

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

O USO DE INSTRUMENTOS DE DIFERENTES NATUREZAS NO PROCESSO DE
MUSICALIZAÇÃO

MAURO LUIZ DA ROCHA SOARES

RIO DE JANEIRO, 2015

O USO DE INSTRUMENTOS DE DIFERENTES NATUREZAS NO PROCESSO DE
MUSICALIZAÇÃO

por

MAURO LUIZ DA ROCHA SOARES

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

Rio de Janeiro, 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

REITOR

Luiz Pedro San Gil Jutuca

VICE-REITOR

José da Costa Filho

DECANO DO CENTRO DE LETRAS E ARTES

Carole Gubernikoff

DIRETOR DO INSTITUTO VILLA-LOBOS

Sergio Azra Barrenechea

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Coordenador do Curso de Mestrado:

Clayton Daunis Vetromilla

S676

Soares, Mauro Luiz da Rocha.

O uso de instrumentos de diferentes naturezas no processo de musicalização / Mauro Luiz da Rocha Soares, 2015.

103 f. ; 30 cm

Orientadora: Salomea Gandelman.

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

1. Instrumentos musicais - Instrução e estudo. 2. Escolas de música. 3. Musicalização. I. Gandelman, Salomea. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Letras e Artes. Programa de pós-Graduação em Música. III. Título.

CDD – 784.19

Autorizo a cópia da minha dissertação "O USO DE INSTRUMENTOS DE DIFERENTES NATUREZAS NO PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO", para fins didáticos.


Mauro Luiz da Rocha Soares



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

Centro de Letras e Artes - CLA

Programa de Pós-Graduação em Música - PPGM

Mestrado e Doutorado

O USO DE INSTRUMENTOS DE DIFERENTES NATUREZAS NO PROCESSO DE
MUSICALIZAÇÃO

por

MAURO LUIZ DA ROCHA SOARES

BANCA EXAMINADORA

Salomé Gandelman

Professora Doutora Salomé Gandelman (orientadora)

Mônica de A. Duarte

Professora Doutora Mônica Almeida Duarte

Mailsa Carla Pinto Passos

Professora Doutora Mailsa Carla Pinto Passos

Conceito: *Aprovado*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Escola de Música Villa-Lobos, onde pude trabalhar durante os últimos nove anos com liberdade para desenvolver meus procedimentos didáticos. Agradeço também à CAPES pelo apoio financeiro, na forma de bolsa de estudos, e à UNIRIO, onde estudei desde a graduação. Agradeço à minha orientadora, Salomea Gandelman, pela sua sabedoria, pelo seu comprometimento com o meu trabalho e pela sua atuação, sempre me motivando a escrever; aos professores Mônica Duarte, que orientou minha monografia na graduação e participou das bancas de qualificação e defesa da dissertação, e José Nunes, pelos seus textos que foram importantes em várias etapas desta pesquisa e pelas suas contribuições no exame de qualificação. Agradeço também às professoras Maria Vitória e Celeste Kelman, do PPGE-UFRJ, por terem me aceitado como aluno nas suas disciplinas que aprofundaram meus conhecimentos sobre psicologia da aprendizagem; e Mailsa Passos, do PROPED-UERJ, que participou da banca de defesa da dissertação. Agradeço ao Portella, pelas aulas de análise musical, ao Igor pelas aulas de inglês que me prepararam para a seleção do mestrado, e ao Chico, à Isadora e à Mailsa (novamente) pela ajuda na elaboração do pré-projeto. Agradeço ao Igor (novamente) pela tradução do resumo, e ao Alexandre pela elaboração dos exemplos musicais. Também quero expressar minha gratidão àqueles que participaram indiretamente da minha trajetória acadêmica: inicialmente aos meus familiares, Elso (in memoriam), Idivete, Cristina, Amanda, Rita e Bruno, que me apoiaram e torceram muito para o meu sucesso profissional. Quero ainda agradecer ao Rogério e à Miriam, que me incentivaram a abandonar a minha antiga profissão, e Gilberto e Marta, que me acompanharam na reta final desta pesquisa. Finalmente, agradeço a todos os meus alunos das diferentes instituições onde trabalhei, que me levaram a questionar os meus antigos procedimentos didáticos e a procurar novos caminhos para o ensino de instrumentos musicais.

SOARES, Mauro L. da R. *O uso de instrumentos de diferentes naturezas no processo de musicalização*. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Esta pesquisa trata do ensino praticado nas escolas de música que, ainda desatualizado, não atende satisfatoriamente às necessidades de aprendizagem e aos anseios dos alunos que se iniciam no estudo formal de um instrumento musical. O objetivo do trabalho foi aplicar procedimentos didáticos atualizados metodologicamente que articulem os diferentes níveis de conhecimentos musicais e ritmos de aprendizagem apresentados pelos alunos. Para tanto buscou-se fundamentação nas teorias curriculares, nas metodologias de musicalização e na psicologia histórico-cultural soviética, todas desenvolvidas a partir do início do século XX e que convergem para a valorização do ambiente cultural dos alunos, seus interesses, e seus meios característicos de execução, produção e ensino/aprendizagem. Aliando fundamentação teórica e conhecimentos empíricos, este estudo propõe o ensino coletivo de instrumentos musicais de diversas famílias como ferramenta de musicalização, visando à iniciação instrumental nos moldes da música como praticada fora do ambiente escolar, contextualizando o seu ensino. A pesquisa de campo se deu através do acompanhamento de alunos, entre 16 e 18 anos, com trajetórias de vida distintas, do primeiro período do Curso Básico de Música da Escola de Música Villa Lobos, em aulas coletivas de instrumentos musicais ministradas pelo autor desta dissertação. Concluiu-se que o ensino coletivo no início da aprendizagem proporciona um contato descontraído com diversos instrumentos, permite que os alunos compreendam a relação entre os instrumentos dentro do grupo musical e estimula a criação de padrões de acompanhamento, condições que devem anteceder a preocupação com o desenvolvimento técnico e a especialização em um instrumento e em uma vertente musical. A pesquisa também ressalta que a Escola de Música Villa Lobos e outras instituições com características semelhantes, pelo seu tamanho e pela sua heterogeneidade, são as que podem e devem viabilizar o ensino para alunos com interesses na aprendizagem de instrumentos de diversas famílias e ligados às várias tradições musicais que permeiam a nossa sociedade.

Palavras-chave: Instrumentos musicais - Instrução e estudo. Escolas de música. Musicalização.

SOARES, Mauro L. da R. *The use off different musical instruments in the beginning of learning process*. 2015. *Master Thesis* (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This research is about the music teaching process adopted in brazilian music schools, that is outdated, and walk against the needs of students, that are starting in the formal study of the musical instrument. The objective was to apply updated didactic procedures that help students with different levels of knowledge and different levels of evolution regarding to the learning process. Summing up, we found support on curricular theories, methodologies used to start the learning process and in the soviet historical-cultural psychology developed in the beginning of XX century, that point to the valorization of cultural environment, their interests and characteristic ways of production, teaching/ learning process. Adding theoretical foundation and empirical knowledge, this research suggests the collective teaching of musical instruments from different families, aiming for the starting learning process out of school environment and contextualizing its teaching. The field research occurred following students between 16 and 18 years old, all of them with different life stories, from first period of Basic Music Course of Escola de Música Villa-Lobos, in music instrument collective classes by the author of this research. To conclude, the collective classes in the beginning of the learning process, brings a adequate environment with different music instruments, and it allows the students to understand the function of each instrument inside a music group, and also stimulates the creation of standards that should come before the technical development of a music instrument specialization. This research also indicates that Escola de Música Villa-Lobos and others big institutions could improve the music teaching to students that want to learn how to play a music instrument from different families regarding to the great music tradition that we have in our society.

Key words: 1. Musical instruments – Education and studying. 2. Music school.
3. Beginning musical learning process

LISTA DE EXEMPLOS MUSICAIS

Exemplo musical 1. <i>Walking Bass</i> nível 1.....	51
Exemplo musical 2. <i>Walking Bass</i> nível 2.....	51
Exemplo musical 3. <i>Walking Bass</i> nível 3.....	52
Exemplo musical 4. Exercícios em D (BRAZIL, 2012, p.18).....	53
Exemplo musical 5. Arranjo de base para acompanhamento do baião com percussão, baixo e instrumento harmônico.....	54
Exemplo musical 6. Arranjo de base para acanhamento de funk com bateria, baixo e instrumento harmônico.....	54
Exemplo musical 7. Alternância na execução dos acordes de Mi e Lá com alunos de violão iniciantes.....	55
Exemplo musical 8. Alternância na execução dos acordes de Mi e Lá com dois alunos de teclado iniciantes dividindo o mesmo instrumento.....	55
Exemplo musical 9. Digitação dos acordes de E, E7, A e A7 no violão e na guitarra.....	56
Exemplo musical 10. Digitação dos acordes de E, E7, A e A7 no teclado e no piano.....	56
Exemplo musical 11. Arranjo de base para acompanhamento de <i>rock</i> com bateria, baixo e instrumento harmônico.....	58
Exemplo musical 12. Arranjo de base para acompanhamento de <i>reggae</i> com bateria, baixo e instrumento harmônico.....	58
Exemplo musical 13. Arranjo de base para acompanhamento de xote com bateria, baixo e instrumento harmônico.....	58

SUMÁRIO

Página

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – OS CONSERVATÓRIOS DE MÚSICA.....	5
1.1 Metodologias de musicalização, instrumentos e repertórios utilizados na aprendizagem.....	6
1.2 A relação (difícil) entre a aula de instrumento e as demais disciplinas.....	8
1.3 A formação dos professores de instrumentos musicais.....	10
1.4 O Curso Básico de Música da E.M.V.L.....	13
CAPITULO 2 - EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO MUSICAL E PSICOLOGIA.....	18
2.1 Teorias curriculares: um breve histórico.....	18
2.1.1 Os Estudos Culturais.....	23
2.2 Tendências em educação musical surgidas no século XX.....	25
2.2.1 A Tendência Contextualista de Educação Musical.....	26
2.3 Psicologia e aprendizagem musical.....	28
2.3.1 Etapas da aprendizagem musical.....	29
2.3.2 Aprendizagem segundo a psicologia histórico-cultural.....	31
CAPÍTULO 3 – O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS.....	37
3.1 Práticas musicais atuais e seus processos de ensino/aprendizagem.....	37
3.1.1 Leitura e oralidade na aprendizagem musical.....	42
3.2 O ensino coletivo como proposta metodológica.....	44
3.2.1 As modalidades de ensino coletivo de instrumentos musicais.....	49
3.2.1.1 Ensino coletivo em turma homogênea.....	50
3.2.1.2 Ensino coletivo em turma heterogênea.....	52
3.3 Propostas de procedimentos a serem adotados nas aulas.....	55
CAPÍTULO 4 – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE ENSINO COLETIVO.....	60
4.1 Relato de uma experiência de ensino coletivo na E.M.V.L.....	60
4.2 Início do desenvolvimento de uma proposta de ensino coletivo.....	61
4.3 O ensino coletivo e a inclusão de novos gêneros musicais.....	64
4.4 Aplicação de procedimentos metodológicos desenvolvidos em uma turma de alunos ingressantes na E.M.V.L.....	67
4.4.1 Ementa da disciplina.....	67
4.4.1.1 Objetivos.....	68
4.4.1.2 Metodologia das aulas.....	68
4.4.1.3 Recursos utilizados.....	69
4.4.2 Avaliação do desempenho da turma a partir da aplicação da ementa.....	69
4.5 Os benefícios do uso do teclado no ensino coletivo.....	72

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....73

REFERÊNCIAS.....77

ANEXOS

Anexo 1 - Alunos participantes da pesquisa.....82

Anexo 2 - Relatórios das aulas em ordem cronológica.....83

Anexo 3 - Desempenho individual dos alunos.....91

INTRODUÇÃO

Ingressei na Escola de Música Villa-Lobos (E.M.V.L.) em 2005, como professor de contrabaixo elétrico e nela sempre atuei no *Curso Básico de Música*. A partir de então, procurei relacionar o conhecimento empírico, adquirido através da prática docente, aos ensinamentos oriundos das disciplinas do curso de graduação em Educação Artística, Licenciatura Plena - Habilitação Música, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), iniciado em 2004. Em 2010 concluí o curso de licenciatura, apresentando a monografia intitulada “*Aulas de instrumentos musicais em grupo: uma proposta a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky*”, sob a orientação da Prof^a Dr^a Mônica de Almeida Duarte. Graduado em licenciatura, passei a ministrar aulas de Violão, de Harmonia, Leitura e Escrita Musical, Percepção Musical, Apreciação Musical e Prática de Conjunto no curso básico da E.M.V.L. A diversidade de disciplinas que leciono me permitiu conhecer melhor os alunos, ter uma visão mais ampla do funcionamento do curso e compreender a relação entre os conteúdos das disciplinas que constam da grade curricular. Observei, no entanto, uma grande insatisfação ou desinteresse entre os alunos, ritmos de aprendizagem muito diferenciados e uma evasão escolar de em torno de 80%.

Os pontos de discrepância entre os interesses dos alunos e aquilo que a escola oferece me levaram a comparar minhas observações sobre o curso básico da E.M.V.L. com as de diversos trabalhos acadêmicos sobre escolas de música. Os autores de tais trabalhos também constataram a insatisfação dos alunos com o ensino das escolas, além da defasagem entre os processos de ensino/aprendizagem usados nesses estabelecimentos e as novas tendências e diretrizes da educação musical.

Considerando o quadro relatado acima, verifiquei que um estudo de caso que se propusesse apenas à identificação dos motivos de descontentamento dos alunos do curso básico da E.M.V.L. e de seu baixo aproveitamento na aprendizagem do conteúdo das disciplinas seria redundante, não contribuiria para a área da educação musical e, mais especificamente, para o planejamento e organização do trabalho em escolas de música. Ficou claro para mim a necessidade de embasar metodologicamente o ensino com teorias educacionais atualizadas, e não apenas propor pequenas alterações em um modelo educacional que não atende mais aos anseios e às necessidades dos estudantes de música do nosso tempo.

