem, tradução nossa[106]).

5.1.3.9 Processo social

Wiggins (2001) explica que a partir de uma visão socioconstrutivista, o aprendizado é sempre um processo social, seja como resultado da interação com outras pessoas ou com ideias concebidas por outras pessoas. No ensino coletivo de instrumentos musicais, o processo social de interação entre os estudantes é ainda mais evidente. Destacamos nas respostas dos professores, estratégias no sentido de promover essa interação entre os pares e a aprendizagem por meio da observação dos pares (experiências vicárias[107]):

> Ao longo da minha prática enquanto professor de ensino coletivo, planejava minhas aulas sobre aspectos técnicos do instrumento, que poderiam ser aprimorados coletivamente, especialmente a partir de experiências vicárias. Somado a esse trabalho, buscava desenvolver a prática (execução instrumental) coletivamente, a partir de repertório selecionado (uma parte por mim, e outra em conjunto com os alunos), respeitando o nível de domínio instrumental de cada aluno, o conhecimento prévio desse aluno (tanto teórico quanto prático) e formações diversas (duos, trios, quartetos, banda, etc) (R4, M, 39);
>
> Busco sempre utilizar duas estratégias que têm se mostrado bastante produtivas: uma, talvez a mais clássica, que é o tocar em grupo; a outra, **propor atividades de ensino sobre o repertório estudado, em que cada aluno deve explicar/ensinar aos demais, assuntos ou elementos durante a preparação do repertório em conjunto** (R4, M, 39);
>
> Há musicas para tocar em dupla e eles são incentivados a ajudar os colegas em alguma dificuldade (R6, M, 48);
>
> Neste contexto, estratégias de "aprendizagem por pares" podem ser utilizadas, propondo momentos de estudo em pequenos grupos (que incluam musicistas de naipes distintos, por exemplo) e o trabalho com os

[106] Making space for these kinds of interactions to occur means planning for them to occur. It also requires teachers to think about what will be happening in the learning setting from the perspective of the learners and not from the perspective of the teacher. What will learners be doing? How will they be engaged? At what points will they have opportunity to interact without the teacher's monitoring or intervention?

[107] O termo experiências vicárias é cunhado por Albert Bandura em sua Teoria da Autoeficácia, que foi tema da minha dissertação de mestrado (BATTISTI, 2016).

> monitores, considerando que os alunos com amplo domínio do instrumento podem colaborar com os colegas iniciantes. A colaboração e interação é trabalhada também em produções criativas como composições compartilhadas e atividades de improvisação instrumental (R5, M, 24);
>
> Tenho conduzido o trabalho no ECIM considerando a natureza do curso (licenciatura – formação de professores). Nesse sentido, os temas trabalhados, os repertórios selecionados, os caminhos metodológicos adotados são frequentemente pensados e escolhidos em função do exercício docente. A respeito da condução metodológica, **tenho feito uso frequente de estratégias de aprendizagem por pares e equipes; assim, trabalho com diferentes formações, contemplando toda a turma (aprox. 25 alunos) e também pequenos grupos (como trios, quartetos, quintetos, sextetos...)**. Procuro incentivar à autorregulação da aprendizagem, oferecendo ferramentas e propondo discussões a respeito das estratégias para o estudo individual (extraclasse) dos elementos trabalhos em aula. Tenho buscado apoiar meus processos de ensino nas perspectivas que integram as diferentes modalidades do fazer musical, associando "criação" (composição/improvisação), "apreciação" (incluindo audição ativa nas atividades de musicalização) e, evidente, "performance" (prática instrumental) (R5, M, 24);

As duas primeiras falas são do professor R4, que afirma estimular a aprendizagem por meio das experiências vicárias, que envolvem a aprendizagem pela observação de modelos sociais, e por meio de atividades nas quais os alunos atuam como professores. O professor R6 incentiva a ajuda mútua entre os estudantes e o professor R6 detalha sua estratégia de aprendizagem por pares nas duas últimas citações.

Outros dois professores mencionaram a característica social do ECIM e compartilharam suas percepções e direcionamento de aulas:

> Todo o processo de ensino está calcado na promoção da aquisição de habilidades que permitam ao aluno um fazer musical coletivo mais consciente. **Verbos como 'perceber', 'compartilhar', 'escutar', 'conectar', 'respeitar', 'sentir' e 'equilibrar' são a base do discurso durante as aulas. Além disso, desenvolvo a capacidade dos alunos em entender que muito raramente eles estarão atuando sozinhos, pois, com exceção do estudo deliberado individual, a performance sempre será 'ao lado' de alguém ou 'no meio' de muitas pessoas.** Essa é uma questão primordial do ensino coletivo, não apenas voltado para a aquisição de habilidades, mas também para a compreensão do seu papel 'em relação' ao outro. Ou seja, viver em harmonia em um sentido mais amplo do que apenas o musical. R1, M, 46
>
> Sempre gostei de trabalhar com grupos de pessoas, independente se o foco do ensino está no instrumento ou no repertório, em aspectos propriamente musicais ou próprios de cada instrumento. De certa maneira, há um desafio constante para mim, e acabo aprendendo muito. Trabalhei muitos anos com prática de conjunto e laboratórios de criação. E junto a isso sempre tive momentos trabalhando com ensino de instrumento (ao longo de quase 20 anos lecionando música). **O que posso dizer é q o ensino de instrumento em grupo geralmente torna mais estimulante para os alunos o ato de praticar seu instrumento. A música floresce melhor onde há o**

> **sentimento de comunidade, de grupo, de partilha de alguma forma**. R15, M, 34

O processo social evidenciado no ECIM também se relaciona com finalidade do ECIM como ferramenta para a formação humana e social, na qual se destacam elementos extramusicais como o sentimento de comunidade, de partilha e de pertencimento a um grupo.

5.1.3.10 Resolução de problemas

Wiggins (2001) argumenta que os estudantes constroem sua compreensão de conceitos musicais de forma mais efetiva ao se envolverem em situações holísticas e contextuais de resolução de problemas. Os problemas para resolução podem ir desde uma pergunta que leve os estudantes a refletir, até uma atividade complexa que pode durar várias aulas. Considerando que a resolução de problemas pode ser aplicada no ECIM por meio de atividades de criação coletiva envolvendo improvisação, composição e/ou arranjo, destacamos aqui as respostas dos professores que mencionam atividades neste sentido:

> Neste contexto, estratégias de "aprendizagem por pares" podem ser utilizadas, propondo momentos de estudo em pequenos grupos (que incluam musicistas de naipes distintos, por exemplo) e o trabalho com os monitores, considerando que os alunos com amplo domínio do instrumento podem colaborar com os colegas iniciantes. **A colaboração e interação é trabalhada também em produções criativas como composições compartilhadas e atividades de improvisação instrumental.** (R5, M, 24);
>
> Tenho conduzido o trabalho no ECIM considerando a natureza do curso (licenciatura – formação de professores). Nesse sentido, os temas trabalhados, os repertórios selecionados, os caminhos metodológicos adotados são frequentemente pensados e escolhidos em função do exercício docente. A respeito da condução metodológica, tenho feito uso frequente de estratégias de aprendizagem por pares e equipes; assim, trabalho com diferentes formações, contemplando toda a turma (aprox. 25 alunos) e também pequenos grupos (como trios, quartetos, quintetos, sextetos...). Procuro incentivar à autorregulação da aprendizagem, oferecendo ferramentas e propondo discussões a respeito das estratégias para o estudo individual (extraclasse) dos elementos trabalhos em aula. **Tenho buscado apoiar meus processos de ensino nas perspectivas que integram as diferentes modalidades do fazer musical, associando "criação" (composição/improvisação), "apreciação" (incluindo audição ativa nas atividades de musicalização) e, evidente, "performance" (prática instrumental).** (R5, M, 24);
>
> A realização de atividades voltadas à criação/improvisação musical (com foco na musicalização por meio da prática instrumental); a proposição de arranjos e composições musicais elaboradas coletivamente sob a supervisão docente; a integração entre as modalidades do fazer musical

> (criar, improvisar, ouvir, executar - e refletir a respeito das produções); a adoção de propostas das pedagogias ativas em educação musical, valorizando as experiências práticas (sem demasiada ênfase nas aquisições técnico-instrumentais) e o envolvimento integral do corpo nas realizações musicais (por meio de atividades que envolvam percussão corporal e/ou um forte apelo gestual e cênico na performance, por exemplo); o incentivo às interações sociais na aprendizagem por pares; o trabalho direcionado às metas que engajem os aprendizes do ponto de vista motivacional (como a preparação de recitais ou outras intervenções musicais). Estas são algumas estratégias possíveis. Mas, é preciso ter em mente que o ensino criativo é um desafio que demanda constante revisão das condutas pedagógicas. Não estou certo de que minhas aulas são sempre criativas (ao menos como eu gostaria que fossem). Mas, procuro nortear meu trabalho nesta direção. (R5, M, 24);
>
> Sim, proponho atividades criativas em pequenos grupos e depois os estudantes devem apresentar para o grande grupo. Atividades de improviso coletivo (Tutti- solo). (R17, F, 53);
>
> Sim, faço um questionário (diagnóstico) sobre o gosto musical de cada estudante. Em algumas propostas coletivas de arranjo e composição deixo livre a escolha do repertório. (R17, F, 53);
>
> Atividades em pequenos grupos, Propostas de improvisação coletiva (escala pentatônica), Jogos de imitação, Exploração sonora com as partes da flauta doce (desmontada), Uso de técnicas estendidas, entre outras, Gravação de composições e Arranjos coletivos para pequenos grupos. (R17, F, 53);
>
> Trabalho em pequenos grupos com escolha de repertório sugerido pelos alunos ou construção de arranjos e composições. (R3, F, 36);
>
> A criatividade pode estar presente nas atividades de arranjo, interpretação de diferentes repertórios e preparação de concertos. (R3, F, 36);
>
> Especialmente a estratégia de criar junto com os alunos os arranjos que serão trabalhados. Assim, eles podem participar ativamente da escolha que vai desde uma abertura de um acorde até uma alteração harmônica ou melódica da fonte original, por exemplo. (R2, M, 29).

A menção às atividades criativas apareceu em três respostas do professor R5, que compartilhou diversas estratégias criativas procura utilizar em suas aulas e também apareceu em três respostas da professora R5, que citou de forma mais breve as atividades de improviso arranjo e composição. O professor R3 citou a construção de arranjos em duas de suas respostas e o professor R2 destacou o processo de criação de arranjos junto com os alunos.

5.2 SEGUNDA FASE: OS CASOS DE ESTUDO

No capítulo da metodologia detalhamos o processo de escolha dos casos para aprofundar o estudo e aqui eles serão apresentados como caso 1 e caso 2[108]. A

[108] A descrição dos casos foi enviada aos entrevistados para que eles pudessem ler antecipadamente e me informar caso não se sentissem bem representados em alguma passagem. Nenhuma alteração

professora do primeiro caso foi denominada como R17 na fase anterior e a partir de agora será referida pelo pseudônimo de Catarina. Para o professor do caso 2, utilizaremos o nome fictício de professor Fernando, na fase anterior identificado como R5.

5.2.1 Caso 1: Professora Catarina

A Professora Catarina tem 53 anos e atua na docência há 32 anos. Atualmente ela integra o quadro docente de duas universidades na cidade de Curitiba-PR (uma pública e uma privada), com foco no ensino de flauta doce. Catarina iniciou seu aprendizado de flauta doce por meio de aulas coletivas, mas logo passou a ter aulas individuais. Ela lembra, porém, que durante seu processo de aprendizagem, sempre houve momentos em grupo, especialmente em oficinas de música e outros eventos semelhantes, sendo que nos grupos era comum ter pessoas em diferentes níveis do processo de aprendizagem. Durante sua trajetória formativa, estudou em projeto social, conservatório de música, graduação (licenciatura e bacharelado), especialização e mestrado. Ela explica que em função da natureza da família de instrumentos de flauta doce, é comum aprender a tocar toda a família da flauta[109], como uma forma de expandir a *performance* do instrumento:

> *[...] é muito comum, quando a gente toca flauta doce, aprender o instrumento (pelo menos o básico, que é a flauta soprano e a flauta contralto) e aí decorrente do domínio desses dois instrumentos, quando se inscreve num grupo de flauta, você se depara com os tamanhos maiores da família da flauta doce. Aí para expandir a performance da flauta doce, a gente precisa tocar os outros tamanhos. (Informação verbal[110]).*

Sobre o início de sua carreira docente, Catarina conta que, informalmente, já trabalhava dando aulas individuais, mas a sua primeira proposta de trabalho formal foi em um conservatório de música, onde assumiu aulas coletivas de flauta doce para crianças, como uma complementação da musicalização. Assim, desde o começo de sua experiência docente, trabalhou com o ensino coletivo. A professora

foi solicitada.

[109] Quando se refere à família da flauta doce, as flautas mais comuns são: sopranino, soprano, contralto, tenor e baixo (SASSE, 2016).

[110] Entrevista com Catarina, 2019, p. 1. (Visando diferenciar os trechos de entrevistas e notas de campo das citações de obras publicadas, as falas transcritas dos entrevistados e as notas de campo serão apresentadas com a seguinte formatação: recuo de 2cm da margem esquerda, fonte em itálico e indicação da página do documento de transcrição).

Catarina acredita que tanto o ensino coletivo quanto o individual são importantes para a formação do músico de uma forma mais completa.

> *Essa relação do aprendizado coletivo, eu acho que tem uma fase que realmente é interessante aprender coletivamente, mas acho que precisa ter o momento individual. Ao mesmo tempo, se a pessoa tem aula individual, em algum momento ela deveria ter essa possibilidade de tocar em grupo e de aprender também em grupo, porque eu acredito que você pode aprender muitas coisas com as outras pessoas, ou tocando com pessoas que não são do seu nível. (Informação verbal[111]).*

Para a professora, é mais difícil dar aula coletiva do que dar aula individual, especialmente se as turmas tiverem níveis heterogêneos de conhecimento e atenção. Quando as turmas são muito grandes, o desafio de tornar a aula interessante para todos é ainda maior. "[...] o desafio, às vezes, é tornar essa aula interessante pra todo mundo, que ela não seja assim um pânico para quem não toca nada e seja desafiador pra quem já tem [algum conhecimento]" (Informação verbal[112]).

5.2.2 Caso 2: Professor Fernando

O professor Fernando tem 24 anos e atua no ensino superior desde o início do presente ano (dois semestres). Seu aprendizado musical foi iniciado em contexto coletivo, tendo aulas de flauta e violão em um projeto da prefeitura de sua cidade, entre os 7 e 11 anos de idade, quando entrou em contato com a percussão.

> *[...] e aí com 11 pra 12 [anos] eu comecei a me envolver com percussão, mas sempre no contexto do ensino coletivo, era o contexto de bandas de fanfarra. Então, mesmo a parte que voltava mais pro ensino do instrumento, assim, de forma mais sistemática, (as questões técnicas), tudo era sempre coletivo, era sempre instruções oferecidas ao grupo. Mesmo que dividido por naipes, mas era sempre uma abordagem coletiva. (Informação verbal[113]).*

Ele comenta que no processo de aprendizagem da percussão, porém, teve muito mais aulas individuais do que coletivas (exceto em circunstâncias de oficinas e cursos livres): "[...] faz muito tempo que não tenho contato com a aprendizagem coletiva, porque eu fui caminhando na direção do bacharelado de instrumento, dessa formação da *performance*, que carrega esse paradigma do tutorial, do ensino individualizado" (Ibidem).

---

[111] Entrevista com Catarina, 2019.

[112] Entrevista com Catarina, 2019.

[113] Entrevista com Fernando, 2019.

Fernando tem licenciatura e mestrado em música e atualmente, além de dar aulas em uma universidade pública e outra privada, ele está concluindo o bacharelado em percussão e participando do processo seletivo para ingresso no doutorado em música.

> *[...] a licenciatura que é a base, a centralidade da minha formação e da minha atuação como profissional, porque embora eu curse o bacharelado atualmente, [...] é uma formação complementar. E aí como professor, a minha prática é bastante circunscrita, ela se deu nesse âmbito do ensino superior mais recentemente. Algumas iniciativas oficineiras em anos passados, mas mais com cursos curtos, oficinas.. como professor, assumir uma disciplina no contexto institucional, começa esse ano, 2019, no primeiro semestre, tendo continuidade agora no segundo. (Ibidem).*

Antes de atuar como docente no ensino superior, ele atuava como professor de disciplinas teóricas (teoria musical, percepção, história da música), especialmente em cursos preparatórios para vestibulares de música. Sobre a atuação no ensino superior, o professor comenta: "tem sido, uma experiência muito rica. Eu cresci muito como profissional, como professor, e tive a feliz oportunidade de ensinar o meu instrumento" (Informação verbal[114]).