A partir das premissas apresentadas, defini como objetivo deste trabalho propor e desenvolver procedimentos metodológicos que permitam superar os problemas observados e analisar sua eficiência. Com base em experiências, até certo ponto semelhantes, de outros autores, e nas minhas próprias, desenvolvi uma proposta de ensino coletivo com uso de instrumentos de diversas naturezas que objetiva recriar os contextos em que a produção, prática e aprendizagem musical ocorrem fora do ambiente escolar. Para fundamentá-la, me reporto aos Estudos Culturais e à Tendência Contextualista de Educação Musical, que convergem para a valorização das diversas culturas e o reconhecimento dos vários interesses presentes na sala de aula. Para abordar as questões cognitivas que levam em conta os diferentes ritmos de aprendizagem apresentados pelos alunos e apontar modelos de ensino/aprendizagem mais eficientes do que os atualmente praticados na escola, baseio-me nos autores da psicologia histórico-cultural e da educação musical, que destacam os benefícios das aulas em grupo com a presença e participação de alunos com diferentes níveis de conhecimento.

Na elaboração deste trabalho, inicialmente, fiz uma pesquisa bibliográfica e, em seguida, visando aplicar pressupostos metodológicos intuídos a partir de experiência prévia, e fundamentados nos autores estudados, montei uma turma com alunos ingressantes na EMVL, de cujas aulas, na modalidade de ensino coletivo, pude fazer uma análise crítica de minhas propostas.

O primeiro capítulo da dissertação é dedicado à pesquisa bibliográfica sobre as escolas de música. Nele as minhas observações a respeito do curso básico da E.M.V.L. são comparadas aos resultados de pesquisas recentemente feitas em instituições de ensino de música, ainda baseadas no modelo conservatorial,¹ por Maura Penna, Margarete Arroyo, Luciana Requião, Neide Esperidião, Vicente Estevam, Lilia do Amaral Manfrinati Justi, Elisa da Silva e Cunha, Rejane Harder e Liane Hentschke, que abordam o repertório utilizado na aprendizagem e os instrumentos ensinados nas escolas, a relação entre as disciplinas da matriz curricular, a organização institucional desses estabelecimentos, e a formação de professores de instrumentos. A última seção do capítulo é destinada ao curso básico de música da E.M.V.L. Nela descrevo a organização das disciplinas e assinalo que algumas medidas têm

¹ Modelo estruturado na França, no final do século XVIII, que tem como fundamentos a divisão do currículo em disciplinas teóricas e práticas, voltadas para a transmissão do conhecimento musical erudito europeu e com ênfase no desenvolvimento do virtuosismo instrumental.

sido tomadas pelos professores de instrumento ou pela coordenação do curso para diminuir a evasão escolar e o baixo aproveitamento dos alunos.

O segundo capítulo, dividido em três seções, é dedicado à fundamentação teórica que julgo necessária para sustentar a proposta de ensino coletivo, que será apresentada no terceiro capítulo, a partir de três eixos: as teorias curriculares, as tendências de educação musical e a psicologia cognitiva. A primeira seção é dedicada à descrição e à análise das principais teorias curriculares, tendo como ponto de partida o discurso de autores da área curricular, como Tadeu Tomaz da Silva e Antônio Flávio Moreira, que consideram que o currículo não pode ser analisado fora de seu contexto social, histórico e cultural e das relações de poder vigentes na escola e na sociedade. A segunda seção é destinada à descrição e análise das metodologias da educação musical propostas a partir do início do século XX, utilizando como referências os autores Ermelinda Paz, José Nunes Fernandes, Mônica de Almeida Duarte, Tereza Mateiro e Beatriz Ilari. Nessa seção também aponto a articulação existente entre essas metodologias e as teorias curriculares do mesmo período.

A terceira seção aborda as questões relativas aos processos de aprendizagem musical, com objetivo de compreender os motivos dos diferentes ritmos de aprendizagem observados em sala de aula. Nela são confrontadas as perspectivas de autores das áreas da educação, como José Libâneo, Daniel Levitin, da psicologia cognitiva, e da educação musical, como John Sloboda, Lucy Green, José Nunes Fernandes, Cecília Conde e José Maria Neves, que fazem referência a diferentes etapas ou contextos de aprendizagem. As diferentes perspectivas desses autores são comparadas com as de Lev S. Vygotsky, Alexander L. Luria, autores da psicologia histórico-cultural, e de Sara Paim, Jerome Bruner e Angel Pino, que destacam a importância da instrução e da interação social para o desenvolvimento cognitivo.

Tendo como ponto de partida os problemas apontados no primeiro capítulo e a fundamentação teórica do segundo, no terceiro capítulo apresento uma proposta de aulas coletivas de instrumentos como ferramenta de iniciação musical no âmbito das escolas de música, capítulo que, por sua vez, está dividido em três seções: na primeira, me reporto ao discurso de autores como José Nunes Fernandes, Lucy Green, e Margarete Arroyo, entre outros, que criticam os procedimentos de ensino utilizados pelas escolas e professores; na segunda seção, apresento o ensino coletivo de instrumentos musicais como proposta de iniciação musical nas escolas de música, utilizando como referência autores como Lucy Green, Keith Swanwick, Patrícia Santiago, Flavia Cruvinel, Maura Penna, José Coelho

Almeida, Cecília Conde e José Maria Neves. Na terceira seção proponho alguns procedimentos a serem adotados em aulas.

O quarto capítulo é dedicado primeiramente ao relato e análise de uma experiência de ensino coletivo com instrumentos musicais de uma mesma família, que observei na E.M.V.L. entre os anos de 2004 e 2006, que visava a iniciação e experimentação instrumental. Em seguida descrevo como fui desenvolvendo minhas propostas de aula, em 2010, fora da E.M.V.L., com o uso de instrumentos de diferentes tipos, cordas, teclas e percussão, na mesma aula. Na terceira seção, descrevo como, em 2012, na E.M.V.L., procurei integrar apreciação e execução, utilizando instrumentos de percussão como forma dos alunos se familiarizarem com novos gêneros musicais. A quarta seção destina-se à turma de ensino coletivo que formei durante o segundo semestre de 2013 para aplicar e avaliar criticamente as propostas de aula que elaborei para alunos ingressantes do curso básico da E.M.V.L. Nessa seção consta a ementa criada para a disciplina e uma análise dos resultados da aplicação da proposta. Na última seção destaco a importância do teclado como instrumento de fácil execução para os iniciantes e de auxílio ao ensino/aprendizagem dos aspectos teóricos que porventura sejam tratados na sala de aula.

Nas considerações finais faço um breve histórico do que foi abordado em cada capítulo destacando os aspectos relevantes. Faço ainda algumas considerações sobre o que pude observar nas minhas experiências de ensino coletivo e termino destacando as vantagens que têm as grandes escolas, como a E.M.V.L., que podem oferecer uma diversidade maior de instrumentos para o ensino instrumental.

Nos anexos, colocados após as referências, constam a lista de alunos participantes da turma montada para experimentar as propostas de aula que desenvolvi, o relatório das aulas e uma avaliação do desempenho individual dos alunos.

1 – AS ESCOLAS DE MÚSICA

Embora, ao longo do século XX, tenhamos presenciado profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas que modificaram a produção e a prática musicais e as preferências do mercado consumidor de música, observamos que as instituições de ensino de música, estruturadas de acordo com o modelo conservatorial, não acompanharam esse processo, causando insatisfação aos alunos e não atendendo às necessidades do mercado de trabalho na área. Estevam (2010) ao estudar os motivos da evasão escolar nos cursos técnicos de instrumentos musicais e canto nos Conservatórios Estaduais de Leopoldina e de Juiz de Fora, em Minas Gerais, concluiu que a evasão “caracterizou-se como consequência da distância da visão institucional em relação à sua realidade social, privilegiando aspectos político-administrativos em detrimento de uma pedagogia voltada para a realidade social” (ESTEVAM, 2010, p. 133). Para ele, essas instituições não incorporaram os padrões educacionais da contemporaneidade² e ainda organizam os currículos de seus cursos a partir de critérios da modernidade³, privilegiando a capacidade de reprodução e o desenvolvimento técnico-instrumental, num posicionamento distante das propostas atuais para a educação musical e dos objetivos dos alunos.

O autor apresenta em seu trabalho sugestões que visam diminuir a distância verificada que, de acordo com sua análise, motiva a evasão e o fracasso escolares:

(...) ouvir os pais e os alunos sobre suas expectativas, também seria uma oportunidade de interagir com a realidade social e, dessa forma, diminuir as desconfiças percebidas entre os alunos, a sociedade e as famílias em relação aos Conservatórios. Entretanto, percebemos também que há a necessidade de rever as prioridades dos Conservatórios, valorizando em maior escala a sociedade local, com seus significados e valores socioculturais.

Outra iniciativa importante a ser considerado (sic), de forma a ampliar o diálogo, seria convidar professores externos, de preferência pesquisadores da área de Educação Musical, para palestras e ou debates, com temas de interesse do professor

² Para Santos (2011) as questões contemporâneas surgiram a partir da insatisfação com os padrões rígidos da modernidade (descrita em seguida), que, baseados na cultura eurocêntrica, deixaram de satisfazer as necessidades de um mundo globalizado. Esta insatisfação se refletiu na elaboração de teorias educacionais que propõem a valorização das identidades dos indivíduos e dos diversos grupos que compõem a sociedade. Na perspectiva contemporânea da educação, o currículo passa a ser flexível, adaptando-se aos contextos sociais, e o ensino deve incentivar o desenvolvimento das capacidades de reflexão e de criação dos alunos.

³ De acordo com Santos (2011), os conceitos educacionais do período moderno foram desenvolvidos a partir da racionalidade das ciências naturais, que valorizam a ordem, o controle, a uniformidade e a previsibilidade. Dentro da visão educacional da modernidade, o currículo é unificado, transmitindo valores considerados universais. O grupo também é tratado de forma homogênea, considerando que todos da mesma faixa etária estão no mesmo nível de aprendizagem e devem responder da mesma maneira às mesmas questões. O afastamento de um indivíduo ou grupo dos padrões estabelecidos previamente é visto como problema a ser solucionado.

e aluno, o que permitiria a inclusão de cursos de extensão para formação de professores, tão reivindicados nas vozes ouvidas nos PPP's, nas entrevistas e questionários. A formação continuada desses professores e o envolvimento dos alunos no processo certamente reverteriam a favor dos Conservatórios, diminuindo a distância entre as expectativas e a realidade prática, entre a teoria e o cotidiano pedagógico da instituição. (...)

Finalmente, consideramos importante deixar sugeridas novas pesquisas científicas, aprofundando o conhecimento em outros Conservatórios de Minas Gerais e em outros níveis de ensino nessas instituições, possibilitando, assim, o aprofundamento dos resultados da presente pesquisa (ESTEVAM, 2010, p.134-135).

1.1 Metodologias de musicalização, instrumentos e repertórios utilizados na aprendizagem

Embora tenham surgido no século XX novas metodologias de musicalização, que abordarei no segundo capítulo, conservatórios continuam utilizando os métodos tradicionais, porque é mais cômodo manter um método mais conhecido e utilizado por gerações do que optar por outro mais moderno, menos difundido, opção que requer a especialização de seus profissionais. Tal conservadorismo não está presente somente nas metodologias de musicalização utilizadas, reflete-se também no material didático e no repertório selecionados pelas escolas ou por alguns de seus professores para o ensino, também contribuindo para distanciar o aluno do professor e da escola.

Por meio da análise das entrevistas realizadas por Estevam (2010) com alunos e professores dos Conservatórios Estaduais de Leopoldina e de Juiz de Fora, em Minas Gerais, verifica-se uma demanda pela ampliação dos gêneros musicais utilizados para o ensino de instrumentos musicais, assim como pela introdução de aulas de outros instrumentos, principalmente os ligados à música popular, como baixo elétrico, guitarra e bateria. As diferenças verificadas entre as expectativas dos alunos e a realidade que encontram nos conservatórios e escolas de música geram insatisfação e desmotivação pelo estudo, levando-os a evadirem de algumas dessas instituições. Complementando o que foi identificado por Estevam (2010), Penna (2010) destaca que

(...) as referências para as práticas pedagógicas em educação musical não podem se restringir à música erudita, que se enraíza na cultura europeia. Torna-se indispensável abarcar a diversidade de manifestações culturais, incluindo as populares e as da mídia (PENNA, 2010, p.90).

Para Penna (2010), é necessário que a educação musical considere como material de trabalho as produções musicais vinculadas aos diferentes grupos sociais, étnicos, regionais e de diferentes faixas etárias que compõem a sociedade.

A distância entre a realidade dos alunos e os conteúdos ensinados, como foi apontado por Estevam (2010), não é particularidade dos conservatórios de música que oferecem cursos nos níveis básico e técnico, estando igualmente presente também no meio universitário. Requião (2002), ao se referir aos cursos de bacharelado das universidades, também abordou esta questão, apontando para a distância existente entre os conhecimentos necessários para o exercício da atividade de músico e os conhecimentos ministrados nos curso de graduação em música. Para ela, os cursos de bacharelado não oferecem um ensino adequado às necessidades do músico profissional, uma vez que é voltado para a formação de solistas para orquestras e pautado em repertório da música erudita europeia, atendendo apenas uma parcela do mercado de trabalho.

Consequentemente, ainda de acordo com a autora, os músicos, considerando insuficiente o currículo oferecido pelas universidades, buscam formação complementar com professores particulares ou em escolas alternativas de música, que não precisam submeter os seus currículos às determinações do Ministério da Cultura. Arroyo (2001), ao efetuar pesquisa no Conservatório de Música de Uberlândia, também em Minas Gerais, relata o caso de um aluno:

O que ocorria, entretanto, era um conflito entre expectativas como as de Daniel e o modelo de educação musical ao qual o Conservatório estava atrelado. Esse conflito resultava na desistência dos alunos, que se evadiam da escola. Ao cruzar dados relativos às expectativas dos alunos, como as de Daniel, à preocupação dos professores e da direção com a expressiva evasão dos estudantes e a uma (sic) inserção crescente da *música popular* nessa escola nos últimos anos, levantei a hipótese de que a introdução da *música popular* no *Conservatório* foi resultado, mesmo que parcial, da pressão de alunos (ARROYO, 2001, p.65, grifos da autora).

Os responsáveis pela direção pedagógica do Conservatório de Uberlândia cederam à pressão dos estudantes, aceitando a expansão das manifestações culturais consideradas válidas para a educação musical, e introduzindo a música popular e o ensino dos instrumentos mais utilizados na execução desse repertório. Entretanto, a inserção de tais instrumentos e do repertório popular pode provocar um conflito entre dois mundos dentro da escola. Para Arroyo,

A presença concomitante das denominadas *música popular e música erudita* no Conservatório demonstra estar em processo de elaboração. Por um lado, a tradicional presença da *música erudita* nessas instituições de ensino, tradição muito incorporada nas representações sobre o fazer musical de grande parte de seus atores, principalmente professores e adultos de classe média, entrava em conflito com a inserção da *música popular* (ARROYO, 2001, p. 65, grifo da autora).

O processo de elaboração ao qual Arroyo se refere caracteriza-se principalmente pela inclusão de novas disciplinas no currículo escolar, voltadas para a aprendizagem do repertório popular. Outras disciplinas passaram por modificações para atender às necessidades da aprendizagem do repertório popular. A relação entre as aulas de instrumento e as demais disciplinas tem sido discutida no campo e será abordada em seguida.

1.2 A relação (difícil) entre a aula de instrumento e as demais disciplinas

Além das aulas de instrumentos, os alunos que estudam em conservatórios de música também frequentam aulas de outras disciplinas durante o curso. Estas disciplinas deveriam complementar o estudo dos instrumentos, o que muitas vezes não acontece. Justi, 2007, ao pesquisar o Curso de Formação Inicial⁴ da Escola de Música Villa-Lobos, no Rio de Janeiro também abordou esse problema. Para ela

A Educação Musical em escolas de música no Brasil esteve tradicionalmente voltada para o ensino de instrumentos musicais. Supõe-se que em grande parte das escolas de música, aprende-se a ler a notação musical em classes de leitura, com prática de solfejo rítmico e melódico baseados no uso da voz, e aprende-se a tocar o instrumento em classes individuais ou coletivas, cujos professores se limitam, cada um, ao ensino da técnica e do repertório específicos de seu instrumento. Integrar programas de ensino de vários instrumentos aos programas de conteúdos de conceitos musicais das aulas de percepção e teoria musical tem sido uma tarefa penosa para equipes de professores de escolas de música uma vez que a estrutura de funcionamento das escolas de música sofre com a dificuldade de comunicação entre professores de instrumentos e os das chamadas matérias “teóricas” (JUSTI, 2007, p.2, grifo da autora).

Acompanhando o rendimento da aprendizagem dos alunos da EMVL, concluo que o estudo da harmonia, por exemplo, deve estar condicionado à prática de um instrumento harmônico, à participação em coros (cantores) ou em naipes (instrumentistas de sopro ou cordas friccionadas) para que a aprendizagem teórica seja contextualizada, embora essas práticas não permitam o estudo individual e diário, que deve complementar as aulas.

⁴ O curso de formação inicial atende a alunos ingressantes com idades entre 6 e 12 anos e consiste de disciplinas “teóricas” e aulas de instrumentos musicais.

Entretanto, os alunos de canto e de instrumentos que não permitem a montagem de acordes são muitas vezes submetidos a aulas de harmonia sem a exigência da prática de um instrumento harmônico ou da participação em contextos onde se vivencie o conteúdo de harmonia. Sem a prática musical correspondente, que dê sentido às aprendizagens, os alunos tentam memorizar os nomes dos acordes, seus graus e suas funções, da mesma forma que decoram números de telefones, sem nenhum significado, esquecendo-os facilmente.

Nos conservatórios de música, seus setores, via de regra, ainda se encontram desarticulados, pois foram estruturados a partir de um modelo baseado no paradigma moderno, que não prevalece mais. Ao incorporarem o repertório popular, as escolas ampliaram a lista de instrumentos considerados válidos para a aprendizagem e acrescentaram algumas disciplinas ao currículo, como a harmonia funcional⁵, mas não abandonaram o modelo tecnicista, voltado para o treinamento de habilidades e fragmentado na relação entre as disciplinas. Esperidião também aborda este aspecto:

No âmbito da educação musical realizada nos Conservatórios, observamos que o pensamento de uma educação tecnicista é predominante (**ainda**). Ao aluno compete adquirir as habilidades necessárias para a execução instrumental em detrimento de uma educação musical que contemple o indivíduo como um ser atuante, reflexivo, sensível e criativo. Ao professor compete a responsabilidade de transmitir os saberes e os conhecimentos durante o processo de aprendizagem. Nesse sentido, os currículos dos cursos de música dessas instituições priorizam a prática instrumental. Os conhecimentos estão compartimentados em disciplinas organizadas de modo linear, seqüencial, estanques e fragmentadas, dissociadas da contemporaneidade musical e descontextualizadas. Os modelos dos primeiros Conservatórios europeus ainda se perpetuam nessas instituições (ESPERIDIÃO, 2002, p.70, destaque meu).

Fernandes (2013) destaca a falta de ligação entre as disciplinas teóricas e as aulas de instrumentos, de canto e de prática de conjunto, acrescentando que esta discussão vem desde os anos 1960, como descrito a seguir:

Um dos aspectos mais defeituosos no ensino da música nas escolas especializadas no Brasil, reside na falta de aplicação total de conhecimentos, como um todo, na educação dos alunos. Cada matéria existe por si só. Os professores de harmonia, de piano, ou de história, não coordenam as matérias, o que resulta na desvalorização de cada uma e na falta de aproveitamento do que elas proporcionam para a compreensão de outras (ALIMONDA apud FERNANDES, 2013, p.215)

⁵ Acrescento que o ensino de harmonia do Curso Básico da E.M.V.L. (assim como em outros estabelecimentos), visa à aprendizagem da estrutura dos acordes (tríades, tétrades e tensões), da cifragem, da estrutura dos campos harmônicos, além das práticas de harmonização e de análise harmônica de trechos cifrados, não abordando a condução de vozes. Dessa forma, a disciplina é voltada para instrumentistas que tocam instrumentos harmônicos e repertório popular. Aqueles alunos que tocam instrumentos melódicos ou são cantores, que precisariam aprender sobre condução de vozes, não são contemplados pelo conteúdo da disciplina e costumam ter mais dificuldade durante o curso.

Estevão (1998, apud Cunha, 2011) enxerga a escola de música como uma instituição fractalizada⁶, isto é, composta de partes não articuladas *a priori*, que foram sofrendo “remendos” para atender às demandas por atualização curricular e se encontram perdidas entre os modelos moderno e contemporâneo. Por outro lado, podemos considerar que o modelo contemporâneo de educação musical que esteja além da dicotomia popular/erudito ainda está em processo de construção. É exatamente a busca elaborar propostas de aula que se adequem ao mundo contemporâneo que motiva esta pesquisa.

1.3 A formação dos professores de instrumentos musicais

Ao pesquisar o que acontece nas escolas de música, não poderia deixar de abordar a formação dos professores de instrumentos musicais, que são os profissionais que estão mais próximos dos alunos e em condições de conhecer suas necessidades e seus objetivos de aprendizagem e de elaborar planos de estudos que permitam atendê-los. Entre estes profissionais encontram-se instrumentistas sem curso superior em música e outros com formação universitária, bacharéis ou licenciados, alguns deles com pós-graduação. Mas como se dá a formação técnica e metodológica de um professor de instrumento musical?

De acordo com Requião (2002), nas universidades ainda não há disponibilidade de cursos de formação de professores de instrumentos musicais que atendam à demanda existente no diversificado mercado de trabalho, que exige de tais profissionais conhecimentos de música popular e domínio de metodologias de ensino atualizadas. Para ela, os cursos de bacharelado da maioria dessas instituições estão voltados para a formação de instrumentistas para orquestras que executam o repertório clássico/romântico. As questões referentes às metodologias de ensino pertinentes à formação de professores engajados com as atuais demandas dos alunos ficam relegadas a segundo plano ou nem são abordadas.

Os cursos de licenciatura em música, embora tenham na sua grade curricular disciplinas voltadas para a pedagogia do ensino dos instrumentos musicais, objetivam a formação de professores para a escola básica. Os professores de instrumentos musicais, ainda que oriundos do meio universitário, necessitam buscar em outras fontes informações a

⁶ A noção de *fractalidade* inclui o sentido de múltiplas lógicas que são construídas a partir de “várias vozes”, sendo assim “[...] flutuante e multidirecional no seu desenvolvimento” (Estevão, C. *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho, 1998, p. 218-219).

respeito de metodologias atualizadas que os orientem a estruturar pedagogicamente o seu ensino. Para Harder (2008)

Um dos prováveis motivos de o número de pesquisas em Ensino de Instrumento no Brasil ser significativamente pequeno em relação ao número de pesquisas em outras subáreas da música, é o fato de não serem conhecidos ainda no país cursos de pós-graduação *stricto sensu* em música diretamente relacionados à pedagogia do instrumento, fator que **deixa de estimular pesquisas nesse seguimento**. Por outro lado, professores de instrumento estão geralmente tão envolvidos com seus próprios problemas de ensino que, **se não forem motivados**, provavelmente não irão se envolver com pesquisas durante todo o período de sua atividade docente (HARDER, 2008, p.138, grifo meu).

Embora compartilhe do diagnóstico feito pela autora, não concordo com os efeitos apontados. A necessidade de resolver os meus problemas de ensino, que não estavam sendo solucionados com a utilização dos métodos de ensino de instrumentos que conheci durante a minha formação de instrumentista, e a carência de pesquisas relacionadas ao tema foram justamente os motivadores deste trabalho. Para atingir tal objetivo, procurei relacionar o ensino de instrumento aos referenciais teóricos que comecei a conhecer a partir do curso de licenciatura e, posteriormente, no mestrado, em áreas como educação e psicologia da aprendizagem, para subsidiar a adequação das minhas aulas às necessidades e aos interesses dos alunos.

Fernandes (2013) analisou quantitativa e qualitativamente os artigos publicados na Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) nos seus primeiros 15 anos, constatando que, de 168 artigos editados pela revista, 10 (apenas 6%) foram escritos por professores que exercem atividade docente em escolas de música, contrariando as expectativas da direção da entidade, que acreditava em uma participação maior desses profissionais como autores. Para ele “o professor de música “de sala de aula” está ausente, ou quase, do debate dito científico na educação musical” (FERNANDES et. al., 2014, p.276, grifo do autor). A análise feita por Fernandes (2014) confirma as palavras de Harder (2008) sobre o distanciamento do professor de instrumentos da pesquisa científica. Ele também recomenda que sejam adotadas medidas que viabilizem o acesso do conteúdo da Revista da ABEM aos professores de música, objetivando que esses profissionais se tornem leitores ativos da revista, ou até autores de artigos sobre suas práticas.

Harder (2008) ressalta ainda que as pesquisas na área de escolas de música e ensino de instrumentos se concentram em torno dos conteúdos técnico-musicais, em detrimento das discussões que envolvem propostas conceituais e metodológicas que forneçam subsídios para

a formação continuada de professores de instrumento. Isto se reflete nas estantes das lojas de instrumentos musicais e nas livrarias, onde se encontra com facilidade métodos de ensino para aulas de instrumentos musicais que tratam de conceitos teóricos (métodos de leitura de partitura, métodos contendo exercícios técnicos para diversos instrumentos, métodos com descrição de escalas e arpejos etc.) para atendimento dos professores que conduzem o seu ensino valorizando essas questões. Tampouco se encontra com facilidade bibliografia que trate de metodologias que orientem aos professores de instrumentos musicais que desejam estruturar pedagogicamente o seu ensino com propostas atualizadas.

Como consequência da carência de formação metodológica e literatura específica e do baixo interesse pela pesquisa científica, a evolução das estratégias de ensino e a transformação do discurso dos professores de instrumentos musicais (quando ocorrem) se dão empiricamente, assim como descreve Harder:

Mesmo no século XXI, professores de instrumento continuam se vendo obrigados a construir individualmente, aos poucos, ao longo de sua carreira, suas próprias técnicas de ensino, tentando a partir de sua própria intuição e experiência aliadas à influência de seus modelos anteriores desenvolverem (sic) por si só metodologias muitas vezes fundamentadas em tentativas e erros (HARDER, 2008, p.136).

A autora também lembra que a influência de antigos professores na construção das metodologias de ensino pode acarretar a desatualização do professor, tendo em vista que os modelos, pertencentes a gerações anteriores, podem não ser mais adequados. Para ela os professores de instrumento se encontram isolados em suas salas e poucos são os que compartilham experiências com os colegas.

A maior parte dos professores de instrumento estão [sic] isolados e têm pequenas oportunidades de repartir ideias com outros. A maneira pela qual eles ensinam tende a ser a mesma que foi usada pelos seus professores para ensiná-los. Isto tem direcionado a um inerente conservadorismo na profissão de professor de instrumento a (sic) qual tende a inibir inovações e barrar novas ideias (HALLAM, 1998, apud HARDER, 2008, p. 134-135).

Hentschke (1993), também aponta para a necessidade de que a prática seja embasada teoricamente:

Devemos, isto sim, nos apoiar em teorias como objeto de reflexão contínua. Temos que ter em mente que sem uma perspectiva teórica de nossa prática, corremos o sério risco de estagnação, de somente repassarmos o que nos foi transmitido, sem que haja uma constante re-avaliação de nossos pressupostos e quais as consequências dos mesmos no processo de educação musical (HENTSCHE, 1993, p.65).

Segundo Hentschke (1993), os referenciais teóricos não devem ser utilizados dogmaticamente. Sem reflexão constante, os professores podem apenas repetir os padrões que lhes foram transmitidos, sem adequação ao contexto em que estão sendo aplicados. Tendo em vista o domínio do empirismo no processo de construção das metodologias de ensino dos professores de instrumentos musicais, Harder (2008) aponta para “a necessidade de mais estudos, principalmente realizados por profissionais dessa subárea **que conheçam a realidade das escolas de música no Brasil**, bem como de ações que venham a contribuir para que o Ensino de Instrumento se fortaleça a cada dia” (HARDER, 2008, p.139, grifo meu).