5.2.3 O contexto: ECIM no ensino superior

Os dois professores são responsáveis por uma disciplina de ensino coletivo de instrumentos musicais, intitulada: "Instrumento musicalizador II". A disciplina integra a grade do curso de licenciatura em música dessa universidade durante quase todo o curso, que tem duração de 4 anos. (Ver quadro 8).

QUADRO 8 – RECORTE DA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO

1º Ano: 1º e 2º semestres	Flauta e Percussão
Instrumento Musicalizador I e II	
2º Ano: 3º e 4º semestres	Voz e Violão
Instrumento Musicalizador III e IV	
3º Ano: 5º e 6º semestres	Piano
Instrumento Musicalizador V e VI	

Fonte: website da IES

[114] Entrevista com Fernando, 2019.

O professor Fernando explicou como funciona a disciplina ministrada pelos dois professores:

> *A turma - na entrada são 60 alunos em média (55 pra 60 alunos) e essa disciplina é modulada. O que significa? É uma disciplina de 3 horas, mas ela é dada junto com flauta doce, então, metade da turma começa comigo e metade começa com a professora de flauta doce, 1h30 pra cada, inverte as turmas. Então eu trabalho em média com 25 alunos, 28 alunos por turma. A evasão já reduziu esse número, eu tenho 22 e 24 [alunos por turma], mais ou menos, hoje em dia. (Ibidem).*

Ele descreve sua parte da disciplina como uma aula coletiva de percussão, que envolve "a aprendizagem de aspectos técnicos do instrumento, um conhecimento a respeito da família da percussão, prática de repertório, sempre num contexto coletivo" (Ibidem). Além disso, o professor acrescenta que a disciplina também tem um olhar pedagógico, por se tratar de um curso de formação de professores.

> *Então a gente discute muito como essas práticas percussivas que a gente comenta ali, podem se converter em ações para a sala de aula, por exemplo, podem se tornar atividades para o contexto de musicalização, de crianças, de jovens e adultos. (Ibidem).*

A instituição possui uma variedade grande de instrumentos de percussão que vão desde instrumentos de pequena percussão, tocados com as mãos, como chocalhos, caxixis, ganzás, maracas, reco-recos; passando por tambores de um modo geral (tocados com as mãos ou baquetas), como bongô, conga, atabaque; além de pandeiros, teclados do Instrumental Orff, e outros pequenos instrumentos utilizados na musicalização infantil.

Para a professora Catarina, a ideia é que eles aprendam o básico sobre a flauta doce e possam usá-la como mais uma ferramenta em sua prática docente, ou ainda em arranjos e composições. Também é importante que conheçam a família da flauta, tenham contato com diferentes tamanhos, sonoridades e repertórios, e a partir disso possam modificar suas pré-concepções sobre o instrumento, que é algo que a professora observa com frequência nessa disciplina.

> *[...] eu acho que é o mais importante (para mim, pelo menos, é uma das coisas bem importantes assim) que eles mudem o conceito que eles têm [...] de referencia assim do senso comum; do que a flauta doce pode fazer, e até em relação também ao gosto de música. (Informação verbal[115])*

A professora explicou que a instituição não faz teste de habilidade específica, e por isso, em uma mesma turma, há alunos que já tocam flauta doce e

[115] Entrevista com Catarina, 2019.

outros que nunca tiveram contato com o instrumento. No início de cada semestre, a ela realiza uma avaliação diagnóstica para detectar essas diferenças e também para saber qual a percepção dos estudantes sobre a flauta doce. O diagnóstico é feito por meio de um questionário simples, com questões como: "o que você sabe sobre a flauta?; o que você gostaria de aprender sobre a flauta?; qual o instrumento que toca (principal)?; e qual é o gosto musical?"(Ibidem).

As respostas dos estudantes ao questionário podem influenciar desde a escolha do repertório, que parte do gosto musical deles e busca ampliar seu conhecimento estético: "[...] eles precisam tocar, conhecer, digamos, o mundo da flauta doce, de onde veio, da historia da flauta"(Ibidem); quais instrumentos serão utilizados:

> *[...] se tem alguem que fala assim: 'ah, esse som me irrita', 'ai, muito agudo', eu procuro justamente fazer o contrario: faço só a flauta grave. [...] então a pessoa começa, assim, a ver que a flauta doce não é aquele instrumento agudo... que pode ter timbres mais graves. E eles começam a gostar do som da flauta! (Ibidem).*

O diagnóstico pode também influenciar nas formações instrumentais criadas durante as aulas: se alguém toca violão, por exemplo, pode fazer um acompanhamento harmônico para acompanhar os colegas, em algum momento da aula. Ao final do semestre, a professora aplica outro questionário visando identificar o que mudou na percepção dos estudantes, e muitos dão o *feedback* de que mudaram seu conceito sobre a flauta doce, que tinham preconceito e agora gostam do som da flauta e isso deixa a professora muito feliz.

Os dois professores consideram a quantidade de estudantes na turma como um grande desafio. A professora Catarina não acha proveitoso trabalhar com turmas de 25 alunos. Ela conta que no começo da disciplina, as aulas eram mais curtas, de 45 minutos, com 10 alunos no máximo, e o rendimento era muito maior. Já o professor Fernando conta que, no início do ano, teve que trabalhar com a turma toda (mais de 50 alunos) e isso o deixou um pouco assustado. A situação o colocou em um lugar de desafios que não mais se apresentaram quando ele voltou a trabalhar com metade da turma, com vinte e poucos alunos. "[...] confesso pra você que eu me sinto no limite, não queria ter mais que 25 [estudantes] na sala, sabe? Não queria. As vezes que eu tive que dar aula pra eles todos, foi bem difícil pra mim. Foi desastrante emocionalmente, fisicamente, mentalmente" (Informação verbal[116]).

---

[116] Entrevista com Fernando, 2019.

Outro desafio grande que o professor comentou, foi a respeito da heterogeneidade acentuada que se apresenta na turma, decorrente, principalmente, do fato de não haver teste de habilidades específicas para ingresso no curso. Para ele, a heterogeneidade se desdobra em vários desafios, que são inerentes à qualquer contexto coletivo. Isso acontece, "[...] porque você trabalha com diferentes seres humanos, pessoas com formações, com perspectivas, com caminhadas, com trajetórias distintas" (Ibidem). O professor continua explicando que em alguns contextos, essa heterogeneidade é mais evidente, mas isso não significa que ele veja o fato de não ter teste de habilidades específicas como o 'problema' da instituição.

> *[...] eu até aprendi a olhar de uma maneira mais sensível pra isso. Porque é um curso que se pretende mais acolhedor, mais aberto. E desperta a paixão pela educação musical, e pela música, em muitas pessoas que não teriam espaço em outra universidade, por exemplo. (Ibidem).*

Dentre os estudantes, há também os músicos profissionais que não passaram por processos formais de educação musical, e de acordo com o professor, são pessoas "[...] que viveram muito a música e não tiveram oportunidade de ter acesso a processos mais estruturados de conhecimentos formalizados teóricos, a própria leitura musical, mas que conquistam a leitura em 3 meses, por exemplo" (Ibidem).

5.2.4 Construção da aprendizagem musical nos casos de estudo

Para investigar como é construída a aprendizagem musical nos casos estudados, utilizaremos as categorias criadas a partir das ideias de Jackie Wiggins sobre o ensino de música com uma visão socioconstrutivista da aprendizagem: compreensão de conceitos musicais; consciência dos objetivos; experiências da "vida real"; processo holístico, contextual e não necessariamente sequencial; agência musical; vulnerabilidade; ambiente seguro e acolhedor; iniciativa e engajamento ativo e atento; processo social; e resolução de problemas.

5.2.4.1 Compreensão de conceitos musicais

Para Wiggins (2001), nossa compreensão de conceitos musicais é construída a partir da experiência direta com a música, que ocorre por meio da escuta, *performance,* e/ou criação. A preocupação com a compreensão musical dos estudantes é bastante presente na fala do professor Fernando, que vê o aprendizado do instrumento como uma consequência de uma formação mais ampla:

> *Então dá pra ver que a disciplina é bastante versátil, a pretensão não é oferecer formação instrumental exclusivamente, é proposto uma prática coletiva e musicalizadora e, um caminho pra elaboração de ferramentas, de recursos pra atuação docente. O aprendizado do instrumento acaba sendo uma consequência, assim, né? Uma parte do processo, [mas] é uma parte relevante.*
> *[...] houve momentos na disciplina, que a gente deixou os instrumentos pra uma sessão específica da aula, e boa parte da aula foi sim pensada pra essas iniciativas de musicalização e pra aquisição da leitura. Tive essa preocupação porque eles estão no ensino superior e as outras disciplinas exigem conhecimentos de natureza teórico musical, exigem a leitura da partitura e eles querem muito. [...] alguns até se envergonham por não ter. Então é uma coisa que eles sempre cobraram muito, eles levam muitas dúvidas sobre ritmo, sobre métrica, sabe? Aí eu acabei abrindo esse espaço na disciplina e nesse sentido, esse é um dos ganhos para além da prática instrumental. (Ibidem).*

Mesmo dando esse enfoque à compreensão de conceitos de natureza teórica, o professor deixa claro que esse processo de aprendizagem é sempre associado com o uso de pedagogias ativas, ou seja, os alunos se envolvem ativamente com a música, "[...] nessa disciplina, em especial, porque é uma disciplina de caráter essencialmente prático" (Ibidem).

Durante a observação das aulas foi possível verificar também momentos de interação com a música por meio da audição e da criação musical, além dos momentos de execução, que ocuparam a maior parte das aulas, por se tratar de ensaios e preparação do repertório para a apresentação.

Wiggins (2001) enfatiza em seus textos que o desenvolvimento da compreensão musical dos estudantes está diretamente relacionado às experiências anteriores e influencias culturais dos indivíduos. Para a autora, o professor "[...] precisará estar ciente e compreender o conhecimento base que seus estudantes trazem para a sala de aula, porque é através desse filtro de experiência anterior que eles formularão entendimentos das ideias que [o professor] está tentando ensinar a eles" (Ibidem, p. 25, tradução nossa[117]).

Os dois professores demonstraram estar atentos a essa questão, buscando formas de avaliar o conhecimento prévio dos estudantes. A professora Catarina,

[117] You will need to be aware of and understand the knowledge base your students bring into your classroom, because it is through this filter of prior experience that they will formulate understandings of the ideas you are trying to teach them.

como já citado anteriormente, costuma realizar essa avaliação diagnóstica aplicando um questionário no início e outro no final do semestre. O professor Fernando busca avaliar o conhecimento prévio dos estudantes durante todo o semestre, de preferência antes de iniciar um conteúdo novo. Ele costuma propor atividades práticas, para identificar a proximidade dos estudantes com o tema, como conta nesse trecho da entrevista:

> *A avaliação diagnóstica nunca prevê atribuição de nota, mas eu costumo realizar sempre que eu vou iniciar alguma outra abordagem. Sempre que eu estou indo para alguma outra direção, para algum novo material musical. Por exemplo, nós começamos a trabalhar com músicas de compasso composto, e aí eu propus algumas atividades envolvendo leitura de compasso composto pra ver qual era a proximidade deles com o tema, e aí eu vi que era zero! E eu tive que dar uma aula sobre métrica e compassos compostos. (Informação verbal[118]).*

Assim, a avaliação diagnóstica ajuda o professor a direcionar seu planejamento e suas ações, pois dessa forma, consegue identificar "[...] quais são as lacunas que eu preciso ajudar a suprir, e, portanto, como eu devo planejar e como eu devo agir. E eu não faço só no começo, eu faço a cada nova abordagem" (Ibidem).

Ainda sobre a importância de considerar o conhecimento prévio dos estudantes, Wiggins (2001) comenta que "[...] aquilo que muitas vezes é percebido como mente fechada por parte dos estudantes, frequentemente, é produto das limitações de suas experiências em música". Isso ficou claro no relato do professor Fernando:

> *Teve um momento que eu percebi que eu tava falando sem ser entendido. Quando eu falava de métrica, quando eu falava [de conceitos rítimicos]... Aí eu tive que parar e trabalhar exercícios básicos, Dalcroze, por exemplo, com eles. Pra fomentar um espaço pra musicalização, porque muitos precisam ser musicalizados. E isso ficou muito claro, então. (Informação verbal[119]).*

Dentro desse processo de avaliação formativa e processual, buscando verificar o quanto os estudantes estão se desenvolvendo dentro das pretensões da disciplina, o professor Fernando avalia os resultados como bem satisfatórios e essa resposta também vem por meio do *feedback* dos colegas do colegiado, que têm mencionado o desenvolvimento de competências rítmicas dos estudantes, decorrentes da participação nessa disciplina.

---

[118] Entrevista com Fernando, 2019.

[119] Entrevista com Fernando, 2019.

5.2.4.2 Consciência dos objetivos

De acordo com Wiggins (2016), os estudantes precisam ter consciência dos objetivos propostos em cada atividade, para que possam se envolver intencionalmente no processo de aprendizagem; e precisam também saber o quanto já avançaram e o quanto falta para atingirem os objetivos, pois assim podem assumir a responsabilidade pelo seu papel no processo de aprendizagem.

O professor Fernando explicou que os estudantes têm clareza do objetivo geral do curso e da disciplina e compreendem o olhar pedagógico que permeia toda a formação do licenciando:

> *É um olhar pedagógico, os alunos não são percussionistas. Tem acho que um percussionista profissional na turma, alguns bateristas, mas eles estão ali despidos dessa intenção de ser performer, de ser um percussionista, necessariamente. Estão ali na intenção de pensar pedagogicamente, como essa prática pode fomentar, pode gerar recursos, gerar ferramentas pra trabalhar na sala de aula. E é legal, eles têm bem essa visão, a gente deixa muito claro. (Informação verbal*[120]*.*

Em diversos momentos da entrevista, o professor falou sobre como busca organizar suas aulas em três etapas: introdução, desenvolvimento e encerramento. Na sessão introdutória ele busca esclarecer os objetivos da aula, que são recapitulados no encerramento, com recomendações para o estudo individual.

> *Essa ideia de pensar a aula em etapas vem um pouco [...] dos modelos utilizados no contexto da musicalização infantil. E eu gosto de transpor isso pros outros contextos. Então, eu gosto de pensar a aula, o início da aula, por exemplo, como uma sessão introdutória, como uma forma de se colocar a disposição, colocar o corpo e a mente e se pôr à disposição pras realizações que vão ser propostas, e também, estar em condições de realizar. [...] Então, geralmente, eu faço um alongamento, faço uma preparação do ponto de vista físico, e verbalmente recapitulo o trabalho da aula ou das aulas anteriores, passo os encaminhamentos pra essa primeira aula, e, dependendo do trabalho que a gente vai fazer, cabe um aquecimento técnico no instrumento, cabe uma recordação, uma lembrança, uma retomada aos trabalhos da última peça que a gente vai continuar ensaiando, por exemplo. (Ibidem).*

Depois da parte introdutória, vem a parte central da aula, que pode ser em formato de ensaio, no processo de construção de uma *performance*; ou pode ter um formato mais de resolução de problemas, trabalhando em pequenos grupos; também é comum organizar os estudantes em naipes de instrumentos; enfim, a seção do desenvolvimento da aula pode assumir diferentes formatos, dependendo do objetivo daquela aula.

---

[120] Entrevista com Fernando, 2019.

Durante todas as seções da aula, o professor Fernando costuma falar sobre o que estão fazendo e o porquê de estarem fazendo cada atividade, e este comportamento gerou um questionamento por parte de um estudante. Este estudante havia aprendido em outros contextos de educação musical, que na musicalização infantil, a ideia das pedagogias ativas seria teorizar menos e prever mais interações ativas e diretas com o material musical. Então o aluno questionou se estavam fazendo o caminho inverso pelo fato de estarem se formando como professores, e o professor Fernando conversou com eles nesse sentido:

> *Sim, o caminho é esse. Como nós somos professores em formação aqui, a gente precisa ter total consciência sobre o processo a ser conduzido enquanto quem ensina, prevendo e estando também no lugar de quem aprende. É um processo de ensino-aprendizagem, visto pelos dois ângulos. (Ibidem).*

A seção de encerramento da aula depende muito do material que foi trabalhado no desenvolvimento. Se foi uma aula com abordagem mais teórica ou se envolveu ensaio de uma nova peça, ou ainda de uma peça que já estava sendo trabalhada, "[...] tudo isso vai interferir na condução, mas eu gosto de concluir adiantando o que nós precisamos trazer pra próxima aula" (Ibidem).

> *[...] eu gosto muito, no encerramento, de recapitular tudo o que a gente fez na aula e reforçar [quais foram] as dificuldades, o que precisa ser visto, aquilo que eu falei, um encaminhamento pra estudo, envolve isso também. [...] como, individualmente, você pode colaborar para construção desse processo, para facilitar esse processo? (Ibidem).*
>
> *Esse período de encerramento da aula, essa seção de encerramento da aula, são encaminhamentos para o estudo e para o trabalho da próxima aula, resumidamente. Aí assim, eu busco conectar uma aula com a outra e conseguir uma unidade no processo assim. E para que eles possam visualizar um processo de desenvolvimento, para que as aulas não fiquem isoladas assim, né. [Para] que haja uma conexão no longo prazo. Isso pra você ir visualizando o desenvolvimento a médio e longo prazo né, um processo de fato.*

Ao expor com clareza os objetivos das aulas e os passos para atingir os objetivos, o professor Fernando concede poder aos estudantes, permitindo que eles avancem rumo a sua autonomia, visualizando e monitorando seu próprio processo de aprendizagem.

5.2.4.3 Experiência da "vida real"

Wiggins (2001) propõe que os ambientes formais de ensino se aproximem mais das experiências da "vida real", pois assim, o processo de aprendizagem seria mais contextualizado e menos artificial ou até engessado. A autora também comenta

que alguns aspectos do ensino tradicional, especialmente nas aulas de instrumento, sempre foram situações da vida real, como os ensaios e práticas de conjunto, mas é importante que essas práticas também incorporem a resolução de problemas, para fomentar a aprendizagem dos estudantes.

Por se tratar de ensino coletivo de instrumentos, tanto no caso da turma de flauta quanto de percussão, boa parte da aula é dedicada a execução dos instrumentos por meio de ensaios e atividades de execução instrumental, se aproximando de situações da "vida real". Por se tratar de um curso de licenciatura em música, outra aproximação bastante utilizada pelos professores foram atividades nas quais os estudantes pudessem atuar como professores, ou aprender observando a atuação da professora, como detalha Catarina:

> *Eu acho que a vantagem do ensino coletivo na licenciatura é (a grande vantagem né), é o aluno ver o professor, observar o professor resolver problemas, enquanto os colegas estão aprendendo. Então, na verdade, você vê a resolução de problemas na hora. Se a gente está numa situação de aula e não está afinado, eu pergunto pra eles:*
> *- Tá afinado ou não tá?*
> *- Não, não tá.*
> *- Então, o que a gente pode fazer?*
> *- Ah, fulano pode soprar mais.*
> *- Vamos ver. (aí a gente faz). Resolveu?*
> *- Não, não. Ficou pior.*
> *Alguma coisa assim. Aí às vezes eu falo:*
> *- Que tal, vamos experimentar abrir a flauta?*
> *Então assim, tem um problema, a gente resolve na hora e eles veem como isso é resolvido. (Informação verbal[121]).*

Além de verem como o problema é resolvido, eles participam da solução. Dessa forma, a professora Catarina incentiva os estudantes a refletirem e a buscarem soluções para os desafios do processo de aprendizagem. Eles se colocam no lugar do professor e se preparam para as situações da "vida real" que enfrentarão ao iniciarem sua carreira docente. "No ensino coletivo, o aluno que está se preparando pra ser professor, ele vê o professor atuar, e vê as dinâmicas também, de como pode funcionar, digamos assim, o aprendizado" (Ibidem).

O professor Fernando também busca aproximar as atividades de suas aulas com situações da "vida real", e busca fazer isso de diversas maneiras. Nas atividades em grupo, quando a turma é divida em naipes de instrumentos, procura incluir alunos mais experimentes em cada naipe, para que possam atuar como monitores, auxiliando e ensinando os colegas. Quando vai iniciar um trabalho com algum ritmo da cultura popular (cuja aprendizagem acontece, principalmente, de

[121] Entrevista com Catarina, 2019.

forma oral e corporal), o professor procura realizar atividades corporais antes do contato com a partitura. Durante a entrevista, ele contou como foi o processo de aprendizagem da peça "Maracavoz" que é uma peça de maracatu que usa voz e gestos sonoros:

> *[...] a gente trabalhou ostinatos de maracatu antes, fizemos uma atividade corporal que envolvia diferentes frases de maracatu. [...] E isso descomplicou a vida. Quando a gente foi pro Maracavoz, estava no corpo, estava na mente, eles estavam imersos na levada do maracatu rural. E aí, a previsão não era um aquecimento técnico, nada disso. Era um... uma tomada de consciência sobre ritmo. E uma prática, uma prática essencialmente corporal. (Informação verbal[122]).*

Outra situação narrada pelo professor Fernando foi algo que pode ser considerado um procedimento inverso: a partir de experiências em sala de aula, de atividades em grupos, os estudantes formaram um grupo instrumental para atuar profissionalmente na "vida real":

> *[...] pela riqueza que esse tipo de atividade promove, esse tipo de metodologia promove, eu já vi se formarem grupos instrumentais por essas pequenas equipes assim. Então tem um quarteto de jazz que eles montaram recentemente, que era um grupinho que ficava sempre junto. E eles foram criando tanta, tanta afinidade, que aí o baixista, o guitarrista, o pianista e o baterista, (o baterista que era o meu monitor, no caso), montaram um grupo. (Ibidem).*

5.2.4.4 Processo holístico, contextual e não necessariamente sequencial

Processo holístico, contextual e não necessariamente sequencial, são qualidades que fazem com que o processo de aprendizagem se aproxime das situações da "vida real" (WIGGINS, 2016). A autora reforça a importância da contextualidade afirmando que "em uma aula, todas as ideias devem ser apresentadas em contexto, e os estudantes precisam ser capazes de entender de que forma aquilo que está sendo ensinado se relaciona com aquele contexto" (WIGGINS, 2001, p. 30, tradução nossa[123]).

Algumas dessas qualidades puderam ser identificadas nos trechos da entrevista citados na seção anterior. No exemplo da aprendizagem do ritmo do maracatu, os estudantes se aproximaram do contexto por meio de práticas de aprendizagem orais e corporais. A atuação como professor ou monitor se deu em contexto de sala de aula e os ensaios foram contextualizados em obras musicais.

---

[122] Entrevista com Fernando, 2019.

[123] In a lesson, all ideas must be presented in context, and students must be able to understand how what they are being taught relates to that context.

Em dado momento da entrevista, o professor Fernando comentou sobre a característica holística que percebe em seu trabalho nessa disciplina: "então, eu sinto que o meu trabalho acaba sendo holístico muitas vezes. Para além de ensinar os instrumentos, eu tenho que ensinar os fundamentos da música, da estruturação musical, aspectos básicos". (Ibidem).

Quanto à característica não sequencial da aprendizagem, num ambiente plural como o ensino coletivo, por mais que o professor planeje uma sequência de conteúdos e atividades, se ele estiver aberto a ouvir os estudantes, atender suas demandas e dúvidas e compreender que nem sempre o professor é o indivíduo com maior conhecimento dentro da sala de aula, as possibilidades de construção da aprendizagem podem se ampliar para muito além das atividades e conteúdos planejados. Para isso, é preciso haver flexibilidade no planejamento também, e essas características apareceram na fala do professor Fernando em dois momentos:

> *[...] eu vejo que a ideia da flexibilidade já está intrínseca ali, porque um planejamento é, nada mais nada menos, do que um esboço de uma prática, de uma realização e é uma estrutura que precisa ser maleável. [...] já aconteceu, por exemplo, de eu chegar e fazer algumas considerações iniciais que geraram tantas discussões e tantas dúvidas que aí nem fizemos a peça [que estava programada]. Minha aula toda virou uma aula de rítmica que não passou perto da proposta da música que a gente ia começar a estudar, mas era uma necessidade da turma naquele momento. [...] E aí pronto! A peça vai ficar pra semana que vem e tá tudo bem. Aí é claro que eu também sei que eu vou ter que reestruturar o meu planejamento, mas eu tenho que ter esse olhar a longo prazo. Por exemplo, aconteceu um pouco isso esse semestre, eu fui atendendo muito as demandas deles, e quando eu vi, nosso tempo apertou. Daí eu tive que fazer alguns ajustes, né. Abrir mão de algumas coisas e tal, ajustar o repertório. [...] Mas foi muito rico, que bom! A gente conseguiu trazer um olhar para outros aspectos que envolvem a prática, que envolvem a performance, que envolvem a formação musical de um modo geral.*

> *[...] eu gosto de ouvi-los e de receber a colaboração deles, especialmente aqueles que já estão realmente envolvidos com a prática. Tem um aluno que é percussionista, e que ele tem uma outra visão da minha assim, ele é percussionista popular, e é um excelente músico. Inclusive, alguém com quem eu aprendo muito! E é uma pessoa pra quem eu sei que eu posso entregar o microfone a qualquer momento que ele sempre vai ter alguma consideração, como muitos outros colegas. E aí, essa dialética do processo de construção do conhecimento, às vezes ele traz uma informação que conflita com uma concepção minha, e aí pode gerar alguma tensão assim... tensão sadia, no sentido do processo de construção do conhecimento. Mas dali sai um crossover, alguma coisa que, daquela discussão, daquelas ideias, daquele fenômeno de trocas ali sai uma outra proposta, uma outra informação, uma outra maneira de ver aquilo.(Informação verbal[124]).*

No primeiro trecho fica evidente a flexibilidade no planejamento, buscando atender as demandas e dúvidas dos estudantes e permitindo que o aprendizado aconteça de forma nem sempre sequencial, como também ocorre nas situações da "vida real". E no segundo trecho, o professor demonstra até uma certa

[124] Entrevista com Fernando, 2019.

vulnerabilidade, no sentido de abertura às contribuições dos estudantes e, ao mesmo tempo, consciência de que nem sempre o professor é o indivíduo com maior conhecimento em determinado assunto, permitindo que se construam novos conhecimentos por meio de um processo dialético.

5.2.4.5 Agência Musical

A agência musical está relacionada com a ação intencional do indivíduo em direção à sua própria aprendizagem musical. Para que possam atuar de maneira agente, os estudantes precisam reconhecer suas próprias habilidades e conhecimentos musicais e sentir-se capazes de utilizar essas habilidades e conhecimentos de forma ativa, em função da própria aprendizagem. (WIGGINS, 2016). Afinal, quem decide se envolver e quem alcança a compreensão são os próprios estudantes. (WIGGINS; MEDVINSKI, 2013).

Como forma de proporcionar ferramentas para que os estudantes tenham papel ativo na regulação de sua própria aprendizagem, o professor Fernando oferece *feedback* no final de cada aula, reforçando o que precisa ser estudado em casa e ouvindo o que os estudantes têm a dizer. Para o professor, é importante que eles estejam sempre a par dos objetivos e do cronograma da disciplina, e essa atitude está de acordo com a visão de Wiggins (2016), que afirma que quanto mais os estudantes compreenderem os objetivos de uma experiência de aprendizagem, mais eles serão empoderados como aprendizes.

> *Então eu busco localizar eles no cronograma da disciplina. Que é um cronograma que, evidentemente, é revisado a todo tempo, mas eu gosto de mostrar pra eles o caminho que a gente tá construindo e aí eu ofereço feedback de aprendizagem e busco ouví-los também. Então é um momento de reflexão compartilhada. (Informação verbal[125]).*

No final da entrevista, o professor Fernando comentou sobre a presença de uma aluna cega na turma, contando sobre um *feedback* que recebeu dela, de como ela se sentia realmente fazendo parte da aula dele e o mesmo não acontecia em outras disciplinas. Durante a observação das aulas, a presença dessa aluna chamou bastante atenção, pois ela era bastante ativa e participativa. Sempre que não entendia alguma instrução ela se manifestava, perguntava para um dos professores, buscava ajuda com algum colega, ou se dirigia à turma toda fazendo algum

[125] Entrevista com Fernando, 2019.

comentário bem humorado. Logo no início da primeira aula observada, presenciei a seguinte cena:

> *Daniela[126] chamou a professora Catarina para mostrar algo que tinha aprendido e estava conseguindo executar na flauta doce. Em seguida, se dirigiu à classe toda e disse que valeu muito a pena ter comprado uma flauta, que todo mundo deveria comprar também para poder estudar em casa, que ela estava amando tocar flauta e ainda complementou: "E se Deus quiser, vou aprender violão e piano também!". (Notas de campo, p. 1).*

O professor explicou também, durante a entrevista, que a instituição se baseia em um modelo de avaliação por competências e oferece treinamento e suporte para os professores, além de acompanhar e avaliar os planejamentos que são feitos com base nesses princípios.

> *Então os momentos de reflexão vem daí, especialmente no feedback da atividade. Eu sou estimulado a fazer isso pelas normas da instituição, mas isso é extremamente bem vindo no processo de ensino, assim, extremamente necessário. E tem me ajudado a regular as minhas ações como professor. E eu sinto que tem contribuído, porque eles conseguem identificar melhor quais são as lacunas. Então, existe um processo de autoconhecimento muito interessante, de autoavaliação, que ajuda a fomentar uma autorregulação assim né. Então muitos deles vêm me procurar individualmente pra falar "Ah, professor, eu sei que eu to devendo tal coisa, como que eu posso melhorar isso?". (Informação verbal[127]).*

No trecho seguinte ele comenta sobre sua visão do papel do aluno no processo de aprendizagem musical.

> *O aluno é aquele que tá disponível a experienciar, a viver as experiências a ele apresentadas, mas também a assumir esse papel ativo, protagonista, como a gente tem dito com tanta frequência. Esse papel agêntico, de exercer influência e de se colocar. É claro que se colocar é um desafio assim, do ponto de vista psicológico mesmo né, do ponto de vista simbólico, porque assumir o protagonismo é algo extremamente... você se coloca na condição de vulnerabilidade, é algo que demanda muito da gente. (Ibidem).*

A partir dessa visão, o professor demonstra ter consciência da importância da agência do aprendiz no processo de aprendizagem e também da posição de vulnerabilidade dos estudantes ao tomar iniciativas e se colocar nesse papel ativo.

5.2.4.6 Vulnerabilidade

A professora Catarina comentou a respeito de algumas características do instrumento flauta doce que colocam os estudantes em posição vulnerável, pois existe um mito de que tocar flauta é tão fácil que ninguém deveria ter dificuldade em aprender. Mas, de acordo com professora, não é bem assim. Ela explica que a flauta

[126] Pseudônimo.

[127] Entrevista com Fernando, 2019.

"[...] é um instrumento que é quase que nem cantar, põe muito a mostra, assim, quem você é. Então, se a pessoa tem vergonha de se mostrar, realmente, a flauta, ela expõe demais. É que nem a voz assim, às vezes a gente tem vergonha da voz da gente" (Informação verbal[128]).

Durante o ensaio da peça de percussão[129], o professor Fernando deu uma função protagonista para Daniela. Ele entregou o instrumento para ela [agogô], demonstrando como tocá-lo, pedindo que ela apalpasse o instrumento para perceber a diferença de tamanho dos côcos, qual era mais grave e qual agudo, qual era a posição e distância entre eles, e ensinou como tocar o ritmo que serviria de pulso para o restante do grupo tocar.

> *Depois de algumas execuções, Daniela aparenta estar mais segura e muito feliz com a responsabilidade que lhe foi dada, com um sorriso largo que não lhe sai do rosto. A partir de agora, ela vai começar sozinha e depois de dois compassos entram outros instrumentos. Mas alguém precisa dar o andamento para ela começar, pois na última vez ela tocou muito lento. O professor Fernando se aproxima e diz: "É isso mesmo, só que mais rápido. Vou te indicar, posso? Vou tocar no seu ombro para que você sinta o andamento, mas primeiro eu preciso que todos estejam prontos". (Notas de campo, p. 5).*

Dessa forma, o professor proporcionou um andaime para que ela pudesse iniciar no andamento correto, demonstrando muita sensibilidade para que ela se sentisse segura e incluída no grupo. Com essa função protagonista, ela se sentiu valorizada e motivada, mesmo estando em uma posição vulnerável, com a responsabilidade de dar a entrada para todos e manter o pulso durante toda a música.