Este cenário, entretanto, já começa a apontar para mudanças. Desde 2004, é realizado o Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ENECIM), voltado para a troca de experiências e para a divulgação do ensino coletivo como modalidade de aula que traz vantagens econômicas e metodológicas para o aprendizado. O ENECIM acontece na cidade de Goiânia (GO) a cada dois anos e já teve cinco edições, onde ocorrem palestras, comunicações de trabalhos, comercialização de livros sobre ensino de instrumentos e mini-cursos. O Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) oferece desde o início do ano de 2014 o Curso de Mestrado Profissional em Ensino das Práticas Musicais, que tem como objetivos a qualificação de mestres para a atuação nas áreas de ensino da música e da prática de música, da pesquisa de técnicas para o ensino de música nos segmentos fundamental, médio e superior de escolas públicas e privadas e para o fomento da produção intelectual, bibliográfica e artística, na área de Música. Essas e outras iniciativas recentes, embora tenham como objetivo aperfeiçoar o ensino de instrumentos musicais, ainda não se refletiram em mudanças no quadro funcional das escolas e conservatórios de música.

1.4 O Curso Básico de Música da E.M.V.L.

O curso básico da E.M.V.L. não faz exame de seleção ou usa qualquer critério técnico para ingresso, destinando-se a atender interessados de ambos os sexos, que tenham a idade mínima de 13 anos, sem limite máximo de idade, o que permite uma grande diversidade no perfil dos alunos de cada turma, configurando heterogeneidade de interesses e conhecimentos. Essas características fazem do curso o destino daqueles que, com diferentes motivações, têm o interesse pelo estudo de um instrumento musical despertado através do envolvimento com a música do seu meio cultural.

No curso básico os professores de instrumentos musicais⁷ têm liberdade para selecionar os gêneros musicais, o repertório e os métodos de ensino que utilizam. Devido ao elevado número de alunos que recebe, a escola precisa contar com vários professores de diferentes instrumentos como: violão, guitarra, baixo elétrico, teclado, canto, piano, violino etc. para atender à demanda de ensino, o que causa diversidade de tendências entre professores do mesmo instrumento. Alguns professores só trabalham com repertório erudito, outros ensinam *jazz*, MPB ou *rock*, ou até procuram diversificar seu ensino entre várias vertentes musicais. Alguns priorizam a leitura de notas, outros priorizam a leitura de cifras e o conhecimento de harmonia funcional. Alguns são mais exigentes nos aspectos técnicos, outros se preocupam mais com o lado expressivo. Tais diferenças permitem que os alunos desses instrumentos possam optar por aquele professor que trabalha com o repertório e com os métodos de ensino que mais lhes agradam. Cabe ao aluno, nesse caso, procurar se informar na escola sobre o trabalho desenvolvido pelos professores do seu instrumento para selecionar o que pode melhor atendê-lo. Quando isto não ocorre e o professor identifica a incompatibilidade entre os interesses do aluno e as suas propostas de trabalho, ele costuma indicar ao discente, durante o período previsto para trocas de turmas e horários, quais os profissionais podem melhor atender aos seus interesses, evitando a insatisfação do aluno, que poderia acarretar improdutibilidade na aprendizagem e/ou na evasão escolar.

Como foi dito no item 1.1 deste capítulo, a expansão do repertório utilizado como material para o ensino dos instrumentos musicais e a inclusão de instrumentos como contrabaixo elétrico, guitarra, cavaquinho, teclado, percussão popular e bateria têm sido aceitas em alguns conservatórios com o objetivo de atrair o interesse de novos alunos pelo estudo no âmbito desses estabelecimentos.

Entretanto, minha atuação durante nove anos como professor de instrumentos musicais e de disciplinas teóricas no curso básico de música da E.M.V.L., tem mostrado que a escolha do repertório utilizado não é o único fator que influencia a motivação dos alunos pelo estudo dos instrumentos musicais. Embora parte significativa deles tenha o objetivo de, em curto prazo, aprender a executar as músicas que ouvem em seu meio sociocultural e que lhes são familiares, depois de atingido este objetivo, mesmo que parcialmente, outros interesses e conhecimentos devem ser despertados e introduzidos para que os alunos se sintam

⁷ Ao referir-me às aulas de instrumentos musicais do *curso básico de música* da E.M.V.L., estou me referindo também às aulas de canto, que na grade curricular, ocupam o mesmo espaço destinado às aulas de instrumentos musicais, como indicado nas páginas 16 e 17.

estimulados a continuar os estudos. Abordarei este assunto no item 2.2.1, do próximo capítulo destinado à Tendência Contextualista de Educação Musical.

Porém, estes novos conhecimentos não podem ser introduzidos descontextualizadamente e sem planejamento adequado. Oliveira (2006) sugere que o professor seja um articulador entre o que o aluno sabe e o novo conhecimento a ser aprendido, utilizando estratégias flexíveis para a introdução e o aprofundamento dos conteúdos. De acordo com a autora, o professor também deve evitar os choques de culturas, construindo pontes de articulação entre o que o aluno traz do seu cotidiano e as manifestações musicais de outras culturas, que possam enriquecê-lo. Abordarei esta questão com mais profundidade no terceiro capítulo.

No curso básico de música da Escola de Música Villa-Lobos, no Rio de Janeiro, os alunos assistem a aulas em grupo de instrumentos musicais e de disciplinas teóricas. O curso básico é dividido em cinco períodos de dezesseis semanas, conforme descrito em seguida e tem um custo semestral de R\$ 580,00 para o primeiro período (etapa chamada de Módulo de Fundamentação) e de R\$ 600,00 para os demais (etapa chamada Módulo de Qualificação). Os alunos que já têm familiaridade com a escrita e leitura musical podem prestar um exame de verificação de conhecimentos e ingressar no curso diretamente no Módulo de Qualificação:

1º. Período:

- Leitura e Escrita Musical (*) (duas horas semanais)
- Prática Vocal (uma hora semanal)
- Oficinas de Música (quatro horas semestrais)

2º. Período:

- Estruturação Musical I (*) (duas horas semanais)
- Apreciação Musical (**)
- Aula de Instrumento Musical I ou Canto I – individual ou em grupo (uma hora semanal)

3º. Período:

- Estruturação Musical II (*) (uma hora semanal)
- Harmonia I (uma hora semanal)
- Aula de Instrumento Musical II ou Canto II – individual ou em grupo (uma hora semanal)

4º. Período:

- Percepção Musical I (*) (uma hora semanal)
- Harmonia II (uma hora semanal)
- Aula de Instrumento Musical III ou Canto III – individual ou em grupo (uma hora semanal)

5º. Período:

- Percepção Musical II (*) (uma hora semanal)
- Aula de Instrumento Musical IV ou Canto IV – individual ou em grupo (uma hora semanal)
- Prática de Conjunto (uma hora semanal)

* Trata-se da mesma disciplina, que muda de nome ao longo do curso.

** Aula não presencial. O aluno assiste vídeos disponibilizados na *home-page* da escola, na *internet* e responde questionários sobre o conteúdo do material apreciado.

Observa-se a ênfase dada às disciplinas teóricas. A carga horária total do curso é de 244 horas, sendo que destas, apenas 64 destinam-se às aulas de instrumentos musicais⁸ (26% do total). O restante é ocupado com aulas de harmonia, teoria e percepção musical (disciplina que recebe nomes diferentes ao longo do curso), prática vocal (leia-se solfejo e ditado) e prática de conjunto. No primeiro semestre do curso, o aluno não tem contato com o instrumento. As aulas de instrumento ou canto iniciam-se apenas no segundo período, no caso do aluno obter aprovação nas disciplinas do primeiro. A participação do aluno em grupos musicais que representam a Escola depende de seleção a ser feita pelo professor responsável pelo grupo. A distribuição da carga horária do curso pelas disciplinas, assim como o conteúdo das disciplinas, permite que a Escola esteja enquadrada como instituição estruturada de acordo com o modelo conservatorial.

A cada semestre a instituição abre entre 750 e 800 vagas para ingressantes, mas apenas 20% destes costumam concluir o curso, configurando uma evasão de aproximadamente 80%. Muitos desistem do curso devido às dificuldades que encontram para aprender os conteúdos das disciplinas, principalmente das teóricas; alguns desistem porque consideram que o curso não atende às suas expectativas, outros porque não se dispõem a acompanhar o ritmo mais lento de aprendizagem dos colegas que têm dificuldades. Nem

⁸ Ao referir-me às aulas de instrumentos musicais do *Curso Básico de Música* da E.M.V.L., estarei me referindo também às aulas de canto, que na grade curricular ocupam o mesmo espaço destinado às aulas de instrumentos.

todos os alunos que concluem o curso apresentam níveis satisfatórios de conhecimentos teóricos, percepção musical e desenvoltura na prática instrumental. Tal fato ocorre com frequência porque, de acordo com o regulamento do curso, a reprovação em qualquer uma das disciplinas acarreta o jubramento do estudante. Para evitá-lo, alguns professores não reprovam os alunos, sendo generosos nas avaliações e tolerantes com as faltas, deixando que eles prossigam o curso, mesmo com rendimento insatisfatório.

A baixa porcentagem de alunos que conseguem completar o curso com bom aproveitamento das disciplinas tem deixado insatisfeitos o corpo docente, a coordenação do curso e a direção da escola e tem levado os professores do curso a considerar que o conteúdo das disciplinas teóricas está muito extenso para um curso de cinco semestres de duração, não dando aos alunos tempo para se apropriarem do que aprendem e a incorporar esses conhecimentos à prática instrumental. Com o objetivo de diminuir os índices de evasão escolar, melhorar a qualidade do curso e atender às expectativas dos alunos, ao longo dos últimos oito anos, algumas modificações foram efetuadas na grade curricular e no material didático sem, entretanto, terem surtido os efeitos desejados.

A Escola de Música Villa Lobos oferece outros três cursos: O Curso de Educação Profissional de Nível Médio, mais conhecido como Curso Técnico, com duração de dois anos, é gratuito e voltado para o atendimento de alunos em processo adiantado de estudo e com disponibilidade para um curso em horário semi-integral. Para nele ingressar, os candidatos se submetem a um processo seletivo em que são efetuados testes de percepção musical (solfejo e ditado), teoria musical e execução instrumental. A escola ainda oferece o Curso de Música para a Terceira Idade e o Curso de Formação Inicial, voltado para crianças de 8 a 12 anos.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO MUSICAL E PSICOLOGIA

A revisão bibliográfica feita no capítulo anterior indica que as escolas de música nos diversos níveis (básico, técnico e universitário) estão passando por um processo de transição, do modelo educacional moderno para o contemporâneo, tentando se ajustar às novas demandas e aos novos recursos que os professores de instrumentos musicais precisam acompanhar, investindo na sua formação pedagógica. Este segundo capítulo, por sua vez, tem o propósito de propor fundamentação teórica atualizada nas áreas da educação, da educação musical e da psicologia cognitiva para o ensino básico no âmbito das escolas de música. Limitando o estudo ao período que se estende do início do século XX ao início do século XXI, faço nas duas primeiras seções, uma breve descrição dos caminhos percorridos nas áreas das teorias curriculares e da educação musical. Na terceira seção abordo a relação entre psicologia cognitiva e aprendizagem musical, com o objetivo de compreender os motivos dos diferentes ritmos de aprendizagem observados em sala de aula, confrontando a ótica dos autores das áreas da educação e da educação musical que dividem a aprendizagem em diferentes etapas ou contextos. Ao fim de cada seção deste capítulo, nas subseções específicas, destaco a tendência que sustentará os fundamentos da proposta de aulas coletivas na iniciação instrumental que apresentarei a partir do terceiro capítulo.

2.1 Teorias curriculares: um breve histórico

Para Moreira e Silva (2006) e Tadeu (2011), as questões curriculares começaram a receber a atenção de estudiosos a partir do final do século XIX, nos Estados Unidos, inaugurando um novo campo de estudos. Naquela época, a classe média branca, capitalista, protestante, conservadora e habitante das cidades pequenas, sentia a sua cultura e os seus valores ameaçados pelos costumes trazidos pelos imigrantes que passaram a habitar as metrópoles em crescimento. Dentro daquele quadro, tornou-se necessária a criação de algum mecanismo de transmissão dos valores culturais tradicionais da sociedade estadunidense⁹ para as novas gerações.

⁹ Utilizo neste resumo o termo “estadunidense” em substituição ao “americano”, utilizado pelos autores, por considerá-lo tecnicamente mais preciso.

Ao mesmo tempo em que a heterogeneidade cultural ameaçava a identidade da sociedade estadunidense, o processo acelerado de industrialização demandava a formação de mão de obra operária para atender às necessidades do mercado de trabalho industrial em expansão. De acordo com Moreira e Silva (2006), após a guerra civil, a implantação do modelo produtivo proposto pela revolução industrial que teve início na Inglaterra, provocou a substituição dos pequenos empreendedores, que competiam entre si na produção de bens de consumo, pelas grandes empresas, que passaram a monopolizar o mercado, ocupar grandes estabelecimentos e produzir em série e em larga escala. Para viabilizar este modelo produtivo, essas empresas necessitavam de mão de obra especializada, farta e barata. A economia estadunidense, assumindo os padrões do modelo pós-revolução industrial, que priorizavam a uniformidade e a previsibilidade necessárias à produção em série, passou a valorizar o estudo como legitimador dos conhecimentos necessários ao ingresso no mercado de trabalho e à ascensão profissional.

Nesse contexto, a educação escolar cumpriu ao mesmo tempo dois papéis: o primeiro, de uniformizar os conhecimentos necessários ao atendimento das necessidades da economia capitalista industrializada; e o segundo, de preparar os cidadãos (inclusive os imigrantes pertencentes a outras culturas) para o convívio social dentro dos padrões da cultura estadunidense. Para atender a tais objetivos, os estudos voltados à organização escolar daquele período destacavam a preocupação com a uniformização, a racionalização e o controle da escola e do currículo. O principal idealizador desse projeto de sistematização escolar, chamado de modelo tecnocrático, foi Franklin John Bobbit, que escreveu em 1918 o livro *The Curriculum*. Para Bobbit, a escola deveria funcionar como uma empresa, com objetivos definidos, e estar voltada para a formação de cidadãos capacitados profissionalmente e ajustados aos padrões culturais estadunidenses. O modelo escolar definido por Bobbit passa a ser uma reprodução do modelo industrial. Neste modelo, o processo de formação educacional recebe o mesmo tratamento que é dado ao processo de produção industrial em série, com rígida segmentação das etapas e alto controle dos resultados.

As propostas educacionais tradicionalistas de Franklin John Bobbitt, voltadas para atender às necessidades e aos interesses econômicos então predominantes nos Estados Unidos, encontravam oposição nas ideias progressistas e democráticas de John Dewey, ideias que levavam em conta as experiências e os interesses do aluno. Antes de Bobbit escrever *The Curriculum*, Dewey já havia escrito, em 1902, *The child and the curriculum*. De acordo com seus ideais, o currículo não deveria estar voltado para o atendimento das necessidades

econômicas, limitado à tarefa de formar mão de obra para o mercado de trabalho. Para ele, o currículo deveria estar voltado para os interesses do educando e objetivar a formação integral e o crescimento do indivíduo, valorizando mais o processo de aprendizagem (como ensinar) e a capacidade de pensar dos alunos do que o conteúdo (o que ensinar).

Para Dewey, a democracia não é apenas uma forma de governo, mas uma forma de vida que, por sua vez, só pode ser alcançada através de um processo educacional que valorize a motivação, o interesse e as ideias do aluno.

Embora não tenha predominado no seu país de origem, o pensamento de Dewey influenciou educadores de várias partes do mundo, inspirando o movimento da Escola Nova, também chamada de Progressista ou Ativa que, nas primeiras décadas do século XX, se insurgiu contra o ensino tradicionalista e elitizado, centrado no professor e na cultura enciclopédica. Em seu lugar, o movimento da Escola Nova, liderado no Brasil por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, propunha um modelo de educação democrático, individualizado, voltado para os interesses do aluno, que deixa de ser visto como um receptor passivo de um conteúdo homogêneo. O movimento escolanovista deu origem aos métodos ativos de educação musical, centrados no aluno e seus processos de desenvolvimento, que serão abordados na próxima seção.

Para Moreira e Silva (2006), com a derrota para os russos na corrida espacial no fim dos anos 1950, os estadunidenses perceberam que a escola precisaria estimular a descoberta, a investigação e o pensamento indutivo, formando algo mais do que repetidores de padrões e fórmulas. Durante os anos 1960, os conflitos sociais, presentes nos Estados Unidos, denunciavam o fracasso das instituições tradicionais, como a escola, opressiva e violenta, que não contribuía para a ascensão social. Entre o tecnicismo e o escolanovismo, surgiam propostas de acabar com as escolas. Os estadunidenses foram buscar teorias diferentes na Europa para resolver as questões curriculares, uma vez que suas teorias não questionavam o capitalismo, nem o papel da escola nesse sistema. À época estavam surgindo as teorias críticas.

Baseadas no marxismo clássico, as teorias críticas questionavam as relações desiguais de poder existentes entre capitalistas e proletariado, tornando explícito que o currículo estava a serviço das necessidades de formação de mão de obra qualificada e barata para a produção industrial.

No final dos anos 1970, sob a liderança de neomarxistas, professores ligados a departamentos de currículo e instrução, substituíam a valorização do planejamento e do

controle do currículo pelas análises sobre as relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social etc. O objetivo era pensar um currículo que também trabalhasse a favor dos grupos e classes oprimidas.

De acordo com Moreira e Silva (2006), desde o início da teorização crítica que a educação e o currículo são vistos como ferramentas utilizadas para a transmissão de ideologias, para o controle social e a manutenção das relações de poder. No ensaio “A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado”, de 1983, Louis Althusser destaca o uso da educação como forma de manutenção da estrutura social.

Além da continuidade das condições de sua produção material, a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições encarregadas de garantir que o *status quo* não fosse contestado. Isso pode ser obtido através da força ou do convencimento, da repressão ou da ideologia. O primeiro mecanismo está a cargo dos aparelhos repressivos de estado (a polícia, o judiciário); o segundo é de responsabilidade dos aparelhos ideológicos de estado (a religião, a mídia, a escola, a família) (ALTHUSSER apud TADEU, 2011, p.31).

Para ele a ideologia transmitida no processo educacional é uma imposição das classes dominantes sobre as dominadas e está relacionada com o interesse das classes dominantes na manutenção e na legitimação das relações de poder. A escola se destaca como aparelho ideológico do estado porque atinge quase toda a população por um longo período, transmitindo a ideologia através das disciplinas escolares. O currículo legitimado como “oficial” vai interferindo na construção das identidades individuais e sociais daqueles que estão submetidos a ele. A seleção deste currículo é vista como ferramenta de legitimação dos conhecimentos considerados válidos pelos que estão em vantagem nas relações de poder. Moreira e Silva, (2000, p. 29) questionam o currículo no seu aspecto disciplinar:

O conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituidor. Por um lado, o currículo, enquanto definição oficial daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder.

Segundo eles, é necessário compreender que a escolha das disciplinas e de seus conteúdos não é soberana, mas está submetida aos interesses daqueles que detêm o poder.

De acordo com os teóricos críticos, as visões de mundo são transmitidas pela escola: uma, destinada aos que pertencem às classes dominantes, e outra, destinada aos que pertencem a classes sociais subordinadas. Os indivíduos pertencentes às classes dominantes

ficariam mais tempo na escola, para absorverem os conceitos que os preparariam para os seus postos de poder dentro da sociedade, enquanto que os indivíduos pertencentes às classes dominadas, que necessitam entrar mais cedo no mercado de trabalho, já estariam fora da escola quando aqueles conceitos fossem transmitidos.

A organização das disciplinas curriculares e o currículo oculto¹⁰, portanto, visam adequar as crianças às expectativas que recaem sobre elas¹¹ e a ideologia não está presente apenas no material didático, mas se encontra implícita no contexto escolar, tornando-se mais sutil. A teorização curricular crítica procura compreender como se manifestam as relações de poder na elaboração e na implementação do currículo e os efeitos que ela produz.

Posteriormente, os questionamentos levaram a três dimensões distintas: primeiramente, a ideologia não é uma imposição da classe dominante, mas provem de um acordo entre as classes, construído histórica e culturalmente. Em segundo lugar, a ideologia não é uniforme, é constituída de fragmentos e não é recebida passivamente por todos, sempre contando com algum tipo de resistência, e estando sujeita às idiossincrasias dos indivíduos e dos grupos. Em terceiro lugar, a ideologia também é transmitida por mecanismos muito mais sutis, como os rituais, as práticas, o calendário¹², que a legitimam, mesmo sem a necessidade de um discurso explícito.

Durante os anos 1980, em um período em que a dicotomia capitalismo/socialismo começou a perder força e o mundo se preparava para presenciar o final da guerra fria, as teorias pós-críticas demonstraram que havia relações de poder menos explícitas, baseadas em diferenças que não exclusivamente de origem econômica, como aquelas entre branco e não branco, europeu e não europeu, cristão e não cristão, homem e mulher, heterossexual e outras formas de expressão de sexualidade. Nessa divisão, os homens brancos, capitalistas, europeus ou norte-americanos, cristãos, heterossexuais, mantêm hegemonia no poder e nas suas formas de atuação na sociedade, tendo os seus interesses privilegiados na elaboração do currículo e defendidos pela legislação. Os que não pertencem a este grupo reivindicam espaço na

¹⁰ Para Moreira e Silva (2006), o currículo oculto se refere aos aspectos não explicitados no currículo oficial, como as normas de conduta, a hierarquia no ambiente escolar, os uniformes, as formas de tratamento adotadas dentro da escola, aspectos que podem interferir na formação da personalidade dos alunos.

¹¹ Para fundamentar tal afirmação, podemos nos reportar à teoria das representações sociais, pela qual as categorizações preconcebidas interferem no relacionamento entre os atores do processo educacional e nas expectativas de sucesso e fracasso escolar.

¹² Embora o Brasil se autodenomine um país laico, o calendário oficial brasileiro valoriza as datas importantes para o cristianismo. Para atender os interesses capitalistas e movimentar a economia foram criados o Dia das Mães (maio), o Dia dos Pais (agosto) e o Dia das Crianças (outubro), preenchendo o hiato existente entre a Páscoa e o Natal.

articulação do poder e na organização curricular das instituições de ensino e no estabelecimento do conteúdo das disciplinas, buscando a satisfação dos seus anseios e necessidades e a valorização de suas culturas e das características que os diferenciam do grupo hegemônico.

2.1.1 Os Estudos Culturais

De acordo com Costa et al., (2003), os Estudos Culturais, surgidos na Inglaterra, e que tem como principais nomes Raymond Williams, Richard Hoggart, Edward P. Thompson e Stuart Hall, vão estudar a inclusão das manifestações culturais dos diversos grupos sociais no novo mapa da distribuição cultural mundial que se deu a partir do fim da Segunda Grande Guerra. Esta nova distribuição veio quebrar a tradição hierárquica que dividia alta cultura e cultura de massas, cultura burguesa e cultura operária, cultura erudita e cultura popular, valorizando os saberes das pessoas comuns e dos grupos sociais menos favorecidos (as minorias). Os Estudos Culturais encontraram resistência daqueles que consideravam as culturas populares como culturas menores se comparadas à cultura elitista – a “verdadeira cultura”, assim chamada pelos seus defensores – que predominava. A partir da “revolução cultural” ocorrida ao longo do século XX, a concepção de cultura se expande para além dos universos estético e artístico e abarca outros significados, incluindo o político. A cultura passa a ser vista como aspecto central na constituição da vida social, além de campo de reivindicação da legitimação identitária das minorias.

Costa et al., (2003) também destacam duas importantes determinantes históricas neste processo: uma, seria a ampliação dos meios de comunicação como a televisão, a publicidade e as revistas de grande circulação, democratizando o acesso à cultura. Durante os anos 1960 e 1970 os movimentos feministas e antirracistas também marcaram presença nos Estudos Culturais, enfrentando o machismo e o patriarcalismo que ainda persistiam. A segunda determinante histórica foi a emergência dos Estados Unidos como principal potência econômica, política e cultural do ocidente; país recentemente colonizado, com grande heterogeneidade étnica resultante de processos migratórios e da escravidão, tornou-se campo fértil para o embate entre culturas que habitam o mesmo espaço. Tais embates geraram uma efervescência cultural que resultou no surgimento de novos gêneros musicais produzidos por

jovens e direcionados para a mesma faixa etária, como o *rock*, o *soul*, o *funk*, o *reggae*¹³ e o *rap*. A predominância econômica, política e cultural do país levou sua produção musical direcionada para o público jovem a liderar as listas de vendas dos discos e das músicas mais executadas pelos meios de comunicação e a influenciar a produção musical de todo o mundo.

A virada linguística também marcou presença nos Estudos Culturais, deslocando o foco das análises da “existência dos grupos” para o “discurso dos grupos”, constante nas reivindicações presentes nos seus textos em suas metáforas de linguagem.

Através dos estudos culturais, se reconhece que a formação e transformação identitária de uma cultura se dá através de um processo histórico e social de hibridização das características trazidas pelos grupos sociais que a compõem, aliado às articulações de suas relações de poder. Também é importante que a análise de qualquer proposta curricular tenha um foco histórico. Conhecer os contextos históricos em que foram elaborados é útil para a compreensão de seus motivos e efeitos¹⁴.

Ainda de acordo com Costa et al., (2003), o currículo vem a ser uma forma de transmissão dos padrões culturais da sociedade, sendo considerado como fundamentalmente histórico e político. Como, dentro da sociedade, a cultura não é unitária, homogênea ou estática, o currículo também não deveria ser, para não legitimar uma única visão dentre as diversas encontradas na sociedade.

O campo do currículo configura-se, desta forma, no equilíbrio (ou desequilíbrio) de um jogo de forças onde estão envolvidos interesses do educando; interesses de grupos econômicos que se beneficiam da utilização do espaço escolar como centro formador de mão de obra; interesses políticos do poder público, que usa o currículo e a estrutura organizacional das escolas como meio para transmitir sua ideologia. A cultura em constante transformação, suscitando a aplicação de novos conhecimentos no meio escolar, e o desenvolvimento tecnológico, que proporciona novas ferramentas de ensino e aprendizagem, também interferem na elaboração e legitimação curricular. Entretanto, o surgimento de novas propostas para o currículo não é garantia de que elas sejam implantadas. Para que haja mudanças no sistema educacional oficial e no interior das instituições de ensino, é necessário que elas sejam aprovadas por quem detém o poder de elaborar e implantar as políticas públicas educacionais e os projetos político-pedagógicos das instituições de ensino. Apesar das transformações ocorridas na sociedade, o currículo das escolas de música continua tendo a

¹³ O *reggae*, criado na Jamaica pelos integrantes do movimento *rastafari*, integra a lista de gêneros musicais surgidos como consequência desses embates e preferidos pelos jovens desde aquele período.

¹⁴ No Brasil, a reforma do ensino de 1972, ocorrida durante o regime militar, se analisada sem o conhecimento do contexto político em que o país estava inserido, pode não ser compreendida em seus verdadeiros objetivos.

mesma constituição de disciplinas legitimadas em outras épocas e contextos e não tem acompanhado o processo de evolução tecnológica, que traz novos recursos e novas formas de transmissão.

2.2 Tendências em educação musical surgidas no século XX

No final do século XIX o método tradicional de educação musical começou a sofrer questionamentos. Em decorrência de tais questionamentos, pedagogos musicais da primeira metade do século XX, preocupados com a democratização do ensino, desenvolveram métodos ou metodologias de musicalização que tinham como material os padrões musicais característicos do repertório de seu tempo e de suas culturas, em oposição às metodologias que utilizavam os padrões da música clássica/romântica. Para Fernandes, (2013) as metodologias desses autores, que receberam o nome de métodos ativos de educação musical, estavam afinadas com os princípios democráticos da Escola Novo, com o pragmatismo de John Dewey e voltadas para o atendimento dos interesses e necessidades dos alunos, que passam a ser sujeitos ativos do processo de aprendizagem, e não mais receptores passivos do conteúdo.