Para aprender algo novo é preciso arriscar, se colocar no lugar vulnerável de não saber e se envolver em atividades que estão acima do nível de competência atual (WIGGINS, 2016). Arriscar é não ter medo de errar, e para o professor Fernando:

> *O erro é um excelente sinal! Ele só acontece na tentativa. Então, assim, pra gente que gosta tanto de motivação, tudo que a gente quer é o aluno tentando, é o aluno envolvido, é o aluno arriscando. Se ele tá errando, evidentemente, ele tá fazendo. Então eu fico muito feliz que eu possa assistir as possibilidades de erro e isso sempre me instiga a pensar novas abordagens.(Informação verbal[130]).*

---

[128] Entrevista com Catarina, 2019.

[129] Durante as aulas observadas, eles estavam ensaiando a peça Fire, do grupo Uakti.

[130] Entrevista com Fernando, 2019.

5.2.4.7 Ambiente seguro e acolhedor

Wiggins (2016, p. 56) afirma que "para gerar e apoiar a aprendizagem, os ambientes de aprendizagem devem ser seguros e acolhedores". Os dois professores demonstraram ter consciência da posição vulnerável dos estudantes, buscando criar um ambiente seguro e acolhedor para apoiar a aprendizagem dos estudantes.

> *[...] então esse é o meu maior desafio, assim, mesmo alguém tímido, eu tento fazer com que essa pessoa se sinta bem ali, naquele momento. Porque eu também já passei por isso, assim, de travar, de ser meio um bloqueio. Por quê? Porque tem alguém olhando, porque tem alguém vendo que "Ah, não tá tocando bem". E eu também curto essa coisa do coletivo porque tem também isso, alguém que tem muita dificuldade, não vai travar a música. Eu sempre coloco assim, quando tem música a quatro vozes, eu deixo alguém um pouco mais líder naquele [naipe] ou eu fico numa voz, o outro fica na outra voz, e a música acontece. Se você errou, a música não vai depender de uma pessoa que tem dificuldade pra ir pra frente, né. E mesmo na hora do improviso, se alguém se atrapalha um pouquinho, beleza, faz parte. Aí eu geralmente faço mais de uma rodada. (Informação verbal[131]).*

Além dessas estratégias, de dividir a responsabilidade entre o grupo para que eles se sintam mais seguros e a música possa continuar acontecendo, a professora Catarina também contou sobre uma estratégia que utiliza para que os estudantes se sintam mais livres para improvisar, sem se preocupar com julgamentos:

> *[...] às vezes com adulto, eu apago a luz: "e agora vamos improvisar". [...] daí não tem essa coisa de cutucar: "agora é sua vez", nada disso. Fulano lá toca... e daí essa coisa de apagar a luz é um pouco assim: ninguém está vendo... nem eu! [...] ninguém está vendo e ninguém sabe que é você que não ta tocando bem ou que é você. Então fica assim... um ambiente mais seguro, né. E fica uma coisa assim: é o som que importa, então não tem julgamento, na verdade, é só a sensação. (Ibidem).*

Outra forma de apoiar a aprendizagem dos estudantes para que se sintam mais seguros é proporcionar andaimes, auxiliando-os quando necessário, e esses andaimes, muitas vezes, assumem a forma do auxílio do professor ao tocar junto com os estudantes. Pude observar os dois professores tocando com os estudantes, tanto nas aulas quanto no dia da apresentação.

> *Isso é uma coisa que também, eu sempre tive o cuidado, assim, de não colocar alguém no palco inseguro. Se a pessoa tá insegura, eu toco junto. Então, de não ser um momento assim que "Nossa, ai quero sair daqui, tchau". Não, assim, tá tudo certo. Vamos até o fim, vamos junto. (Ibidem).*
>
> *A professora Catarina pediu que a percussão iniciasse e entrou junto com as flautas baixo (primeiro naipe a entrar), mas eles se atrapalharam e não conseguiram continuar. Então, Catarina pega uma flauta baixo para auxiliar e toca junto com eles e agora com*

[131] Entrevista com Catarina, 2019.

> *uma flauta igual à deles. Em seguida, coloca a flauta grave embaixo do braço e toca a flauta contralto junto com o naipe de contraltos na sua entrada.. (Notas de campo, p. 2).*

O professor Fernando também proporcionou vários andaimes para seus estudantes durante as aulas observadas. Em um determinado momento, a professora Catarina sugeriu que ele ficasse na frente, regendo as entradas, mas ele recusou dizendo que preferia estar ao lado, tocando junto, assim como faria no dia da apresentação. Durante a entrevista ele falou sobre o papel do professor, na sua visão:

> *[...] eu acho que o principal papel do professor é estruturar o ambiente. É como alguém que já vivenciou um processo de aprendizagem e trouxe essa experiência do ser aluno e tá ensinando conhecimentos formais sobre a área na qual atua, sobre a disciplina na qual atua. Ele tem o dever de oferecer as condições e de estruturar o ambiente do ponto de vista, claro, do ponto de vista material, obviamente, mas do ponto de vista social, do ponto de vista cultural, assim. Ele tem o dever de oferecer as melhores... o meu papel ali é oferecer as melhores experiências possíveis. E isso é estruturar o ambiente na sua dimensão sociocultural e na sua dimensão física. Eu digo isso porque eu acredito que as influências do ambiente mudam as pessoas, então eu acho que, entre outras coisas (é claro, interação com fatores biológicos, genéticos, enfim, cognitivos), eu acho que o ambiente molda quem nós somos assim, em partes. E a interação que a gente estabelece com o ambiente, a maneira como a gente modifica ele. Então tem que ser um ambiente que seja rico em possibilidades, mas que seja aberto a modificações. O meu aluno precisa acessar a possibilidade de revisar um repertório e de pensar suas próprias escolhas. (Informação verbal[132]).*

5.2.4.8 Iniciativa e engajamento atento e ativo

Para que a aprendizagem aconteça efetivamente, é preciso que os estudantes tomem a iniciativa de se engajar ativamente nas atividades propostas. A professora Catarina contou sobre estudantes que tomaram a iniciativa de procurá-la para aprender algo além do que foi ensinado em aula, ou então, daqueles que vão além da tarefa proposta e surpreendem ao apresentar os resultados de seus trabalhos.

> *[...] já tive alunos que fora do horário da aula, ou durante: "Ah, você poderia me ensinar essa nota, porque eu quero tocar esse choro, queria tocar essa peça, ou às vezes até: "queria tocar a parte que você está fazendo". Então assim, isso é muito legal, (não é assim tão comum), mas essas pessoas, quando tem alguma oportundiade, eu às vezes, ou indico eles pra algum trabalho, ou então eu insiro eles em alguma oportunidade de apresentação, alguma coisa. (Informação verbal[133]).*

> *[...] e às vezes têm alunos que surpreendem, né. Já tive alunos lá na [nome da instituição] que usaram na proposta de composição, (ou de arranjo né, porque aí eu não*

---

[132] Entrevista com Fernando, 2019.

[133] Entrevista com Catarina, 2019.

> *obrigo ninguém a compor nada, se a pessoa não quiser compor, pode fazer um arranjo, mas ou arranjo ou composição). Tinha um rapaz que era DJ, e ah, ele usou microfone,* delay, *ele usou um monte de coisa. E ficou muito interessante! Me surpreendeu assim... parecia uma obra de música eletroacústica, sendo que ele não dominava muito a flauta, mas então ele tentou usar aquilo que ele dominava pra expandir. (Ibidem).*

Durante a observação das aulas, pude identificar diversos momentos nos quais os alunos tomavam iniciativa, por exemplo, de se colocar a disposição para aprender um novo instrumento de percussão. Ou iniciativa de ajudar uns aos outros, como no caso da aluna cega que estava tendo dificuldades de acompanhar a forma da música, de entender as entradas, e também o momento de cortar a fermata, pois eram utilizados muitos sinais visuais. Para auxiliá-la, o colega ao seu lado ia narrando as partes da música em voz alta: "agora entram os tenores", "agora as sopranos", e assim por diante. Eles estavam ensaiando a música "Canto de um povo de um lugar" do Caetano Veloso.

> *A professora Catarina explicou que na última vez fariam uma fermata antes de retomar a frase final. A aluna Daniela, sempre participativa, pergunta quantas vezes irão repetir o tema depois que todas as flautas entrarem. A professora responde que essa foi uma boa pergunta, vão repetir quatro vezes e na quinta farão com fermata, "só que na fermata vocês vão ter que olhar pra mim!". Imediatamente Daniela responde, com bom humor: "Iiiii, fessora!" todos riem, e ela completa: "Só se o professor Fernando me cutucar!". Aí o colega ao lado combina com ela de encostar o cotovelo nela ao final da fermata, para que ela possa concluir a frase junto com todos. (Notas de campo, p. 14).*

O professor Fernando comentou na entrevista sobre como os instrumentos de percussão, pelas suas características tradicionais, podem levar as pessoas a se engajarem na prática com mais facilidade do que outros instrumentos:

> *A percussão tem essa coisa, ela tem um potencial (assim como a música, obviamente) mas a percussão convida, porque eu posso colocar um instrumento na sua mão e com meia dúzia de informação, te levar a acompanhar uma execução musical. Eu sinto que isso tem o potencial de motivar, de engajar, de deslumbrar as pessoas, que alguns outros instrumentos não tem. Às vezes pela exigência técnica, para alguns instrumentos você precisa vivenciar um processo de aquisição, de desenvolvimento de competências técnicas, para iniciar então uma execução, por mais primária que seja. A percussão, não. Se você junta um grupo de pessoas interessadas e coloca um instrumento na mão de cada um, a gente pode acompanhar um repertório. (Informação verbal[134]).*

Com esse potencial que a percussão tem de envolver os estudantes, dentro de um contexto de ensino coletivo de instrumentos musicais, a consequência natural é que os processos sociais se tornam bastante evidentes, processos esse que são, também, extremamente benéficos para o processo de aprendizagem musical.

As atividades de criação podem envolver improvisação, arranjo e/ou composição, e além de serem oportunidades para que os estudantes tomem

[134] Entrevista com Fernando, 2019.

iniciativas e participem do processo decisório, são uma grande oportunidade para que eles se envolvam ativamente e atentamente. O professor Fernando explicou sobre a abordagem da improvisação livre que utiliza com objetivo de explorar novos instrumentos dentro da percussão:

> *Eu chego na improvisação, por meio das metodologias ativa, especialmente da segunda geração. Então eu penso muito na improvisação exploratório no primeiro contato com o instrumental. Então, sempre que eles estão tendo contato com um novo conjunto de instrumentos dentro da percussão, eu promovo, busco promover atividades de interação reflexiva, assim, na qual eles buscam explorar jogando com timbres, jogando com elementos do som, por exemplo, é uma improvisação de caráter livre, tem um viés lúdico muito grande, por isso que vejo uma aproximação muito grande com as iniciativas da musicalização, e a improvisação mais associada à música nova, à música contemporânea, né. E promove um conhecimento acerca dos recursos do instrumental, de possibilidades sonoras, enfim, de manuseio desse material e tal. Isso sempre dá muito certo, primeiro que eles adoram! Porque é uma liberdade pra conhecer e pra explorar sons e eles se tornam crianças de 3 anos, 4 anos, dentro de uma sala de musicalização... e é maravilhoso!(Ibidem).*

A resposta de engajamento e satisfação dos estudantes ao participarem de atividades de criação (muitas vezes consideradas simples demais, voltadas para a musicalização infantil) foi uma grande surpresa para o professor. A partir dessas experiências, ele refletiu sobre sua busca em apresentar experiências ricas para os estudantes e sobre como, às vezes, essas experiências podem ser muito mais simples do que se pensa.

> *Esses dias a gente fez umas atividades bem no contexto da musicalização, de trilha sonora, de sonorização. Eles sonorizaram imagens, só com material de percussão. E nossa! Tamanha foi a satisfação deles, assim. E eu falo, às vezes a gente estuda uma peça difícil pra caramba, eles tocam super bem e eles não ficam empolgados desse jeito aqui, entendeu! O que é o criar... o que é o espaço pra se expressar! É uma outra perspectiva diante do som, diante da música assim, é incrível! Essa aula eu saí bem emocionado inclusive, porque eu pensei "meu Deus, que loucura!" Como às vezes, tá aqui, assim, a autorrealização por meio da música tá diante dos nossos olhos! E eu fico pensando "não, eu preciso deixá-los satisfeitos também, eu quero fornecer experiências emocionalmente ricas, vou trazer um repertório difícil, que é desafiador e que eles vão conquistar e vão fazer bem e papapá". Não! A musicalização é também um caminho pra essa autorrealização, pra essa autosatisfação, as estratégias, as metodologias voltadas pra esse contexto de musicalização, que é de onde eu bebo, as fontes que eu bebo, que é dessas metodologias ativas né, tanto da primeira quanto da segunda geração. Esse é um caminho. E aí quando eu olhei teu questionário, foi a primeira coisa que me veio a mente quando a gente pensa nas estratégias criativas.(Ibidem).*

As experiências de engajamento ativo e atento e as oportunidades de tomar iniciativas, também estão associadas aos processos sociais que os estudantes se envolvem ao interagirem com seus pares em atividades coletivas.

5.2.4.9 Processo social

É a partir da interação social que a aprendizagem é construída. Tanto a interação entre os estudantes quanto a interação entre professor e estudante(s). É importante que o professor tenha consciência dessa necessidade de interação social e crie situações (como trabalhos em grupo) para estimular essa interação. (WIGGINS, 2001; WIGGINS, 2016.). O professor Fernando mencionou algumas vezes na entrevista, a utilização da estratégia de aprendizagem por pares:

> *[...] a aprendizagem por pares é uma estratégia, é uma ferramenta pra aprendizagem ativa, pras metodologias ativas. Então, eu uso muito isso, em algumas disciplinas eu até tenho monitores que fazem esse papel, de dar suporte pras metodologias ativas, mas essa disciplina não, nessa disciplina eu delego aos músicos que tem mais envolvimento com a prática percussiva, pra oferecer esse suporte pros colegas que tão tendo o primeiro contato com determinado tipo de instrumento, por exemplo. Então as trocas se dão nesses microgrupos, dessa maneira. Isso eu faço também com os colegas, por exemplo, que têm maior desenvoltura com leitura musical, quando eu trabalho com material que é todo notado. Então, eu sempre assumo a divisão dos grupos e eu busco não concentrar os alunos que já tem a aquisição da leitura bem encaminhada e deixar os alunos que tem menos prática, menos desenvolvimento com a leitura num outro setor.*
> *[...] exploro essa heterogeneidade de modo a ter esses "monitores", né esses alunos que vão atuar como monitores. Isso é algo que tem dado muito certo! Primeiro, que do ponto de vista social, é muito bacana, as trocas que eles estabelecem. Eles vêem os colegas como... são colegas, são da turma, têm tantas dificuldades quanto eles em outros aspectos, mas tão ali num momento colaborativo.(Informação verbal[135]).*

Na segunda aula que observei, alguns momentos me fizeram recordar da seguinte frase de Wiggins (2016, p. 57): "uma sala de aula silenciosa não é necessariamente um ambiente de ensino saudável e produtivo". O primeiro momento foi mais informal, antes do início da aula de percussão:

> *Enquanto parte da turma auxilia o professor com o transporte e organização dos xilofones e metalofones, outros alunos improvisam uma "jam" com piano, guitarra e algumas percussões. O piano é quem guia e apresenta os temas, fazendo um grande medley de canções populares. Todos aparentam estar se divertindo muito e sorriem entre si quando o pianista, sem aviso prévio, emenda uma canção de Sandy & Junior. Outros estudantes chegam na sala, escolhem um instrumento e vão adicionando novas percussões à "jam": ovinhos, bongô, meia lua, o que tiver disponível. Eles estão claramente envolvidos na "brincadeira" antes da aula começar. Neste momento, o professor Fernando pede uma pausa na música, pois a turma de teatro está fazendo uma gravação na sala ao lado e o volume alto estaria atrapalhando. Os estudantes atendem o pedido do professor, mas alguns estavam tão engajados nessa prática informal, que se aproximam do pianista, que agora toca uma guitarra desplugada, e continuam a "jam" no menor volume possível, tocando as percussões em pianíssimo. (Notas de campo, p. 6-7).*

O segundo e terceiro momento aconteceram um pouco antes de iniciar o ensaio das peças: uma de percussão e outras duas de flauta doce (que também

[135] Entrevista com Fernando, 2019.

teria acompanhamento de alguns instrumentos de pequena percussão). Era o momento em que a turma iria tocar junto.