O primeiro educador musical dessa tendência a se destacar foi o suíço Émile Jaques-Dalcroze, para quem a educação musical deveria objetivar a vivência e a realização rítmica através do movimento corporal. Para o húngaro Zoltán Kodály, a educação musical teria que se iniciar pelo uso da voz através de canções infantis na língua materna, seguidas pelas melodias folclóricas nacionais. Nas propostas de ensino do compositor alemão Karl Orff, a aprendizagem das melodias deveria estar relacionada à métrica das palavras e ao movimento, com grande abertura para os exercícios de improvisação. De acordo com Paz (2000), as metodologias destes três autores foram as que mais influenciaram os pedagogos brasileiros, que já vinham desenvolvendo metodologias próprias. Para Fernandes (2013) e Paz (2000), os principais educadores musicais que desenvolveram metodologias de educação musical ativa no Brasil foram Gomes Júnior, Villa-Lobos, Sá Pereira, Liddy Mignone e Gazzi de Sá.

De acordo com Fernandes (2013), Duarte (s.d.), Paz (2000), Mateiro e Ilari (2011), a tendência criativa na educação musical teve como principais expoentes no exterior Murray Schaffer, Brian Dennis, George Self e John Paynter, difundindo-se no Brasil através do movimento das Oficinas de Música, a partir dos anos 1960. Para esses autores, a proposta

educacional das Oficinas de Música aproximou a educação musical dos padrões da música erudita produzida no mesmo período e está focada na criatividade, na improvisação, na experimentação e na busca por novas sonoridades, em substituição ao modelo de ensino voltado para a reprodução e a interpretação. Também são utilizados novos grafismos para o registro da produção dos alunos e introduzidos instrumentos não convencionais. Nas aulas baseadas na proposta pedagógica das Oficinas de Música, o aluno é estimulado a criar novas produções a partir dos materiais de que dispõe, assim como no ensino das artes plásticas, deixando de ser um ator (intérprete) para ocupar o lugar de autor (compositor). Dentro dessa proposta de educação musical, o professor não é mais um transmissor do conhecimento, mas um estimulador do processo criativo.

2.2.1 A Tendência Contextualista de Educação Musical

A Tendência Contextualista de Educação Musical propõe que a escola considere as vertentes culturais presentes em seu meio; culturas simultâneas podem gerar diferentes preferências musicais na sala de aula, variando o nível de aceitação do repertório escolhido. Portanto, considera-se relevante o conhecimento e a influência das culturas presentes no ambiente escolar, destacando-se a da música afro-americana do século XX em grande número de cidades brasileiras. Segundo a Tendência Contextualista, o estudante, em sua relação com o meio social e cultural, aprende informalmente, apropriando-se do conhecimento dominante em seu ambiente, ao mesmo tempo em que tem acesso ao aprendizado formal nas suas aulas. Keith Swanwick aborda a importância de se considerar o discurso musical dos estudantes:

Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro (SWANWICK, 2003, p.66-67).

De acordo com a Tendência Contextualista, é importante identificar os conhecimentos, as preferências e os objetivos dos estudantes antes de se escolher os temas a serem trabalhados e as estratégias para abordá-los. O estudante se sentirá mais motivado se as experiências vivenciadas na aula e as suas tarefas de casa relacionarem-se com exemplos extraídos do contexto social em que ele está inserido e com o que o motivou a buscar o aprendizado de um instrumento. Quando o estudante escolhe o que quer aprender, o seu envolvimento com o estudo torna-se maior, influenciando positivamente os resultados. O

professor deve procurar conjugar satisfação e utilidade, tratando temas de interesse dos estudantes de maneira produtiva para o seu desenvolvimento e para a construção de sua autonomia. Swanwick chama a atenção para estes aspectos.

Temos que estar conscientes do desenvolvimento e da autonomia do aluno, respeitar o que o psicólogo Jerome Bruner chama de “as energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea”: curiosidade; desejo de ser competente; querer imitar outros; necessidade de interagir socialmente. Não podemos nos eximir de compreender tudo que está envolvido com esses aspectos (SWANWICK, 2003, p.67, grifo do original).

De acordo com esta tendência, o aprendizado formal precisa reportar-se às áreas de interesse do estudante e ter utilidade fora do ambiente escolar, para que continue sendo praticado, consolidado e reelaborado, trazendo benefícios para quem aprende. Se, pelo contrário, o conteúdo escolhido pelo professor não corresponde aos interesses e ao dia a dia dos estudantes, sendo praticado somente na sala de aula, corre o risco de ter sido ensinado em vão. Encontramos discurso semelhante no trabalho do linguista João Wanderley Geraldi, a respeito da escolha dos conteúdos:

Conteúdos de ensino há que foram, são e serão conteúdos porque simplesmente sempre foram ensinados. Podem não responder a qualquer necessidade do estudante e podem, mesmo, ter caído em “desuso” na pesquisa, mas continuam listados nos programas de ensino. (...) certos conteúdos só são aprendidos para responder a necessidades de exigência do próprio sistema da disciplina. (...) Assim, é comum professores alegarem que ensinam determinadas noções porque elas serão exigidas pelas séries seguintes, pelo vestibulinho, pelo vestibular. Não se dão conta de que esta exigência acaba se fechando no interior da própria estrutura do sistema escolar. Passado o tempo de nele viver, esquece-se a informação (GERALDI, 1997, p.90-91, grifo do original).

Trazendo o discurso de Geraldi para o aprendizado de instrumentos musicais, podemos concluir que devemos elaborar os currículos para as aulas no âmbito das escolas de música levando em conta os conteúdos presentes no repertório praticado ou apreciado pelos estudantes no seu dia a dia.

Penna alerta sobre a importância da valorização da diversidade cultural e do diálogo com os alunos:

Se, como professores, nos mantivermos presos a nossos padrões pessoais, presos a (sic) nosso próprio gosto, ou simplesmente às indicações de algum livro didático, com os seus modelos escolares de arte, sequer seremos capazes de iniciar esse diálogo, pois nossa tendência será desconsiderar, desqualificar e desvalorizar a vivência do aluno (PENNA, 2010, p. 100).

Os Estudos Culturais e a Tendência Contextualista de Educação Musical convergem para valorização dos aspectos culturais no processo de ensino e aprendizagem, resultando no predomínio da visão de que o ensino tenha como ponto de partida o ambiente sociocultural dos alunos e os seus conhecimentos e leve em consideração suas preferências e seus objetivos. Este ponto de vista sobre o ensino da música coincide com as indicações do PCN de artes/música, onde se destaca que

É necessário procurar e repensar caminhos que nos ajudem a desenvolver uma educação musical que considere o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais. Uma educação musical que **parta** do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos (BRASIL, 1998, p.79, grifo meu).

Um desafio dos professores ligados a Tendência Contextualista é, além de chegar ao aluno, à sua cultura, e ao seu repertório, não permitir que ele se dê por satisfeito apenas por aprender a executar o repertório que já pertence ao seu ambiente cultural. É necessário despertar novos interesses, expandir a lista de gêneros musicais conhecidos, além de introduzir novos conhecimentos e desenvolver outras habilidades na formação musical. Schafer (2011) destaca que o estudo de qualquer disciplina se divide em dois eixos: conhecimento e expressão. O autor vê a música como assunto fundamentalmente expressivo, apesar da preocupação excessivamente teórica e técnica ter reduzido seu estudo à acumulação de conhecimentos e à destreza na movimentação dos dedos. De acordo com Swanwick (2003) e Schafer (2011), a capacidade de execução é apenas uma das habilidades a ser desenvolvida pelo músico. Outras habilidades como a apreciação crítica e contextualizada do repertório musical de diversas culturas e diversas épocas, além das capacidades de harmonização a partir de material escrito ou sonoro, de improvisação e de composição, são igualmente importantes e devem estar presentes no estudo desde o início da formação do músico.

2.3 Psicologia e aprendizagem musical

Nas seções anteriores abordei as questões curriculares e as tendências da educação musical na atualidade. Esta seção é dedicada à fundamentação teórica relacionada aos processos de aprendizagem musical. Como já exposto na Introdução, os alunos apresentam níveis distintos de conhecimento quando ingressam nas escolas de música, diferentes níveis

de compreensão do conteúdo ensinado nas disciplinas teóricas e diferentes ritmos de aprendizagem dos instrumentos musicais. Boa parte dos alunos que chegam à escola não consegue marcar o pulso de uma música ou não consegue aprender a cantar uma melodia simples, enquanto outros ingressantes já cantam com boa afinação e ritmo correto e conseguem reproduzir com facilidade os ritmos que são ensinados nas aulas teóricas ou propostos para serem executados nos instrumentos. Alguns desses alunos que ingressam no Curso Básico de Música da E.M.V.L. por não terem tido práticas musicais anteriormente, costumam ter dificuldade na aprendizagem dos instrumentos musicais e para acompanhar o ritmo da transmissão do conteúdo das disciplinas teóricas. Essas dificuldades têm levado muitos a desistirem do curso, sentindo-se incapazes de aprender ou criticando o ensino que a escola oferece; ou então a concluí-lo mesmo sem apresentarem progressos significativos de seus conhecimentos e suas habilidades.

Para tratar as questões relativas aos processos de aprendizagem musical, com objetivo de compreender os motivos dos diferentes ritmos de aprendizagem observados em sala de aula, confronto nesta seção a ótica dos autores das áreas da educação e da educação musical que dividem a aprendizagem em diferentes etapas ou contextos. Ao longo do texto comparo as ideias desses autores com a perspectiva da psicologia histórico-cultural soviética e as de outros autores, que destacam a importância da instrução e da interação social para o desenvolvimento cognitivo, além da relação entre produção e cognição.

2.3.1 Etapas da aprendizagem musical

Sloboda (2008) considera duas etapas no aprendizado de instrumento musical: enculturação e treino. De acordo com o autor, a enculturação ocorre na infância e é um processo natural, que se dá pela vivência de experiências culturais, sem que haja esforço consciente e instrução explícita. Para ele “As crianças pequenas não *aspiram* progredir em sua capacidade de aprender canções, mas *progridem*. Os adultos não *ensinam* às crianças a arte de memorizar canções, mas as crianças aprendem a memorizá-las” (SLOBODA, 2008, p. 259, grifo do autor).

Esta primeira etapa é sucedida pela etapa do treino, que ocorre geralmente a partir dos dez anos de idade, na qual há esforço consciente e instrução explícita. A etapa do treino é voltada para a aquisição de habilidades necessárias ao desempenho de uma atividade, no caso, a atividade de tocar um instrumento musical. Tal conjunto de habilidades, que poderemos

chamar de técnica, vai muito além da destreza dos movimentos dos dedos, abrangendo uma variada gama de conhecimentos relacionados à música.

Sloboda (2008) comparou os resultados de testes efetuados com crianças e adultos entre 1964 e 1983, que objetivavam verificar a capacidade de identificação de padrões musicais. Em testes com crianças de três e quatro anos, verificou que o ambiente doméstico interferia nos resultados. O autor considera a enculturação como um processo natural que acompanha o desenvolvimento cognitivo geral da criança, dividindo-se em estágios por faixas etárias, durante os quais a criança vai ganhando a capacidade de identificação de padrões musicais. Sloboda também menciona que aulas de instrumentos musicais não contribuem para melhorar a percepção musical das crianças. Ao analisar os resultados dos testes que visavam avaliar a capacidade de identificação dos padrões musicais pelos quais foram submetidas crianças de várias idades, ele constatou que

...o treino musical não afetou em nada os escores. As crianças a que estavam tendo aulas regulares de instrumento não tiveram um desempenho melhor nos testes do que aquelas que não tinham aulas de instrumento. Esta é uma forte indicação de que as habilidades com as quais estamos lidando aqui são produtos reais da enculturação e não dependem de um treinamento específico. Elas surgem a partir dos encontros intelectuais da criança comum com a música de sua cultura (SLOBODA, 2008, p. 282).

A este respeito, julgo que seria necessário verificar se as aulas de instrumentos musicais frequentadas por aquelas crianças estavam voltadas apenas para o desenvolvimento de habilidades manuais relativas à execução musical, não contendo elementos que proporcionassem desenvolvimento da percepção auditiva, ou se continham nas suas propostas de ensino exercícios que objetivavam o desenvolvimento perceptivo, mas que não provocaram alterações significativas nos resultados. A afirmativa de que a capacidade crescente de identificação de padrões musicais é um processo natural, não sofrendo interferência do treinamento encontra oposição nas teorias de Vygotsky sobre desenvolvimento e aprendizagem, que consideram que as aprendizagens proporcionam desenvolvimento, que por sua vez habilita a criança para novas aprendizagens, gerando uma espiral ascendente de desenvolvimento. Finalmente, crianças que frequentam a escola desde a educação infantil podem ter aulas de música no currículo escolar, relativizando o caráter espontâneo do aprendizado mencionado por Sloboda.

Levitin (2006) defende que o ser humano é dotado de um módulo equipado para discernir a estrutura da gramática musical da cultura que o bebê, vivendo dentro de uma cultura, ouvindo as músicas características da mesma, vai moldando o seu cérebro ao sistema

musical dessa cultura. Quando a exposição é bem sucedida no período crítico do desenvolvimento infantil, as chances de sucesso são muito maiores, naturalizando a compreensão dos padrões musicais com os quais a criança teve contato. Em contrapartida, segundo Levitin, os músicos que aprendem tarde tocam “com sotaque”, de forma pouco natural, porque os seus mecanismos internos de aprendizagem dos padrões musicais não estariam mais aptos ao pleno desenvolvimento. O autor justifica estas afirmativas por meio da constatação de que quase todos os grandes músicos começaram a sua formação musical quando ainda bem pequenos. Entretanto, ao mencionar a formação musical precoce dos grandes gênios da música, Levitin talvez não tenha considerado que estes músicos também foram submetidos ao treinamento musical desde a infância, não estando sujeitos somente aos supostos processos naturais de enculturação e maturação. A este respeito, portanto, defendo a hipótese de que, se o treinamento intencional pode começar na infância, antecipando aprendizagens pertinentes a outras etapas e provocando resultados significativos, a enculturação (familiarização com os padrões musicais da cultura) também pode continuar ocorrendo em faixas etárias posteriores, em concomitância com as aprendizagens pertinentes à etapa do treino. Este é um aspecto importante para a minha abordagem: a utilização de procedimentos de ensino que viabilizem a aprendizagem de alunos que ainda não demonstram familiaridade com os padrões musicais nos quais serão treinados, o que pode ocasionar um ritmo de aprendizagem mais lento que o dos seus colegas de classe.

2.3.2 Aprendizagem segundo a psicologia histórico-cultural

Outra abordagem parte da psicologia histórico-cultural soviética, baseada no materialismo histórico e dialético, tendo em Vygotsky o seu maior expoente. Ele estudou a interação entre aprendizado e desenvolvimento das crianças, através de três correntes teóricas. A primeira corrente pressupõe que o desenvolvimento da criança se daria independentemente do aprendizado, definido como um processo externo que não interfere no desenvolvimento, mas se utiliza dos avanços do desenvolvimento, devendo seguir o crescimento mental. Para a segunda corrente, aprendizado é desenvolvimento. Dessa forma, os dois processos misturam-se e ocorrem simultaneamente. A terceira posição teórica combina as duas primeiras. Para explicá-la, Vygotsky (1994) cita o trabalho de Koffka, segundo o qual o desenvolvimento se dá através da conjugação da maturação do sistema nervoso com o aprendizado. A partir da visão vygotskyana sobre o desenvolvimento infantil, aprendizagem e desenvolvimento são dois processos interdependentes: o desenvolvimento

habilita a criança para novas aprendizagens que, por sua vez, propiciam o desenvolvimento. Esta posição teórica tem como fator relevante a importância dada ao aprendizado como propulsor do desenvolvimento. De acordo com Luria (1985), vincular o desenvolvimento da atividade mental à maturação de capacidades inatas seria relegar a um plano secundário a importância da influência do ensino e da educação, que ficariam limitadas a ativar mecanismos preexistentes e antecipar ou retardar a maturação natural já predeterminada, como propõe a teoria gerativista de aquisição da linguagem. Portanto, para a psicologia histórico-cultural soviética, a instrução ocupa papel central no desenvolvimento da criança que, pelo contato com adultos e com outras crianças mais velhas, aproveita a experiência acumulada pelas gerações anteriores, presentes na cultura.

Segundo Vygotsky (1994), a aprendizagem ocorre como consequência da internalização, de uma reconstrução interna de uma operação externa. Os processos de apropriação e internalização dos saberes culturalmente estabelecidos acontecem gradativamente e consistem numa série de transformações. A apropriação individual dos conhecimentos que pertencem ao meio social ocorre na medida em que o sujeito reconstrói o conhecimento de acordo com as diferentes relações que estabelece com o ambiente sociocultural e com os elementos intermediários da relação.

De acordo com Pino (2001) e Paín (2012), o conhecimento é um processo social e histórico e não individual e natural, constituindo-se no sujeito por meio da relação entre sujeito e objeto do conhecimento, mediada por instrumentos simbólicos, como a linguagem falada, a linguagem escrita e os números. Esta mediação simbólica está diretamente relacionada à mediação social, tendo em vista que os símbolos são resultado de uma construção social e cultural, representando as particularidades da cultura. Para esses autores, os objetos não trazem um sentido intrínseco em si, mas adquirem os sentidos que lhes são atribuídos culturalmente, sentidos que o sujeito descobre, não manipulando os objetos, mas através das relações sociais, em que o papel mediador da linguagem é fundamental. Os símbolos, e novamente com papel destacado para a linguagem, são, pois, ferramentas semióticas de atuação da sociedade sobre o sujeito, também submetidas às suas idiosincrasias, provocando resultados diferenciados em cada indivíduo. A mediação semiótica igualmente viabiliza a existência de um movimento de sentido oposto, na medida em que os símbolos também se constituem em ferramentas selecionadas pelo sujeito para a apreensão dos conhecimentos pertencentes ao meio social e para a sua atuação no meio, a partir das suas produções culturais.

Tendo em vista o exposto, podemos entender que os sistemas de símbolos gráficos desenvolvidos para representar os sons, como a partitura, a tablatura, a cifragem, os desenhos dos acordes ou das notas no instrumento, assim como os nomes das notas e as demais representações, são mediadores da aprendizagem musical e do relacionamento do músico com o meio. Tais sistemas simbólicos foram desenvolvidos em meios culturais e musicais distintos, para atender às necessidades de comunicação e aprendizagem específicas.

Para Luria (1985), a abordagem da psicologia histórico-cultural, que coloca a interação social mediada semioticamente como aspecto relevante dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, vem relativizar as concepções que justificam o rápido processo de aprendizagem e a alta performance observados em algumas crianças e adolescentes pela existência exclusiva de um talento inato, arraigado nas profundezas da alma. Enquanto a psicologia e a educação se deixavam influenciar pelo paradigma do talento, transmitido muitas vezes hereditariamente, os alunos que apresentavam dificuldades na compreensão e na reprodução dos padrões musicais eram considerados como não talentosos e condenados antecipadamente ao não aprendizado.

Se o conceito de enculturação proporcionou o questionamento do paradigma do talento inato, justificativa para o desenvolvimento das habilidades pela existência de diferenças genéticas, ele não pode tornar-se um novo paradigma gerador de novas categorias que discriminariam os alunos entre enculturados e não enculturados, condenando os considerados não enculturados ao não aprendizado. Os efeitos prejudiciais de um ou de outro preconceito no meio educacional acabam sendo equivalentes.

Embora compartilhe da concepção da psicologia histórico-cultural, priorizando o papel da interação social para a aprendizagem, não objetivo com este trabalho contestar a existência de talento individual inato, que interfira no ritmo de aprendizagem, tampouco duvidar da existência de um período “crítico”, mais favorável para as etapas iniciais da aprendizagem. A preocupação com este trabalho é procurar, como educador musical, alternativas que viabilizem a aprendizagem daqueles alunos que chegam às nossas aulas pouco familiarizados com os padrões musicais que servirão como referência para esta aprendizagem; dar continuidade ao processo daqueles que se apresentam à escola em estágios mais adiantados no seu estudo; estimular o desenvolvimento daqueles que têm um ritmo de aprendizagem mais rápido do que o dos seus colegas de classe; além de selecionar para o processo de ensino/aprendizagem os conhecimentos que sejam relevantes para a prática musical, e não aqueles transmitidos apenas por força de tradições e que não se aplicam ao cotidiano dos alunos.

Outros autores como Green (2000a, 2000b), Santiago (2005) e Couto (2009) utilizam o termo “enculturação” para fazer referência aos aspectos que diferem de cultura para cultura. A enculturação, segundo esses autores, é o resultado de um processo de imersão cultural. Cada cultura desenvolve nas suas práticas musicais combinações diferentes de divisão e agrupamento dos tempos, organização da fraseologia e da prosódia musical, entre outros elementos, que dão origem a idiomas musicais distintos. O temperamento da escala musical cromática pela divisão em doze semitons, por exemplo, não unifica os padrões musicais do ocidente. É apenas um aspecto. As escalas que podem ser elaboradas a partir da seleção de algumas destas notas e as suas formas de utilização diferem entre culturas. O mesmo pode ser dito sobre as possibilidades de divisão do tempo em duas, três, quatro ou mais partes e do agrupamento dos tempos em compassos binário, ternário e quaternário, entre outros.

Ao traçar um paralelo com as línguas escritas que utilizam o alfabeto latino, pode-se verificar que embora as letras utilizadas para se escrever sejam as mesmas, os idiomas são diferentes na ortografia, na semântica, na prosódia e na sintaxe. Conhecer as letras não nos habilita a dialogar, ler ou escrever em qualquer idioma, pronunciando adequadamente as palavras e compreendendo o sentido das orações. Para tal é necessário a submissão a um processo de aprendizagem que envolve estudo sistematizado e/ou imersão cultural. Da mesma forma, para ler uma partitura e participar de práticas musicais interpretando adequadamente, não basta conhecer as notas e saber onde se localizam no instrumento, o músico também precisa conhecer o(s) idioma(s) musical(is) envolvido(s), inclusive os códigos implícitos que são do conhecimento daqueles que estão familiarizados com os padrões de determinado gênero musical ou de uma época. Desta forma, concluo que as linguagens musicais, sejam elas escritas ou orais, estão sujeitas a diferenças idiomáticas, assim como a linguagem escrita e a linguagem falada.

Green (2000a, 2000b, 2008), Green & D’amore (2010), Oliveira (2006) e Santiago (2005), utilizam os termos “aprendizagem informal” e “aprendizagem formal” para distinguir contextos de aprendizagem, podendo estes ocorrer concomitantemente, contrariando assim os conceitos de etapas distintas de aprendizagem, como foi visto anteriormente.

Segundo essas autoras, a aprendizagem informal é aquela que ocorre em ambientes onde a música é produzida, praticada ou consumida. Tal modalidade de aprendizagem está presente nos eventos do cotidiano e acontece quando estamos ouvindo música ou assistindo uma apresentação musical, quando estamos tentando aprender uma música sozinhos ou tentando acompanhar algum colega, quando pesquisamos em revistas e livros ou nos

utilizamos de páginas na *internet* onde se encontram vídeos de músicos tocando ou explicando detalhes de execução e também quando participamos de rodas de choro e de samba ou de bandas de *rock* cujos arranjos são elaborados através das ideias que surgem nos ensaios.

A aprendizagem formal, por sua vez, é sistematizada, ocorre em ambientes específicos de aprendizagem e envolve a figura de um professor. É o processo que se dá nas escolas, onde o professor ocupa o lugar de detentor do conhecimento e transmite este conhecimento para os alunos que são percebidos pelos docentes como se encontrando em estado de ignorância. Para Bruner (1996, p. 40), “somente os seres humanos ensinam-se deliberadamente uns aos outros em situações estranhas àquelas em que o conhecimento adquirido se há de utilizar” e a escola desvincula a aprendizagem da cultura na medida em que cria um ambiente descontextualizado para esta aprendizagem. As aulas de instrumentos musicais, muitas vezes ocorrem em ambientes onde se encontra(m) o(s) aluno(s) e os seus professores que utilizam o mesmo instrumento, enquanto que nos grupos musicais dos quais participam, os alunos se envolvem em situações em que têm que interagir com instrumentos diferentes.

Portanto, assim como compartilho do pensamento de que enculturação e treino não ocorrem em etapas totalmente distintas da aprendizagem, podendo acontecer concomitantemente, não defendo a distinção total entre os processos de aprendizagem formal e informal. Para Oliveira (2006) o formal e o informal não devem ser vistos como totalmente opostos, pois sempre há uma mescla entre os dois, em níveis distintos.

Libâneo (2005) descreve duas modalidades de educação: educação intencional, por sua vez dividida em educação formal e não formal, e educação não intencional, também chamada de educação informal. Na educação formal estão presentes a intencionalidade no ensino, a organização, a estruturação e condições previamente preparadas, mesmo que a aprendizagem aconteça fora do ambiente escolar. Na educação não formal, embora haja intencionalidade e se verifique a existência de relações pedagógicas, os graus de sistematização e de estruturação são baixos. Já a aprendizagem informal, de acordo com o autor, ocorre sem intencionalidade e está implícita nas relações sociais, ou seja, na situação em que se dá a enculturação, sob a ótica de Sloboda e Levitin. Para Libâneo, “Os valores, os costumes, as ideias, a religião, a organização social, as práticas de criação de filhos, os meios de comunicação social são forças que operam e condicionam a prática educativa” (LIBÂNEO, 2005, p. 87). A aprendizagem informal, desta forma, pode ser comparada ao currículo oculto, ao qual me referi na primeira seção deste capítulo. Entretanto, a organização das relações no

interior das instituições tem em si uma intencionalidade, que é a de adequar os seus personagens aos papéis sociais que deverão ocupar. Adoto na elaboração deste trabalho a divisão em três modalidades - formal, não formal e informal - proposta por Libâneo (2005), por considerar que a educação musical não formal abarca uma série de práticas de ensino da maior relevância para a aprendizagem musical contemporânea, que não ficariam classificadas caso apenas duas modalidades de educação fossem consideradas.

Pino (2001) relaciona produção e cognição, destacando que tais processos sempre estiveram estreitamente ligados. Para o autor, a cognição viabiliza a produção, que por sua vez demanda o desenvolvimento cognitivo. No item 2.1 expus as teorias curriculares de Franklin John Bobbit, do início do século XX, que tinham como ponto de partida tal relação, mas objetivavam formar mão de obra para o mercado de trabalho, de acordo com interesses macroeconômicos. As teorias curriculares de John Dewey, da Escola Nova, da Tendência Contextualista de Educação Musical e da psicologia histórico-cultural soviética, por sua vez, estão voltadas para os interesses do educando. Preocupo-me, portanto, em contribuir para fortalecer na escola de música a ligação entre cognição e produção, a partir dos pressupostos dos autores citados, visando a elaboração de propostas de aula mais eficiente e democrático do que as que se encontram em vigor nessas instituições.

CAPÍTULO 3 – O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS

Como anteriormente observado, alguns alunos chegam às escolas de música sem familiaridade com os padrões musicais nelas mais estudados, sendo, então, necessário, o emprego de formas de ensino que favoreçam essa familiaridade e a compreensão dos conceitos que lhes serão apresentados, permitindo-lhes avançar nos conteúdos em ritmo próprio. Outros, no entanto, já estão mais familiarizados com tais padrões utilizados no ensino das escolas e já têm alguma experiência em música. Esses precisam de um tipo de ensino que não só valorize os conhecimentos que já possuem como dê continuidade ao processo de aprendizagem em um ritmo que os estimule.