> *Os teclados de percussão estão organizados no chão, pois assim será a disposição dos instrumentos no dia da apresentação. Outros estudantes chegam, tomam seus lugares em frente aos teclados e cada um começa a praticar a melodia individualmente. Uns tocam super-rápido e outros repassam e repetem trechos específicos, tudo ao mesmo tempo. Enquanto isso, o professor Fernando está acrescentando novos instrumentos de pequena percussão e ensinando os padrões rítmicos para alguns estudantes, que aparentam estar aderindo ao grupo neste momento. De repente acontece um fenômeno que me surpreende: os teclados que estavam tocando cada um a seu tempo, começam ficar sincronizados, sem que ninguém precise dizer nada, e aos poucos, trocando olhares de cumplicidade, todos estão tocando simultaneamente, como se tivesse iniciado o ensaio sem ninguém dar a entrada. O caos sonoro gradativamente se transformou em uníssono. (Notas de campo, p. 7-8).*

> *O professor Fernando finaliza o ensaio de percussão elogiando e agradecendo os estudantes pelo comprometimento, e então, começam a desmontar os instrumentos e preparar a sala para o ensaio de flautas. [...] Está quase tudo pronto, ouço muitas flautas tocando enquanto observo um estudante atravessar a sala de braço dado com Daniela, entregando-a a outro colega que tocará flauta doce no naipe de contraltos junto com ela, e assume como novo "responsável" por guiá-la, ajudá-la a sentar e o que mais precisar. Um grupo de sopranos está em pé, em um pequeno círculo, praticando a sua parte. Os tenores percebem, formam um novo círculo do outro lado da sala, e começam a praticar sua parte também. Alguns integrantes do naipe de contraltos ouvem e começam a tocar sua voz em terças, junto com as sopranos, mesmo não estando no círculo com elas. O professor Fernando está passando instruções para a percussão enquanto a professora Catarina está passando a parte com as flautas baixo. Tá uma confusão sonora, mas vejo organização no caos, com vários grupos e duplas tocando juntos. O grupinho de sopranos faz o ralentando final com a fermata antes da última frase, se olhando atentamente e sorriem ao final, como que dizendo: "deu certo!". (Notas de campo, p. 11-12).*

Os três trechos trouxeram exemplos em que, apesar do momentâneo caos sonoro, com quase 50 estudantes em uma sala tocando instrumentos musicais, havia muitas trocas sociais acontecendo e, consequentemente, os estudantes estavam aprendendo.

5.2.4.10 Resolução de problemas

Atividades de resolução de problemas são excelentes oportunidades para os estudantes se engajarem de forma atenta e ativa, em experiências holísticas, reais, contextuais e nem sempre sequenciais, tendo consciência dos objetivos, equilibrando vulnerabilidade e agência, interagindo socialmente com seus pares e construindo sua compreensão de conceitos musicais. Ou seja, por meio da resolução de problemas, é possível pôr em prática todas as qualidades do processo de construção da aprendizagem musical explanadas por Wiggins (2001; 2016).

O professor Fernando explicou sobre uma atividade de resolução de problemas na qual os estudantes, em grupos, elaboraram propostas de intervenção para contextos educacionais, a partir da prática percussiva que eles desenvolveram na disciplina.

> *[...] eu deixei duas modalidades: eles adaptarem ou arranjarem uma peça pra percussão, ou compor uma peça pra percussão, e pensar no processo de estudo dessa peça num contexto coletivo com a turma; e uma outra (eles podiam escolher), e a outra era uma atividade de musicalização que envolvesse prática percussiva, corporal ou instrumental. E aí ao todo acho que tivemos uns 10 grupos. Cada um trouxe sua proposta, eles aplicaram com a turma e eles também documentaram, fizeram um planejamento. E isso foi muito legal! Eu tive uma visão que eu não tinha tido ainda, de como eles assistem a disciplina enquanto professores em formação. Então, alguns aspectos da minha condução didática e da maneira como eu falo (eu gosto muito de falar sobre como eu to pensando e conduzindo a disciplina com eles) e apareceu, assim, na postura e no discurso deles e no planejamento, e eu achei isso bem interessante! (Informação verbal[136]).*

Essa percepção do professor sobre os alunos se inspirarem na sua forma de ensinar é um exemplo de quando Wiggins (2001) afirma que o modo de ser e agir do professor serve de modelo para os estudantes trabalharem em pequenos grupos e que é comum os estudantes utilizarem muitas das estratégias que viram o professor utilizar com a classe toda, quando vão trabalhar com seus pares.

> *[...] nem sempre eu conto com a presença de um monitor nos pequenos grupos, mas eu divido os grupos pelas vozes, pelo trabalho, pelo naipe. Eles vão encontrando, resolvendo, vão lidando com os problemas das suas partes e vão encontrando soluções, buscando resolução pros problemas em colaboração. É uma perspectiva colaborativa. É basicamente isso, e quase sempre associado à aquisição do repertório. São os primeiros estágios do estudo de uma peça. Assim, é onde eu mais vejo que a aprendizagem por pares, que as metodologias com as quais eu mais trabalho pra aprendizagem por pares são efetivadas. É onde eu vejo que assim, realmente, eles estão trocando e eles estão chegando juntos, eles estão resolvendo um desafio juntos e isso só foi possível pela troca que esse trio, que esse quarteto, que essa dupla, estabeleceu aqui. Eu acho que fica bem evidente que é eficiente, como metodologia. (Ibidem).*

Esses trechos da entrevista mostram como a resolução de problemas pode servir para muitos outros fins além de avaliar o conhecimento dos estudantes, e, ao utilizá-la, o professor pode se surpreender com o potencial de gerar novos aprendizados por meio dessa ferramenta. Durante a entrevista, professor Fernando também falou sobre sua experiência com o ensino coletivo, sobre como se surpreendeu com os resultados que os alunos chegam ao resolver problemas sozinhos e de quanto o professor pode aprender nesse processo que é uma via de mão dupla: aprendizagem-ensino-aprendizagem.

---

[136] Entrevista com Fernando, 2019.

> *[...] é um clichezão essa história, né: o processo de aprendizagem é rico a medida que o professor aprende também, o professor que aprende com o aluno, já virou um clichê. E que bom né! Sinal que a gente já se apropriou dessa ideia. Mas isso, no contexto de ensino coletivo é tão, tão evidente pra mim, assim, que às vezes, quando a gente lida com um desafio, quando a gente tá tocando uma aula que é um pouco mais livre, uma música com uma forma um pouco mais aberta e a gente tem que tomar decisões, né: o que que a gente vai repetir, o que a gente não vai, como a gente vai fazer, que instrumento a gente vai combinar nessa parte aqui. [...] e às vezes eu me permito sair e assistir a tomada de decisão. E puxa! Aí ela vai pra mim assim, sabe? Porque, às vezes, só por ver a maneira como eles construíram o pensamento, as relações que eles estabeleceram e até o resultado no qual eles chegam assim, sozinhos! E puxa, eu não teria pensado nisso! Que legal! Que caminho legal, que bacana! Como eu aprendi bastante agora assim. Então o contexto coletivo, as trocas que se estabelecem no contexto coletivo, vão muito ao encontro dessa ideia do professor que também aprende, de um processo que é uma via de mão dupla assim, de um fenômeno, que é esse fenômeno do ensino e da aprendizagem, que é de fato uma via de mão dupla. O aluno que ensina é o aluno que aprende, mas também ensina, e o professor que ensina, mas também aprende. (Ibidem).*

Analisando esses excertos das entrevistas e trechos das observações presentes nas notas de campo, é possível pensar a construção da aprendizagem musical no ensino coletivo de instrumentos musicais no ensino superior a partir das ideias de Jackie Wiggins, que preconizam o ensino musical a partir de uma visão socioconstrutivista da aprendizagem. Não são ideias novas, Wiggins (2007) já dizia que é provável que muitos professores tenham trabalhado dessa forma há séculos, utilizando algumas dessas ferramentas sem necessariamente se reconhecer ou se identificar como construtivistas. O professor Fernando comentou na entrevista que essas práticas, muitas vezes chamadas de práticas criativas, não deveriam parecer inovadoras, pois já estão documentadas há bastante tempo na literatura, especialmente quando inspiradas em propostas consagradas das pedagogias ativas. Ele complementou dizendo que "[...] a gente relê no ensino superior os paradigmas tradicionais que os contextos de iniciação já superaram há 100 anos".

Embora o ensino superior de música, de uma forma geral, apresente resistência à mudança e insista em perpetuar o *habitus conservatorial* e os paradigmas tradicionais de ensino (LEÃO, 1999; HENTSCHKE, 2003; PEREIRA, 2012), iniciativas como as apresentadas nessa discussão dos resultados, mostram um caminho possível para a quebra desses paradigmas, com exemplos práticos e possíveis de serem transpostos para diferentes contextos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste estudo consistiu em investigar os elementos da construção da aprendizagem musical no ECIM em IES do estado do Paraná, a partir de uma visão socioconstrutivista da aprendizagem. A partir disso, realizei uma revisão de literatura descrevendo aspectos históricos do surgimento do ECIM na Europa, EUA e Brasil, além identificar de aspectos pedagógicos, desafios e estratégias relacionados a este contexto. Nessa revisão, pude constatar que os primeiros registros de ECIM na Europa remontam ao início do século XIX e se referem ao ensino de piano em grupo; enquanto nos EUA, foram encontrados métodos de ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas com datas a partir da segunda metade do século XIX. No Brasil, os pesquisadores citam iniciativas sistematizadas de ECIM a partir da década de 1950, com o ensino coletivo de sopro nas bandas de música e ensino coletivo de cordas no Projeto Espiral.

No tocante aos aspectos pedagógicos, os pesquisadores apontam o ECIM como uma forma de democratizar o acesso a aprendizagem musical por meio da iniciação instrumental, educação musical e musicalização, além da oportunidade de trabalhar a formação humana e social dos estudantes. Outros pesquisadores destacaram a possibilidade de desenvolvimento de habilidades funcionais e da aprendizagem entre pares como característica marcante do contexto de ECIM.

Os principais desafios citados pelos professores na revisão de literatura estavam relacionados à heterogeneidade dos estudantes e a falta de formação específica para os professores de ECIM. Dentre as estratégias citadas, foram destacadas aquelas que envolvem a busca por autoformação docente e a abordagem centrada no aluno (que incentiva a participação ativa e a motivação por meio da resolução de problemas e estabelecimento de critérios claros para avaliação).

No levantamento de teses e dissertações, encontrei 74 trabalhos que abordaram o ensino coletivo de instrumentos musicais nos mais variados contextos e os classifiquei em seis diferentes grupos, de acordo com as famílias de instrumentos musicais – cordas friccionadas (dez dissertações e seis teses); sopro (sete dissertações e uma tese); cordas dedilhadas (oito dissertações e quatro teses); teclados (16 dissertações e quatro teses); percussão (oito dissertações e uma tese);

e orquestras/outras formações (cinco dissertações e quatro teses). Por meio deste levantamento foi possível verificar o expressivo aumento de estudos nos últimos 10 anos e o crescente interesse pelo tema como foco de pesquisa no Brasil.

O estudo empírico desta tese foi realizado em duas fases: a primeira consistiu na aplicação de um questionário *online,* e a segunda na condução de dois estudos de caso com dois docentes de ensino superior atuantes na cidade de Curitiba. O questionário *online* foi enviado para 34 professores das sete IES selecionadas para o estudo (UFPR, PUCPR, UNESPAR-FAP e EMBAP, UNILA, UEPG, UEL e UEM), e 22 desses professores responderam ao questionário (18 do gênero masculino e quatro do gênero feminino). Esse dado confirmou a tendência de predominância masculina no meio musical, especialmente se tratando de execução e ensino instrumental, já constatada e discutida por diversos pesquisadores (GREEN, 2000; COELHO; SILVA; MACHADO, 2014; DELLA GIUSTINA, 2017; SCHENATTO, 2018; MARIANO, 2019). Ainda sobre o perfil dos respondentes, os professores tinham idade entre 24 e 62 anos, todos possuíam titulação de mestrado e metade deles (11 respondentes) também de doutorado.

Cinco dos respondentes cursaram as duas habilitações de graduação (bacharelado e licenciatura), e constatamos na literatura que essa é uma das estratégias que os professores utilizam pra tentar preencher a lacuna entre as duas habilitações. O ensino de instrumentos musicais exige conhecimentos aprofundados sobre técnica, execução, interpretação e repertório, mas também exige conhecimentos sobre a pedagogia do instrumento, que ainda são pouco abordados nos cursos de bacharelado, mas também não são o foco dos cursos de licenciatura. O ensino de instrumentos de forma coletiva adiciona um novo ingrediente ao desafio do ensino instrumental, pois além da pedagogia do instrumento e conhecimentos sobre técnica, interpretação e repertório, o professor de ensino coletivo precisa de estratégias para ensinar estudantes com conhecimentos e habilidades heterogêneos em um mesmo ambiente, de forma simultânea.

Nos contextos de ensino superior que os participantes da pesquisa atuavam, metade dos professores afirmou que os estudantes tinham apenas aulas coletivas, e a outra metade, que os estudantes tinham aulas coletivas e individuais. A partir de reflexões sobre a finalidade do ensino coletivo de instrumentos musicais, identificamos na literatura quatro linhas principais: (1) iniciação instrumental,

educação musical e/ou musicalização; (2) objetivos extramusicais, como formação humanística e social; (3) complemento à aula individual; e (4) desenvolvimento de habilidades funcionais. Em contextos como projetos sociais, o ECIM geralmente é pensado como uma forma de democratizar o acesso à aprendizagem musical e isso se relaciona com os dois primeiros grupos. Mas a iniciação instrumental e ou musicalização por meio da aprendizagem de um instrumento também pode ser o objetivo de uma disciplina de um curso de licenciatura, como as disciplinas de instrumento suplementar. Nos cursos de bacharelado, é mais comum pensar o ECIM como forma de complementar as aulas individuais e também como uma oportunidade de desenvolver habilidades funcionais.

Analisando as percepções dos professores participantes da pesquisa sobre o ECIM, alguns se aproximaram de definições, respondendo sobre **o que** é o ECIM; outros citaram características e procedimentos, focando no **como** ensinar; e um terceiro grupo mencionou motivos e funções relacionados ao **porquê** ensinar de forma coletiva. Entre as respostas dos professores que buscaram definir o que é o ECIM destacamos termos como “metodologia”, “modelo”, “recurso”, “ferramenta”, “maneira”, “meio”, “estratégia”, “alternativa”, entre outros. Na literatura também não há uma definição consensual de ECIM, e a dificuldade de se chegar a uma definição é atribuída a duas razões principais: a primeira está relacionada ao quanto a busca pela sistematização do ECIM ainda é muito recente no Brasil, fato este que ficou bastante evidente no levantamento de teses e dissertações realizado nesta pesquisa. E a segunda razão se deve à variedade de contextos nos quais o ECIM pode ser utilizado (projetos sociais, cursos livres, conservatórios, escolas regulares, oficinas, cursos de extensão e ensino superior), o que implica nas diferentes finalidades que se dá ao ensino coletivo. Essas duas razões também influenciaram as respostas sobre o como ensinar e o porquê ensinar coletivamente.

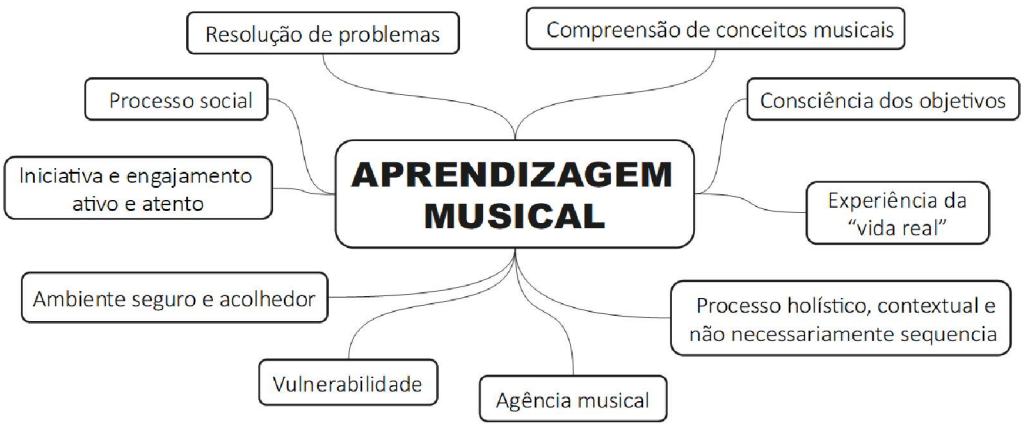
Sobre o como ensinar, destacamos nas respostas dos professores os seguintes termos: “aprendizagem por pares”; “autoavaliação”; “compartilhamento”; “experiência vicária”; e “habilidades funcionais”. Também constatamos que algumas respostas se enquadravam em mais de um grupo, pois as características do ECIM podem ser utilizadas como argumento para justificar o porquê de se utilizar o ECIM. Os principais códigos destacados no terceiro grupo (porquê) foram: “complemento à aula individual”; “economicamente viável”; “formação docente”; “formação humana e

social"; "inclusão, democratização"; "motivação"; "velocidade da aprendizagem". Essas justificativas dos professores se relacionam com as quatro linhas identificadas na literatura sobre a finalidade do ECIM, adicionando informações a respeito de como o ECIM pode servir como uma ferramenta de formação docente para os estudantes de graduação, pois além da oportunidade de atuarem ensinando seus pares, também podem observar seus pares e professores ensinando e aprender com isso (aprendizagem vicária); e também sobre a motivação, velocidade de aprendizagem e o fato de ser uma alternativa mais viável economicamente que o ensino individual.

Na segunda fase da pesquisa, dois professores que responderam ao questionário foram selecionados para os estudos de caso, e tive a oportunidade de entrevistá-los e observar algumas de suas aulas. Esses dois professores foram escolhidos para que a investigação pudesse ser aprofundada ao estudar os casos mais ricos em informações, ou seja, esses foram os professores cujas respostas mais se aproximaram do referencial socioconstrutivista que definimos para guiar esse estudo. Coincidentemente, os dois atuavam no mesmo contexto, dividindo uma disciplina de ensino coletivo de flauta doce e percussão, voltada para estudantes do primeiro ano de licenciatura em música.

As categorias de análise desse estudo foram construídas a partir da identificação de dez elementos da construção da aprendizagem musical de acordo com as ideias de Wiggins (2016) e aqui destaco os principais resultados e contribuições da pesquisa em cada um desses elementos:

FIGURA 4 - CATEGORIAS DE ANÁLISE



Fonte: desenvolvido pela autora

a) Compreensão de conceitos musicais

Os professores que participaram das duas fases da pesquisa proporcionaram oportunidades de interação direta com a música por meio da *performance*, escuta e criação, processos que Wiggins (2016) destaca como a principal forma que os estudantes compreendem conceitos musicais. O contexto de ECIM, pela sua natureza essencialmente prática, é ideal para envolver os estudantes de forma ativa, e no estudo de caso com o professor Fernando, vimos como o professor trabalhou o ensino de conceitos teóricos associado ao uso de pedagogias ativas da educação musical. A compreensão dos conceitos musicais se relaciona diretamente com as experiências anteriores e influências culturais dos estudantes, e os professores demonstraram estar conscientes da necessidade de considerar o conhecimento prévio deles. Como exemplo disso, a professora Catarina realiza avaliações diagnósticas e o professor Fernando costuma propor uma breve atividade relacionada ao assunto, antes de iniciar um conteúdo novo. Dessa forma, consegue avaliar na prática a proximidade deles com o tema.

b) Consciência dos objetivos

Wiggins (2016) afirma que os estudantes precisam ter consciência dos objetivos de cada atividade, para que possam se envolver de forma consciente e ativa, assumindo seu papel no processo de aprendizagem. Nos questionários, a única resposta que relacionamos à esta categoria foi do próprio professor Fernando, que demonstra em sua resposta uma preocupação em deixar sempre claro para os estudantes quais são os objetivos a curto, médio e longo prazo, ou seja, ele tem o hábito de localizar o estudantes sobre os objetivos de cada atividade, objetivos da aula e em qual parte do planejamento semestral eles se encontram no momento. Adicionalmente, o professor costuma fazer uma recapitulação ao final da aula sobre o que foi estudado no dia e fazer encaminhamentos e recomendações para o estudo individual em casa.

c) Experiência da “vida real”

Os dois professores buscam aproximar a experiência em sala de aula de experiências da “vida real” ao proporcionar aos estudantes oportunidades de atuar também como professores de seus pares. Em outro exemplo, o professor Fernando utilizou procedimentos informais, como ensino por meio da oralidade e corporalidade na aprendizagem de ritmos da cultura popular.

d) Processo holístico, contextual e não necessariamente sequencial

Processo holístico, contextual e não necessariamente sequencial são características das situações de aprendizagem que vivenciamos na "vida real". Essas características foram identificadas principalmente na prática do professor Fernando que, ao ouvir os alunos e atender suas demandas, acabava flexibilizando seu planejamento e abordando conteúdos que surgiam a partir das dúvidas e questionamentos dos estudantes.

e) Agência musical

O professor Fernando demonstrou consciência da importância do papel agente do aprendiz e busca, em momentos de reflexões compartilhadas, proporcionar ferramentas para que os estudantes desenvolvam sua agência musical. Ele destacou também o papel da instituição ao oferecer treinamento e suporte a respeito do modelo de avaliação por competência adotado pela IES.

f) Vulnerabilidade

Sobre a vulnerabilidade, os dois professores se mostraram sensíveis a posição de vulnerabilidade que o aprendiz se coloca ao buscar aprender algo novo e utilizam a estratégia de proporcionar andaimes aos estudantes, por exemplo, tocando junto algum trecho de música ou exercício até que eles sintam confiança para realizar a atividade sozinhos.

g) Ambiente seguro e acolhedor

Por se mostrarem sensíveis à vulnerabilidade dos estudantes, os dois professores procuram criar um ambiente seguro e acolhedor, e além dos andaimes que eles mesmos oferecem aos estudantes, criam situações em que o estudante não precise tocar sozinho e, ao tocar com os colegas, proporcionam andaimes uns aos outros e se sentem mais confiantes e seguros.

h) Iniciativa e engajamento ativo e atento

Nos dados dos questionários, a participação na escolha do repertório e motivação foram identificados nas estratégias dos professores como forma de engajar ativamente os estudantes. Os dois professores, durante as entrevistas, deram exemplos de momentos nos quais os alunos tomaram iniciativa e/ou se engajaram ativamente, às vezes até, além do esperado por eles, e também pude observar momentos assim durante as aulas. Destacamos as atividades de criação

(improvisação, composição e arranjo) realizadas pelos professores como atividades com maior potencial de envolver e engajar os estudantes de forma ativa e atenta.

i) Processo social

O processo social, além de ser essencial para a construção da aprendizagem, também é característica marcante dos contextos de ECIM. Nos dados obtidos por meio do questionário, os professores citaram diversas estratégias no sentido de promover e incentivar a interação entre os estudantes, as experiências vicárias e a aprendizagem por pares. Um professor mencionou elementos extramusicais como o sentimento de comunidade, de partilha e de pertencimento a um grupo, que remetem a finalidade do ECIM como ferramenta para formação humana e social. Nos estudos de caso, também foram identificadas estratégias dos professores para incentivar a interação social e a aprendizagem entre os estudantes, e, durante a observação das aulas, presenciei momentos que a primeira vista pareciam uma grande bagunça, mas, a partir de um olhar mais cuidadoso, pude perceber trocas sociais muito ricas acontecendo entre os estudantes

j) Resolução de problemas

Wiggins (2001; 2016) destaca as atividades de resolução de problemas como excelente estratégia para auxiliar no processo de construção da aprendizagem musical dos estudantes, pois quando um problema musical é bem desenhado, os estudantes se engajam de forma ativa e atenta, em experiências holísticas, reais, contextuais e nem sempre sequenciais, tendo consciência dos objetivos, equilibrando vulnerabilidade e agência em um ambiente seguro e acolhedor, e interagindo socialmente com seus pares enquanto constroem sua compreensão de conceitos musicais. Foi possível identificar atividades de resolução de problemas nas respostas dos professores na primeira fase da pesquisa, e também nos estudos de caso. Trabalhos em grupo; produções criativas envolvendo arranjos e composições; e planejamento e aplicação de atividades didáticas com os colegas são alguns exemplos dessas atividades.

Em um ambiente de ECIM, além da interação social e da aprendizagem por pares, os estudantes também têm a possibilidade de observar os colegas e se autoperceber em comparação com seus pares – sua própria postura, produção de som e caminhos para resolução de problemas, por exemplo. Ainda, ao tocar em grupo, a responsabilidade é diluída e os estudantes sentem-se mais seguros para

arriscar, errar e aprender com os erros. Relembro a fala do professor Fernando quando ele diz que o erro é um excelente sinal, pois significa que o aluno está tentando, está se envolvendo e se arriscando. Os pontos aqui citados podem ser considerados como diferenciais que são mais frequentes e ocorrem de maneira mais orgânica no ECIM do que em aulas individuais.

No Brasil, o ECIM é adotado, muitas vezes, por questões mais logísticas e econômicas, mas acaba trazendo resultados educacionais muito valiosos e que não são encontrados no ensino individual. Esse é mais um indício de que as duas modalidades podem ser combinadas, trazendo diferentes contribuições na formação dos estudantes.

Minha intenção ao descrever exemplos práticos de cada um dos elementos identificado-os no discurso e na prática dos professores não foi no sentido de limitar as possibilidades aos exemplos apresentados, mas sim, trazer consciência a respeito de cada um desses elementos do processo de construção da aprendizagem. A busca em compreender como a aprendizagem musical é construída pelos estudantes trouxe muitas reflexões sobre minha própria prática docente, e me auxilia a pensar sobre como posso atuar para facilitar esse processo. Nossa tese, portanto, segue na defesa de que o ECIM é uma opção pedagógica fortemente estruturada numa perspectiva socioconstrutivista, baseada na experiência cotidiana, na qual a construção do conhecimento ocorre por meio de um processo holístico, consciente e ativo por parte de docentes e discentes, gerando uma aprendizagem estimulante e produtiva. Assim, compreender sobre como acontece o processo de construção da aprendizagem, leva a reflexão sobre a prática docente e sobre estratégias para tornar esse processo mais fluido, natural e prazeroso.

Como recomendação para futuras pesquisas, acredito que este trabalho pode inspirar propostas pedagógicas que considerem os elementos do processo de construção da aprendizagem e que podem ser colocadas em prática por meio de uma pesquisa-ação ou observação participante. Em futuras investigações, é importante também ouvir a voz dos estudantes durante o processo, pois além de serem os protagonistas da proposta, a compreensão do seu próprio processo de construção da aprendizagem tem potencial de fortalecer a agência e autonomia dos estudantes durante o processo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. L. S. de. **Ensino de música com ênfase na experiência prévia dos alunos:** uma experiência com percussionistas de salvador. 2004. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Musical, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2004. Disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9092. Acesso em: 16 mar. 2020.

ALMEIDA, J. R. M. de. **Tocando o repertório curricular:** bandas de música e formação musical. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2010. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3302. Acesso em: 02 jun. 2018.

ALMEIDA, Maria Berenice Simões de. **Processos criativos no ensino de piano**. 2014. Dissertação (Mestrado em Processos de Criação Musical) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-22092015-103615/pt-br.php. Acesso em: 16 mar. 2020.

AMINEH, R. J., & ASL, H. D. Review of constructivism and social constructivism. **Journal of Social Sciences, Literature and Languages**, v. 1, n. 1, p. 9-16, 2015

ANDERSON, R. C.; PEARSON, P. D. A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In: PEARSON, P. D. (Ed.). **Handbook of reading research.** New York: Longman.1984. p. 255-291.

ARAÚJO, R. C. de. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano**. 2005. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/105220. Acesso em: 11 fev. 2020.

AZZI, R. G. **Introdução à teoria social cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Tradução de: Guilherme Cezarino. 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BANDURA, A. **Self-efficacy:** Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, v. 84, n.2, p. 191-215, mar.1977.

BANDURA, A. Toward a Psychology of Human Agency. **Perspectives on Psychological Science**, v. 1, n. 2, p. 164-180, 2006. https://doi.org/10.1111%2Fj.1745-6916.2006.00011.x.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARR, R.; TAGG, J. From Teaching to Learning - A New Paradigm for Undergraduate Education, **Change Magazine**, Nov/Dec. p. 13-25, 1995.

BARTOLONI, C. **Propostas para o ensino da percussão utilizando ritmos e instrumentos étnicos brasileiros.** 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2011.

BASTOS, M. B. B. **O educador e o processo de musicalização através de teclados acústico e eletrônico**. 1999. 116 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro (RJ), 1999.

BATISTA, A. de P. A. **Uma experiência de ensino coletivo de violino no Projeto Vale Música em Belém do Pará**. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém (PA), 2011. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/7816. Acesso em: 18 mar. 2020.

BATTISTI, D. **Um estudo sobre as crenças de autoeficácia no ensino coletivo de violão**. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2016. Disponível em: http://hdl.handle.net/1884/44070. Acesso em: 16 mar. 2020.

BEZERRA, V. G. **Os professores de instrumentos e suas ações nas escolas parque de Brasília:** uma pesquisa descritiva. 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Departamento de Música, Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2014. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/17204. Acesso em: 16 mar. 2020.

BIRGE, E. B. **History Of Public School Music In the United States**. Philadelphia: Oliver Ditson Company, 1937.

BRAGA, P. D. A. **Oficina de violão:** estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo a distância. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2009. Disponível em: http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6894. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRAZIL, M. A. **Leitura musical para iniciantes em aulas coletivas de violão:** uma visão através da Teoria da Autoeficácia. 2017. 288 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador (BA), 2017. Disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25384. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRITO, J. C. **Ensino Coletivo de instrumentos de cordas friccionadas:** catalogação crítica. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Mestrado Interinstitucional em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador/Belém, 2010. Disponível em: http://docplayer.com.br/54277230-Ensino-coletivo-de-instrumentos-de-cordas-friccionadas-catalogacao-critica-joziely-carmo-de-brito.html. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRITO, J. C. de. **Ensino coletivo de violino para crianças de cinco anos:** um estudo na escola de música da Universidade Federal do Pará. Tese (Doutorado em

Música) - Doutorado Interinstitucional - Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal do Pará, Belém (PA), 2012.

BURNARD, P.; DRAGOVIC, T. Collaborative creativity in instrumental group music learning as a site for enhancing pupil wellbeing. **Cambridge Journal of Education**. 45(3), p. 371–392, 2014. https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.934204.

BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Orgs.). **Motivação para aprender**: Aplicações no contexto educativo. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 13-24.

CAETANO, M. T. de O. A. **Ensino coletivo de flauta doce na educação básica:** práticas pedagógicas musicais no Colégio Pedro II. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://objdig.ufrj.br/26/dissert/780390.pdf. Acesso em: 17 mar. 2020.

CAIRO, U. N. de B. **Interações nas relações de ensino e aprendizagem da bateria em grupo.** 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Faculdade de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2015.

CAMPOS, E. L. **O maestro de banda brasileiro e sua formação:** um caminho entre a banda de música e a academia. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Letras e Artes, Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), 2015.

CARRASCOSA MARTINEZ, E. **O Projeto Guri e a percepção harmônica em crianças de 6 a 9 anos**: um estudo sobre a aquisição do conhecimento da tonalidade e da harmonia no contexto do ensino coletivo de instrumentos em São Paulo. 2014. 274 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2014. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/285250. Acesso em: 16 mar. 2020.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em estudo**, v. 16, n. 4, p. 659-675, dez. 2011. https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000400016.

CHAKUR, C. R. de S. L. **A desconstrução do construtivismo na educação:** crenças e equívocos de professores, autores e críticos. São Paulo: Editora UNESP, 2015, 171 p. Disponível em: http://books.scielo.org/id/hf4w9/pdf/chakur-9788568334485.pdf. Acesso em 17 mar. 2020.

COELHO, M. P.; SILVA, M. V.; MACHADO, M. N. M. "Sempre tivemos mulheres nos cantos e nas cordas": uma pesquisa sobre o lugar feminino nas corporações musicais. **Fractal, Rev. Psicol,** v. 26, n. 1, p. 107-122, jan/abr 2014. https://doi.org/10.1590/S1984-02922014000100009.

CORREIA, J. R. dos S. **Ensino de música por meio de teclados de percussão:** uma experiência com o grupo Marimbas de Maracanaú - Ceará. 2015. 126 f

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2015.

COSTA, V. de M. F. **Potencialidade interpretativa do piano digital Clavinova CVP 401**: um estudo de caso. 2013. 90 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia (GO), 2013.

COUTO, A. C. N. Repensando o ensino de música universitário brasileiro: breve análise de uma trajetória de ganhos e perdas. **Opus**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 233-256, jun. 2014. Disponível em: https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/111. Acesso em: 16 mar 2020.

CRUVINEL, F. M. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas:** a educação musical como meio de transformação social. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2003. Disponível em: <https://mestrado.emac.ufg.br/p/2795-2001>. Acesso em 23 mar. 2015.

CRUVINEL, F. M. I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. **Anais**... Goiânia: 2004, p. 30-38.

CRUVINEL, F. M. **Educação musical e transformação social:** uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

CRUZ, F. A. M. G.; GONÇALVES, C. S.; NASCIMENTO, M. A. T. O papel social do educador musical e suas estratégias pedagógicas em meio aos desafios do ensino não-formal. In: Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 14, 2018, Salvador. **Anais**... Salvador: UCSAL - Campus Pituaçu, 2018. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/nd2018/regnd/paper/viewFile/2991/1565. Acesso em: 17 mar. 2020.

DUCATTI, R. H. **A composição na aula de piano em grupo:** um experiência com alunas do curso de licenciatura em artes/música. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005. 258 f. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284760. Acesso em: 16 mar. 2020.

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil:** das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

FERNANDES, A. P. **Perspectivas para o ensino coletivo de violão:** em busca de uma abordagem holística. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013. 201 f. Disponível em: http://objdig.ufrj.br/26/dissert/802021.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

FITTIPALDI, V. P. **Musicalização através do teclado e as novas tecnologias do século XXI.** 2005. 147 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Centro de Letras e Artes, UNIRIO, Rio de Janeiro (RJ), 2005.

FIVES, H.; GILL, M. G. (Eds.). **International Handbook of Research on Teachers' Beliefs**. New York: Routledge, 2014.

FLACH, . **Arranjos para piano em grupo:** um estudo sobre as decisões, escolhas e alternativas pedagógico-musicais. 2013. 130f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2013.

FREITAS, E. M. C. **O gesto musical nos métodos de percussão afro-brasileira.** Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008. 80 f. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/AAGS-7XPML5. Acesso em: 16 mar. 2020.

GALIZIA, F. S. **Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música**. 2007. 106 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2007.

GALIZIA, F. S. **No "chão" da universidade:** o Ensino Superior de Música na perspectiva intercultural. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7828. Acesso em: 16 mar. 2020.

GARRIDO, A. Ensino de Piano em Grupo na Educação Superior no Brasil: uma breve análise. In: Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 14, 2018, Salvador. **Anais**... Salvador: UCSAL - Campus Pituaçu, 2018. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/nd2018/regnd/paper/viewFile/3012/1623. Acesso em: 16 mar. 2020.

GERLING, F., SANTOS, A. T. S. A proposição de um plano de ensino e aprendizagem de violino em grupo no curso superior na perspectiva de estudantes, professores e avaliadores externos. **Música em perspectiva**, v. 8, n. 1, p. 197-212, jun. 2015.

DELLA GIUSTINA, C. P. **Música e gênero**: a divisão sexual dos instrumentos musicais no contexto da Escola de Música de Brasília. 2017. 126 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2017. Disponível em: http://bdm.unb.br/handle/10483/18071. Acesso em: 16 mar. 2020.

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

GLASER, S. R. **Instrumentista & professor:** contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor. 2005. 216 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista. São Paulo (SP), 2005. Disponível em: https://www.scheillaglaser.com/artigos. Acesso em: 16 mar. 2020.

GLASER, S.; FONTERRADA, M. Músico-professor: uma questão complexa. **Música Hodie**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007. Disponível em: https://www.scheillaglaser.com/artigos. Acesso em: 16 mar. 2020.

GREEN, L. Identidade de género experiência musical e escolaridade. **Revista Música, Psicologia e Educação**, n. 2, p. 47- 64, 2000. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.22/3131. Acesso em 16 mar. 2020. https://doi.org/10.26537/rmpe.v0i2.2401.

HASH, P. M. The *Universal Teacher*, by J. E. Maddy and T. P. Giddings (1923). **Journal of Research in Music Education**, vol. 58, n. 4, p. 384-410. 2011. https://doi.org/10.1177/0022429410385869

HENTSCHKE, L. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. **Revista da ABEM**, n. 8, p. 53-55, mar. 2003. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/416/343. Acesso em 17 mar. 2020.

HOLLERBACH, I. **Ensino elementar de piano:** Princípios didáticos, objetivos e escolha de repertório na perspectiva do professor de piano. 2003. 146 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte (MG), 2003. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/AAGS-7ZPNMM. Acesso em: 16 mar. 2020.

JANSEN, H.. The Logic of Qualitative Survey Research and its Position in the Field of Social Research Methods. Forum: **Qualitative Social Research**, v. 11, n. 2, mai. 2010. Disponível em: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1450/2946. Acesso em: 16 mar. 2020. http://dx.doi.org/10.17169/fqs-11.2.1450.

KANDLER, M. A. **Bandas Musicais do meio oeste catarinense:** características e processos de musicalização. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis (SC), 2011. Disponível em: http://tede.udesc.br/handle/tede/2366. Acesso em: 16 mar. 2020.

KOTHE, F. **A prática docente de bacharéis em música atuantes em orquestras**. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2012. Disponível em: http://hdl.handle.net/1884/27997. Acesso em: 16 mar. 2020.

LEÃO, D. M. M. **Paradigmas contemporâneos de educação:** escola tradicional e escola construtivista. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 107, p. 187-206, jul. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf. Acesso em: 17 mar. 2020.

LÓPEZ-ÍÑIGUEZ, G.; POZO, J. I. Analysis of constructive practice in instrumental music education: Case study with an expert cello teacher. **Teaching and Teacher Education**, v. 60, p. 97–107, nov. 2016. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.002.

LOURO, A. L.; SOUZA, J. Reformas curriculares dos Cursos Superiores de Música e a formação do professor de instrumento. **Expressão** – Revista do Centro de Artes e Letras – UFSM. v. 2, n. 2, p. 69-72, 1999.

MACHADO, A. C. **A improvisação livre como metodologia de iniciação ao instrumento:** uma proposta de iniciação (coletiva) aos instrumentos de cordas dedilhadas. 2014. 268 f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-02022015-151052/pt-br.php. Acesso em: 16 mar. 2018.

MACHADO, S. M. A presença do piano em grupo em instituições de ensino superior no Brasil. **Orfeu**. a. 1, n. 1, p. 132-155, jan./jun. 2016. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/7358/5679. Acesso em: 17 mar. 2020.

MALAGA, L. S. **Práticas informais no ensino coletivo de sopros:** um experimento no Guri. 2012. 104 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo (SP), 2012. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-07032013-093552/pt-br.php. Acesso em: 16 mar. 2020.

MARIANO, H. R. **Gênero e sexualidade na educação musical**: uma análise dos conteúdos das publicações no portal de periódicos da CAPES. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2019. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/334594. Acesso em: 16 mar. 2020.

MATIAS, R. B. **O ensino em grupo de flauta transversal em uma escola de música**: um estudo de entrevistas com professores. 2016. 84f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2016.

MARK, M. A Concise History of American Music Education. Lanham: R&L Education, 2008.

MELO, B. M. F. de. **Uma atividade musical através do piano:** proposta de trabalho. 2002. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2002.

MIRANDA, F. S. **Roda de viola:** jogos musicais no ensino coletivo de viola caipira. 2016. 202 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo (SP), 2016. Disponível em:

http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-05052017-120857/pt-br.php. Acesso em: 16 mar. 2020.

MONTANDON, M. I. **Aula de Piano e Ensino de Música –** Análise da Proposta de Reavaliação da Aula de Piano e sua Relação com as Concepções Pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves. 1992. 171 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre (RS), 1992. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/79483. Acesso em: 16 mar. 2020.

MONTANDON, M. I. Ensino coletivo, ensino em grupo: mapeando questões da área. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1, 2004, Goiás. **Anais...** Goiânia: UFG, 2004, p. 44-48.

MORAIS, A. C. S. **Aprendizagem musical na Orquestra Sinfônica da UFRN.** 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal (RN), 2015. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20252. Acesso em: 16 mar. 2020.

Morais, M. F.; Azevedo, I. Escutando os professores portugueses acerca de criatividade: Alguns resultados e reflexões sobre a sua formação. In S. Wechsler & T. Nakano (Orgs.). **Criatividade no ensino superior:** uma perspectiva internacional. São Paulo: Vetor. 2011. p. 140 – 179.

MOREIRA, A. E. da C. **Relações entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do ensino fundamental 1**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR), 2014.

MOURA, R. de J. A. **Fatores que influenciam o desenvolvimento musical de alunos da disciplina instrumento suplementar (violão).** 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2008. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9136. Acesso em: 16 mar. 2020.

NAZARIO, L da C. **Práticas de criação musical em ambientes de ensino coletivo aplicando processos heurísticos:** uma teoria substantiva. 2017. 352 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2017. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/322091. Acesso em: 16 mar. 2020.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. O Campo da Pesquisa Qualitativa e o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 65-73, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000100009. Acesso em: 16 mar. 2020.

OLIVEIRA, E. A. J. de. **O ensino coletivo dos instrumentos de corda**: reflexão e prática. 1998. 202 f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, P. A. D. de. **Por uma educação musical humanizadora:** O ensino coletivo de música a várias mãos. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos (SP), 2014.

OLIVEIRA, V. M. **O Ensino Coletivo de Violão:** uma experiência de aprendizagem cooperativa no Instituto Federal Fluminense. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letra e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11113. Acesso em: 16 mar. 2020.

OLIVEIRA, D. M. L. de. **Memorial Acadêmico:** uma trajetória profissional no ensino de piano em grupo para crianças. 2018. 160 f. Trabalho de Conclusão Final (Mestrado Profissional em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2018.

OTUTUMI, C. H. V. O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical: principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos. **Revista Vórtex**, Curitiba, n.2, p.168-190, 2013.

PATTON, M. Q. **Qualitative Research & Evaluation Methods:** Integrating Theory and Practice. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2015.

PAIVA, R. G. **Percussão:** uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos. 2004. 151 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/284849/1/Paiva_RodrigoGudin_M.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

PAIVA, A. C. C. **Educação Musical no Programa Cordas da Amazônia**: descrição analítica dos procedimentos metodológicos das turmas de violoncelo. 2013. 94 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém (PA), 2013. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/7876. Acesso em: 16 mar. 2020.

PAIVA, R. G. **Grupo de percussão e aprendizagem musical:** um estudo multicaso no contexto de dois grupos brasileiros. 2015. 201 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/285164. Acesso em: 16 mar. 2020.

PAZIANI, D. R. O ensino coletivo de instrumentos musicais: reflexões acerca do modelo na perspectiva da experiência com a criação musical. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 26, 2016, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade do Estado de Minas Gerais, 2016.

PAZIANI, D. R. **O ensino coletivo de contrabaixo acústico**: a vivência de processos criativos com alunos do projeto guri/ ribeirão preto e a ideia de

experiência de jorge larrosa. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo (SP), 2017.

PEIXOTO, A. Iniciando cordas através do folclore. **OPUS**, v. 2, p. 15-20, jun. 1990. ISSN 15177017. Disponível em: https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/16. Acesso em: 03 set. 2020.

PEIXOTO, A. C. N. Instituto Carlos Gomes - Fundação Carlos Gomes Belém- Pará. **Revista da ABEM**, v. 1, n. 1, p. 57-60, 1992. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/517/426. Acesso em: 03 set. 2020.

PENNA, M. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, "como" ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012, p. 13-24.

PEREIRA, M. V. M. **Ensino superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004):** um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. 2012. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande (MS), 2012.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil - Repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2010. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123. Acesso em: 18 mar. 2020.

RAINBOW, E. Review of SOLLINGER, C. E., The Music Men and the professors – a history of string class methods in the United States – 1800-1911. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**, No. 31 (Winter, 1973), p. 45-50. Disponível em: http://www.jstor.org/stable/40317253. Acesso em: 16 mar. 2020.

RAMOS, A. C. **Leitura prévia e *performance* à primeira vista no ensino de piano complementar:** implicações estratégias pedagógicas a partir do modelo C(L)A(S)P de Swanwick. 2005. 235 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2005. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/AAGS-7XYL5V. Acesso em: 16 mar. 2020.

RAY, S. **Pedagogia da Performance Musical**. 2015. Tese (Pós-doutorado em Música) - Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia (GO), 2015. Disponível em: https://mestrado.emac.ufg.br/up/270/o/TESE_TITULAR_(POS-DOUTORAMENTO)__de_Sonia_Ray_-_EMAC-UFG_2015_ANEXOS.pdf. Acesso em 16 mar. 2020.

REINOSO, A. P. T. **O Ensino de Piano em Grupo em Universidades Brasileiras**. 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), 2012.

Disponível em: http://www.unirio.br/ppgm/arquivos/dissertacoes/ana-reinoso. Acesso em: 16 mar. 2020.

REIS, L. Z. P. P. dos. **Piano em grupo:** desenvolvimento das habilidades funcionais através de melodias folclóricas brasileiras. 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2017. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/333734. Acesso em: 16 mar. 2020.

ROBINSON, O. (2014). Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide. Qualitative Research in Psychology, v. 11. 2014

ROCHA, J. L. S. **Aprendizagem criativa de piano em grupo.** 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal (RN), 2015. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20980. Acesso em: 16 mar. 2020.

RODRIGUES, T. C. **Ensino Coletivo de Cordas Friccionadas**: uma análise da Proposta Metodológica de Ensino Coletivo de Violino e Viola do Programa Cordas da Amazônia. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará. Belém (PA), 2012. Disponível em: http://www.ppgartes.propesp.ufpa.br/disserta%C3%A7%C3%B5es/2010/T%C3%81RSILLA%20RODRIGUES.pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

ROGOFF, B. Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context. New York: Oxford University Press, 1990.

ROZZINI, J. E. da S. **Educação musical na CUICA:** Percussões e repercussões de um projeto social. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria (RS), 2012. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7035. Acesso em: 17 mar. 2020.

SÁ, C. P. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-45.

SANTANA, F. V. **Arranjos didáticos de música da tradição oral para piano complementar:** propostas metodológicas a partir de uma pesquisa-ação na faculdade de música do espírito santo. 2017. 370 f. Tese (Doutorado em Música) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), 2017. Disponível em: http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11589. Acesso em: 17 mar. 2020.

SANTAYANA, R. **Ensino coletivo de flauta transversal:** Um estudo de caso nas oficinas culturais SESI-música. Monografia (Especialização em Pedagogia da Arte), Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/71621. Acesso em 18 mar. 2020.

SANTOS, R. M. S. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 63-68, mar. 2003. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/418. Acesso em: 17 mar 2020.

SANTOS, C. V. dos. **Teclado eletrônico:** estratégias e abordagens criativas na musicalização de adultos em grupo. 2006. 183 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2006. Disponível em; https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ECOA-7KGN8P. Acesso em: 17 mar. 2020.

SANTOS, R. L. dos. **O ensino de piano em grupo:** uma proposta para elaboração de método destinada ao curso de piano complementar nas universidades brasileiras. 2013. 255 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-22082013-141410/pt-br.php. Acesso em: 16 mar. 2020.

SANTOS, C. P. **Ensinar música na escola**: um estudo de caso com uma orquestra escolar. 2013. 281 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre (RS), 2013. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/70372. Acesso em: 17 mar. 2020.

SANTOS, S. **Projeto Espiral (1976-1979)**: Uma experiência de ensino coletivo de instrumentos de cordas. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro (RJ), 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3510545. Acesso em: 16 mar. 2020.

SANTOS, W. R. dos. **Educação musical coletiva com instrumentos de arco:** uma proposta de sistema em níveis didáticos. 2016. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador (BA), 2016. Disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24067. Acesso em: 16 mar. 2020.

SCHENATTO, O. V. **Ecos melódicos de mulheres possíveis**: identidade de gênero e desigualdade no meio musical. 2018. Monografia de Graduação (Ciências Sociais) – Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/178885. Acesso em: 16 mar. 2020.

SERAFIM, L. L. **Modelos pedagógicos no ensino de instrumentos musicais em modalidade a distância:** projetando o ensino de instrumentos de sopro. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2014.

SHIVELY, J. Constructivism in Music Education. **Arts Education Policy Review**. v. 116, n. 3, p. 128-136, 2015. https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1011815.

SILVA, M. A. **A sinfonia da vida:** narrativa sobre a constituição do *habitus* docente musical. 2017 138 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza (CE), 2017. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/25626. Acesso em: 16 mar. 2020.

SILVA SÁ, F. A. **Ensino coletivo de violão:** uma proposta metodológica. 2016. 256 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia (GO), 2016. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5541. Acesso em: 16 mar. 2020.

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

SMETAK, I. **A filarmônica de cordas**: proposta de um ensino coletivo de cordas para iniciantes, inspirada na prática das filarmônicas da Bahia. 2019. 223 f. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2019. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29424. Acesso em 18 mar. 2020.

SOUZA, H. R. **Processos de ensino coletivo de bateria e percussão:** reflexões sobre uma prática docente. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis (SC), 2013. Disponível em: http://tede.udesc.br/handle/tede/2298. Acesso em: 16 mar. 2020.

SOUZA, L. S. de. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: Algumas considerações. In: Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, 6, 2014, Salvador. **Anais...** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2014, p. 335-343.

SOUZA, L. S. de. **Ensino de violão para violonistas solistas em uma classe de seminários em instrumento na graduação**. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música da Universidade Federal da Bahia. Salvador (BA), 2015. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18181/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20VERS%C3%83O%20FINAL.pdf. Acesso em: 28 dez. 2015

SOUZA, J. R. **O ensino coletivo de cordas friccionadas produzido no SESC-Consolação, comparado com propostas de ensino coletivo realizadas no Reino Unido e nos EUA:** Trajetória histórica, diferenças e similaridades pedagógicas e socioculturais. 2016. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista. São Paulo (SP), 2016. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/138277. Acesso em: 17 mar 2020.

STERVINOU, A. Ensino conservatorial versus ensino coletivo: algumas reflexões. In: Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, 6, 2014, Salvador. Anais... Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2014, p. 25-32.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de música. Trad. Fausto Borém. **Cadernos de Estudos** – Educação musical. Escola de Música da UFMG, n.4/5, p.7–14, nov, 1994.

TAETS, T. N. **Iniciação à flauta doce:** uma proposta de Educação Musical. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), 2012.

TORRES, S. I. **Aprendizagem de piano em grupo no ensino superior**. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba (PR), 2011. Disponível em: http://hdl.handle.net/1884/26129. Acesso em: 17 mar. 2020.

TOURINHO, A. C. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo.** 1995. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 1995.

TOURINHO, A. C. A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno. **Ictus** - Periódico do PPGMUS/UFBA, Bahia, v. 4, 2002. Disponível em: https://portalseer.ufba.br/index.php/ictus/article/view/34231/19726. Acesso em: 18 mar. 2020.

TOURINHO, A. C. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA; ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. **Anais**... Campo Grande, 2007.

TOURINHO, C; AZZI, R. G. Ensino de Violão para alunos não violonistas na Graduação em Música da Escola de Música da UFBA: estratégias para desenvolver o aprendizado. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 10., 2014, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2014. p. 199-206. Disponível em: http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM10.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

THOMAS, R. **O ensino do violão popular nas universidades públicas brasileiras**: um estudo sobre a oferta e a demanda no país. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018. 292 f. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331416. Acesso em: 18 mar. 2020.

THOMPSON, K. A**n analysis of group instrumental teaching**: principles procedures and curriculum implications. 1983. Tese (Doutorado em Educação) - Institute of Education, University of London, Londres, 1983.

THOMPSON, K. An Analysis of Group Instrumental Teaching. **British Journal of Music Education**, v. 1, n. 2, p.153-171, jul. 1984. https://doi.org/10.1017/S0265051700004289.

VASCONCELOS, M. C. S. **Memória autobiográfica, conhecimento prévio e atividades de criação em turmas de Teclado em grupo.** 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2015.

VASCONCELOS, Y. L.; MANZI, S. M. S. Processo ensino-aprendizagem e o paradigma construtivista. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 5, n. 3, p. 66-74, jun. 2017. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/3238/2329. Acesso em: 18 mar. 2020.

VECCHIA, F. D. **Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba:** processos de ensino e aprendizagem dos fundamentos técnicos na aplicação do método Da Capo. 2008. 124 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/5626. Acesso em: 18 mar. 2020.

VECCHIA, F. D. **Educação Musical com instrumentos de sopro e percussão:** análise de métodos e proposta de uma sistematização. 2012. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador (BA), 2012. Disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16850. Acesso em: 16 mar. 2020.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. In: **Temáticas**, v. 22, n. 44, 2014, p. 203-220.

VOLKMANN, S. E. **A modelação sob a perspectiva da teoria social cognitiva:** a aquisição de crenças de autoeficácia no ensino de violino em um grupo de jovens. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017. Disponível em: http://hdl.handle.net/1884/47318. Acesso em: 16 mar. 2020.

VIEIRA, J. R. **Efeitos da aprendizagem cooperativa no ensino de piano em grupo para licenciandos em música:** uma pesquisa experimental. 2017. 266 f. Tese (Doutorado em Música) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), 2017. Disponível em: http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11579. Acesso em: 17 mar. 2020.

VIGOTSKI, L. S. Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard U Press, 1978.

WEBSTER, P. Construction of music learning. In: COLWELL, R.; WEBSTER, P. (Eds.). **MENC Handbook of research on music learning**. New York: Oxford University Press, 2011. p. 35-83.

WEBSTER, P. R. Creative thinking in music, twenty-five years on. **Music Educators Journal**, v. 102, n. 3, p. 26-32, mar. 2016. Disponível em: http://www.peterrwebster.com/pubs/Creative%20Thinking%20in%20Music,%20Twenty-Five%20Years%20On.pdf. Acesso em: 17 mar. 2020.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines**, v. 17, n. 2, p. 89–100, 1976. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

WIGGINS, J. Middle school: Interactive learning in the music classroom. **General Music Today**, v. 7, n. 1, p. 15-19, fall 1993.

WIGGINS, J. On music teacher education at the turn of the century: The road ahead. **Journal of Music Teacher Education**, v. 6, n. 1, p. 23-28, 1996.

WIGGINS, J. Teaching for Musical Understanding. Boston: McGraw-Hill, 2001.

WIGGINS, J. Authentic practice and process in music teacher education. Music **Educators Journal**, v. 93, n. 3, p. 36-42, 2007.

WIGGINS, J. KEYNOTE from 2011 RIME Conference, April 1216 - Vulnerability and agency in being and becoming a musician. **Music Education Research**, vol. 13, n. 4, p. 355-367, dez. 2011.

Wiggins, J.; Espeland, M. Creating in music learning contexts. In G. McPherson; G. Welch (Eds.). **Oxford handbook of music education**. New York: Oxford University Press, 2012. p. 341-360.

Wiggins, J.; Medvinsky, M. Scaffolding student composers. In: M. Kaschub; J. Smith (Eds.). **Composing our future:** Preparing music educators to teach composition. New York: Oxford University Press, 2013. p. 109-125.

WIGGINS, J. Teaching for Musical Understanding. New York: Oxford University Press, 2014.

WIGGINS, J. Constructivism, Policy, and Arts Education: Synthesis and Discussion. **Arts Education Policy Review**, v. 116, n. 3, p. 155-159, 2016.

WIGGINS, J. Teaching Music With a Social Constructivist Vision of Learning. In: ABRIL, Carlos R.; Gault, Brent M. (Eds.) **Teaching General Music**: Approaches, Issues, and Viewpoints. Oxford University Press, 2016. p. 49–72.

WIGGINS, J. Musical agency. In G. McPherson (Ed.). **The child as musician:** A handbook of musical development (2nd ed.). New York: Oxford University Press, 2016. p. 102-121.

YING, L. M. **O Ensino Coletivo direcionado no violino.** 2007. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 2007. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27140/tde-22072009-183401/pt-br.php. Acesso em: 16 mar. 2020.

YING, L. M. **Diretrizes para o Ensino Coletivo de Violino.** 2012. Tese (Doutorado em Música) — Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 2012. Disponível em:

http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-08032013-110447/pt-br.php. Acesso em: 16 mar. 2020.

ZORZAL, R. C. **Explorando master-classes de violão em festivais de música:** um estudo multi-casos sobre estratégias de ensino. 2010. 223 f. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010. Disponível em: http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9159. Acesso em: 16 mar. 2020.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO SOBRE ECIM



Questionário sobre Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM) no Ensino Superior

Prezado(a) professor(a),

Este questionário faz parte da pesquisa que estou desenvolvendo como doutoranda na Universidade Federal do Paraná. A pesquisa aborda o ensino coletivo de instrumentos musicais nos cursos de graduação em música. Gostaria de contar com sua valiosa ajuda, respondendo a este questionário.

Ao responder, tenha em mente que:

- A participação é voluntária, mas muito importante;
- Não existem respostas certas, nem erradas;
- As informações recolhidas são confidenciais e anônimas, e serão utilizadas somente para fins de pesquisa.

Muito obrigada pela sua cooperação!

* Required

1. Gênero: *

- ◯ Feminino
- ◯ Masculino
- ◯ Other:

2. Idade: *

Your answer

3. Há quantos anos trabalha com ECIM? *

Your answer

4. Assinale as alternativas que fizeram parte da sua formação/trajetória acadêmica: *

- [ ] Conservatório
- [ ] Graduação (Bacharelado)
- [ ] Graduação (Licenciatura)
- [ ] Especialização
- [ ] Mestrado
- [ ] Doutorado
- [ ] Pós-doutorado
- [ ] Outros cursos de formação
- [ ] Other:

5. Atua no ensino coletivo de instrumentos de: *

- [ ] Cordas friccionadas
- [ ] Cordas dedilhadas
- [ ] Teclado/Piano
- [ ] Sopro
- [ ] Percussão
- [ ] Other:

6. Além das aulas coletivas, seus alunos têm aulas individuais? *

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Other: _____

7. Complete a frase: "O ensino coletivo de instrumentos musicais é..." *

Your answer

Next

Page 1 of 3

Questionário sobre Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM) no Ensino Superior

8. Fale um pouco sobre o planejamento das aulas. *

Your answer

9. Você leva em consideração o conhecimento prévio dos alunos sobre o instrumento? *

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Às vezes
- ◯ Other: _____

10. Em caso positivo, como faz para avaliar esse conhecimento prévio?

Your answer

11. Como é feita a definição do repertório a ser trabalho nas aulas? Os alunos têm alguma participação na escolha das músicas? *

Your answer

12. Você acredita que a colaboração e interação entre os alunos sejam importantes para a aprendizagem? *

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Às vezes
- ◯ Other:

13. Em caso positivo, utiliza alguma estratégia para incentivar esse tipo de comportamento?

Your answer

14. Fale um pouco sobre seu processo de ensino no contexto de aulas coletivas. *

Your answer

15. Existe algum tipo de norma ou características da instituição que influencie na sua forma de ensinar? *

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Other: _____

16. Em caso afirmativo, poderia citar algum exemplo?

Your answer

17. Você considera suas aulas criativas? *

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Às vezes
- ◯ Other: _____

18. Em caso positivo, que estratégias utiliza para ensinar de forma criativa?

Your answer

Back Next

Questionário sobre Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM) no Ensino Superior

19. Concorda em participar da próxima fase desta pesquisa? *

- [ ] Aceito ser entrevistado(a)
- [ ] Não tenho interesse
- [ ] Other: _____

20. Caso tenha interesse em receber informações sobre o resultado da pesquisa, deixe seu email no campo abaixo.

Your answer

Back Submit Page 3 of 3



Questionário sobre Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM) no Ensino Superior

Muito obrigado pela sua participação!

Submit another response

This content is neither created nor endorsed by Google. Report Abuse - Terms of Service - Privacy Policy

Google Forms

APÊNDICE 2 – ROTEIROS DE ENTREVISTA

Roteiro para entrevista com a professora Catarina

Dados de identificação (questionário)

- Idade: 53
- Gênero: Feminino
- Formação: Conservatório, Graduação (Bacharelado), Graduação (Licenciatura), Especialização, Outros cursos de formação, Projeto Social
- Tempo de docência: 32 anos

1- Gostaria que você contasse um pouco como foi seu contato com o ECIM, se durante sua formação você teve aulas coletivas de instrumento e como foi sua experiência quando você começou a atuar como professor de ECIM.

2- Quais os principais desafios que você encontra em sua prática docente de ECIM? De que forma você busca superar esses desafios?

3- Entre suas definições sobre o que é o ECIM, uma delas me chamou atenção: "oportunidade de crescimento do docente na didática do instrumento", poderia comentar mais sobre essa afirmação?

4- Em duas questões você respondeu a respeito de um questionário de avaliação diagnóstica que aplica com os alunos. São dois questionários diferentes ou é um só? Pode falar um pouco sobre as questões?

5- De que forma as respostas dos alunos ao questionário influenciam seu planejamento e suas aulas?

6- Na questão sobre características da instituição que influenciam sua forma de ensinar você citou algumas características físicas do espaço, como estúdio de gravação e instrumentos. São recursos que você tem a disposição, certo? De que forma eles influenciam sua prática docente?

7- Fale um pouco mais sobre suas estratégias para ensinar de forma criativa.

8- Como se dá o processo de avaliação em suas aulas?

9- Gostaria que você comentasse um pouco sobre sua visão a respeito do conhecimento. Como se dá o conhecimento? Como o aluno chega ao conhecimento?

10- Como lida com as dificuldades dos alunos? E com a questão do "erro"?

11- Para você, qual o papel do professor e qual o papel do aluno no processo de aprendizagem?

Roteiro para entrevista com o professor Fernando

Dados de identificação (questionário)

- Idade: 24
- Gênero: Masculino
- Formação: Conservatório, Graduação (Bacharelado), Graduação (Licenciatura), Mestrado, Outros cursos de formação
- Tempo de docência: 8 meses

1- Gostaria que você contasse um pouco como foi seu contato com o ECIM, se durante sua formação você teve aulas coletivas de instrumento e como foi sua experiência quando você começou a atuar como professor de ECIM.

2- Quais os principais desafios que você encontra em sua prática docente de ECIM? De que forma você busca superar esses desafios?

3- No questionário, você respondeu sobre o planejamento das aulas em três momentos (introdução, desenvolvimento e encerramento). Poderia detalhar um pouco mais sobre o que acontece em cada um desses momentos?

4- E esse planejamento é rígido ou durante as aulas é possível fazer adaptações? Pode dar algum exemplo?

5- Você comentou também sobre "momentos de reflexões compartilhadas sobre o trabalho realizado". Como estes momentos são conduzidos?

6- Outro ponto citado no questionário foi a "aprendizagem por pares". Essa aprendizagem ocorre de forma espontânea ou você utiliza alguma estratégia para fomentar essa aprendizagem?

7- Fale um pouco mais sobre suas estratégias para ensinar de forma criativa.

8- Como se dá o processo de avaliação em suas aulas?

9- Gostaria que você comentasse um pouco sobre sua visão a respeito do conhecimento. Como se dá o conhecimento? Como o aluno chega ao conhecimento?

10- Como lida com as dificuldades dos alunos? E com a questão do 'erro'?

11- Para você, qual o papel do professor e qual o papel do aluno no processo de aprendizagem?

Observação

Professor(a):	Data:	Hora:	Número de estudantes:
Formato da aula (partes e objetivos da aula, grupos, explanação, ensaio)		Espaço físico (tamanho, móveis, equipamentos, mobilidade dos alunos)	
Interação (pares, professor-aluno, aluno-classe)		Envolvimento dos alunos (iniciativa, presença, engajamento ativo, motivação)	

Estratégias do professor	Estratégias criativas
Aprendizagem entre pares	Feedback (dos estudantes e do professor)