Por outro lado, as vertentes das teorias curriculares, da educação musical e da psicologia cognitiva que foram destacadas no capítulo anterior, convergem para a importância da aproximação, pelas instituições e profissionais de ensino, da cultura de seus alunos e de suas manifestações, com o objetivo de tornar a aprendizagem significativa para eles. Visando integrar as diferentes culturas que habitam o ambiente escolar e aproveitar os variados níveis de conhecimentos e ritmos de aprendizagem dos alunos, utilizo como referência para a elaboração de procedimentos metodológicos em aula, o trabalho de alguns autores da área da educação musical que propõem abordagens de ensino que levem em consideração as questões referidas e as observações extraídas da minha prática docente.

3.1 Práticas musicais atuais e seus processos de ensino/aprendizagem

Quando abordei a Tendência Contextualista de Educação Musical ressalttei que, sob essa perspectiva, a educação musical deve considerar as vertentes culturais presentes na sala de aula. Agora destaco que não basta utilizar como material o repertório extraído do ambiente cultural do aluno, mas é preciso considerar que este repertório tem os seus mecanismos próprios de produção, ensino e aprendizagem (não formais) e que tais mecanismos precisam ser incorporados pela escola e pelo professor para que a aprendizagem aconteça satisfatoriamente e traga para os alunos benefícios que se estendam para fora do ambiente escolar. Entretanto, muitos professores ainda estão presos a moldes anteriores, porque neles

foram ensinados e não conseguem conceber novos modelos de aula que se apliquem ao ensino da música popular, objeto ora em questão. Para Fernandes (2013, p. 23)

(...) a música popular continua sendo um problema para os professores de música, porque o estudo dos estilos/gêneros da música popular e seus métodos de ensino não estão presentes, muitas vezes, nos cursos de formação de professores e ainda não foi desenvolvido um modelo didático formal de ensino dessa música. O problema da não existência de um programa de ensino da música popular é reflexo da visão que os professores têm de valorizar a tradição erudita europeia, perdendo as oportunidades de ensino-aprendizagem que se dariam através da música popular.

Para Conde e Neves (1984-85, p. 43)

Será altamente enriquecedor para a escola detectar nos processos não formais de educação musical, empregados pelo povo no seu dia-a-dia, aqueles componentes que provaram eficácia. Sem preconceitos e sem orgulho inútil, a escola poderá assimilar alguns destes processos e modificar linhas de ação, fazendo mais eficaz seu trabalho educacional no trato da música e de outras formas de arte.

De acordo com Green (2000a, 2000b, 2008), as práticas musicais contemporâneas requerem uma modificação no processo de ensino, que ainda se encontra fundamentado no modelo educacional moderno e nos padrões da música erudita europeia. Para a autora, na música popular, o que realmente importa é o “processo”, ou seja, a autenticidade da aprendizagem musical e não apenas o “produto” em si, o conteúdo. Esse produto não deve ser apresentado ao aluno por meio de uma fórmula pronta ou de um modelo fechado a ser reproduzido, mas ser construído durante o processo.

Para Fernandes (2013, p. 34),

(...) é preciso identificar esses processos e adaptá-los ao meio escolar formal, já que o conteúdo, no caso, define o método. Adotar uma pedagogia musical espontânea e popular é utilizar os processos não formais de aprendizagem musical, vinculando o ensino a um fazer crítico-social. Na utilização desses processos, a educação musical formal deve levar em conta principalmente a tradição musical do grupo, mas as diferenças precisam ser consideradas. Tal fato, a adoção de uma pedagogia musical contextualista, torna-se inconveniente para um professor de música arraigado ao paradigma tradicional de ensino musical, ou para aqueles que trazem consigo um inatingível e inabalável escalonamento de conteúdos e etapas psicológicas a serem seguidas.

O professor de música que deseja atuar de acordo com os padrões contemporâneos de ensino e aprendizagem precisa ter uma postura diferente daquele professor vinculado aos padrões tradicionais de ensino; precisa dominar várias estratégias de ensino/aprendizagem e estar predisposto a flexibilizar os seus planos de aula e de curso, aproveitando as

oportunidades que surgem durante as aulas para inserir novos conteúdos, de acordo com os questionamentos dos alunos; e novas técnicas, segundo as necessidades de execução do repertório. Também é imprescindível que o professor aceite e valorize o repertório trazido pelos alunos como ponto de partida para o trabalho em sala de aula, viabilizando a criação de um canal de comunicação que aumente a predisposição dos alunos para as intervenções do professor, assim como descreve Fittipaldi:

Dessa troca, em sala de aula, surge o diálogo entre professor e aluno, por meio do qual é possível a interferência do professor acarretando transformações para a criação de novos valores. Nesse diálogo não pode faltar a competência do professor negociando entre os conhecimentos e os problemas, adequando-se à demanda do mercado, mas também oferecendo meios para a apreensão de conhecimento (FITTIPALDI, 2004-2005, p.51).

Quando o repertório selecionado para as aulas é extraído do ambiente cultural dos alunos, eles já conhecem as formas musicais, os ritmos e as melodias envolvidas. Isto tira do professor o status de único detentor do conhecimento e também pode contribuir para a autonomia dos alunos. Nesse caso é necessário que o professor esteja preparado para desocupar o lugar de quem sabe, explica, demonstra e corrige, para ocupar o lugar de quem organiza o processo, incentivando tomadas de decisão em conjunto através das discussões entre os alunos, que irão comparar os detalhes das suas execuções ou as suas propostas de arranjos com o conhecimento prévio que têm das músicas.

Pontecorvo (2005) argumenta que o conhecimento não deve ser obtido pelos alunos pela absorção do discurso do professor, mas ser construído compartilhadamente pelas discussões em sala de aula. Neste processo, o professor deixa de ser o detentor e provedor do conhecimento e passa a ser o regulador da aprendizagem. A autora (2005, p.81-87) cita as condições propícias para a realização, na escola, de um compartilhamento real do conhecimento:

- O apoio dado pelo professor é o instrumento mediante necessário para atingir os objetivos propostos pelo estudo;
- O professor precisa conhecer os alunos e saber o que eles são capazes de aprender;
- O processo de ensino-aprendizagem eficaz é aquele que antecede e desencadeia o desenvolvimento cognitivo despertando funções que se encontram em estágio de maturação, na zona de desenvolvimento proximal.
- A intervenção do professor é necessária desde que aproveite as contribuições do aluno;

- O professor deve aproximar o seu pedido de explicação do nível cognitivo dos alunos, para que o processo argumentativo leve à interiorização;
- O professor deve tornar a tarefa mais acessível mediante seu fracionamento e graduando a sua dificuldade.

Oliveira (2006) propõe a Abordagem “Pontes”, na qual o professor passa a ser um articulador do processo de ensino e aprendizagem, fazendo exatamente a ponte entre as culturas presentes na sala de aula e aproveitando os pontos de contato existente entre elas. Para ela, o professor também precisa estar sempre atento às oportunidades que surgem durante a aula para fazer a costura entre aquilo que o aluno sabe ou está motivado a aprender e o conteúdo a ser ensinado. Segundo a autora, o professor que domina a aplicação de várias abordagens de ensino e aprendizagem estará dotado da capacidade de adaptar as atividades planejadas às situações de aula com flexibilidade e naturalidade, sabendo mesclar a relação entre o espontâneo e o consciente (intencional). Em seguida, Oliveira (2006, p.31-32) destaca as atitudes do professor necessárias para o sucesso da abordagem:

- Positividade – habilidade de manter a motivação e autoestima do estudante;
- Observação – observar o aluno, o seu contexto e o seu repertório;
- Naturalidade – espontaneidade e simplicidade nas relações com os estudantes, com o currículo e com a instituição;
- Técnica – capacidade de criar novas e adequadas estruturas de ensino e aprendizagem;
- Expressão – expressão, criatividade e confiança na habilidade e capacidade do aluno para se desenvolver, expressar e aprender;
- Sensibilidade – sensibilidade às diferentes músicas e linguagens artísticas, às necessidades dos alunos e aos diferentes contextos.

A autora retoma a importância de uma formação do profissional de educação musical voltada para o desenvolvimento da capacidade de lidar com vários contextos socioculturais sem preconceitos musicais, sociais ou religiosos e reafirma a necessidade de o professor desenvolver um olhar holístico sobre os alunos, respeitando seus contextos socioculturais e seus valores. Ela também menciona que não são todos os professores que se adaptam à abordagem. As habilidades necessárias à aplicação da abordagem Pontes, como flexibilidade e versatilidade, não se desenvolvem somente pelo estudo acadêmico, dependem

principalmente do estilo pessoal e da diversidade de experiências vividas pelo professor em diferentes circunstâncias de trabalho. Para se sentir confortável na utilização desta abordagem, o professor precisa ser capaz de lidar com a imprevisibilidade e com a presença de outros pontos de vista, buscando sempre a interação entre os elementos envolvidos.

Couto (2009), citando Green (2006) também aborda a necessidade de um novo perfil de professor para lidar com o ensino da música popular:

Green (2006) afirma que quando o professor não é capaz de incorporar as práticas de aprendizagem informal dentro da “pedagogia da música popular”, ele se torna um “fantasma” dessa música em sala. A autora argumenta que a utilização das práticas de aprendizagem informal nas aulas poderia oferecer aos alunos um certo grau de autonomia com relação a seus professores, aumentando suas capacidades para seguir com o aprendizado de forma independente, encorajando futuras participações no fazer musical além da sala de aula (GREEN, 2006, apud COUTO, 2009, p.92, grifo da autora).

Talvez esta seja uma das maiores dificuldades das escolas e de alguns professores de música que incorporaram o repertório e os instrumentos ligados à música popular, mas continuam presos aos métodos de ensino desenvolvidos para treinar o aluno para a execução do repertório da música erudita europeia dos séculos XVIII a XX. Estudando os processos de ensino e aprendizagem em culturas de tradição oral, Queiroz conclui que:

Fazendo uso dos conhecimentos produzidos no campo da etnomusicologia de pesquisa e estudos realizados no âmbito da educação musical, pesquisadores, professores e estudiosos da música em geral têm buscado, de forma cada vez mais crescente, conhecer e dialogar com a diversidade musical a fim de tornar as suas práticas de ensino mais abrangentes e contextualizadas como a riqueza do fenômeno musical em suas distintas expressões.(...) Entendemos que, a partir do conhecimento de distintas perspectivas do ensino e aprendizagem da música, o educador estará mais apto para a (re)apropriação e/ou a criação de estratégias metodológicas capazes de abarcar diferentes dimensões da educação musical nas distintas dimensões que caracterizam a área na atualidade. (QUEIROZ, 2008, p.6).

Para ele, os educadores musicais e pesquisadores têm tentado conhecer os processos de ensino e aprendizagem utilizados nos diversos ambientes não formais e informais para deles se apropriarem, reelaborá-los e utilizá-los nos espaços formais de aprendizagem de música. Utilizando esses conhecimentos, os professores poderão proporcionar aos alunos um ambiente para as aulas de instrumentos musicais que se aproxime daquele que os alunos vão encontrar fora da escola, preparando-os adequadamente para obter sucesso frente às exigências do mercado de trabalho.

3.1.1 – Leitura e oralidade na aprendizagem musical

Uma diferença significativa entre os processos de aprendizagem da música erudita europeia que predomina nas escolas de música e os da música popular atual está na importância dada à leitura de partituras e à oralidade na aprendizagem musical. Para Arroyo (2001) a cultura musical acadêmica centraliza o seu ensino no domínio da escrita e da leitura, enquanto que as práticas musicais populares se baseiam na transmissão oral, em que o domínio da leitura e da escrita não é imprescindível.

De acordo com Harder (2008) nem sempre foi assim. A autora esclarece que até a primeira metade do século XIX a transmissão oral do conhecimento predominava nas aulas de instrumentos e os alunos iniciantes aprendiam as passagens preferencialmente de ouvido ou imitando o professor e reconstruindo no instrumento peças e canções que já conheciam. Posteriormente, de acordo com ela, o aumento da produção editorial de partituras e métodos de ensino de instrumentos musicais no final do século XIX provocou um deslocamento do foco da aprendizagem musical, que deixou de ser a relação entre professor e alunos e centrou-se na leitura. Para Fernandes (2013, p.98), “no século XX a música erudita europeia ocidental inicia um processo de submissão do ouvido ao domínio do olhar”. Em decorrência desse processo, a escrita e a leitura de partituras, que deveriam complementar a transmissão oral do conhecimento, começaram a substituí-la, e a relação entre professor e aluno, na qual estavam presentes a demonstração, a imitação e as explicações, passou a ser mediada por uma linguagem que busca representar o som, mas que não é de natureza aural, mas visual. Para Sloboda (2008), o letramento acelera a transmissão do saber, mas o descontextualiza e a aprendizagem centrada na leitura diminui a relação entre o aprendiz e os detentores do conhecimento.

Para Arroyo (2001) existem aspectos de maior ou menor importância para a produção e aprendizagem nas diferentes culturas musicais, que podem ser classificados como aspectos "críticos", "desejáveis" ou "casuais". A autora opõe os meios culturais erudito e popular, apontando para a inadequação do ensino da música popular baseado na leitura e na escrita, como é praticado nos conservatórios.

Assim, é possível considerar que a notação musical ocidental é um aspecto crítico na cultura musical erudita europeia, por ser indispensável a sua produção e aprendizagem. Para a cultura da música popular, a notação seria desejável e até mesmo casual, por não ser determinante na sua produção e aprendizagem. Aqui o crítico é a oralidade, que, por sua vez, na música erudita é desejável. A partir dessas

considerações, a presença da *música popular* no Conservatório e a centralidade da escrita/leitura musical nessa escola apontariam para uma contradição?

Parece que aqui se encontra um grande desafio à inserção das músicas populares nos sistemas escolares centrados nos códigos escritos (ARROYO, 2001, p.65, grifo da autora).

Requião também compara a prioridade do domínio da leitura ou da percepção auditiva na formação do instrumentista, de acordo com contexto onde ele vai atuar:

Assim, entendemos que o músico profissional, além de encontrar no mundo do trabalho uma grande diversidade de campos de atuação, irá se deparar com diversos contextos musicais onde o repertório será um fator determinante na avaliação de suas competências. Isso quer dizer que a competência de um músico poderá ser avaliada de formas distintas, dependendo do contexto onde ele vai atuar. Por exemplo, para um músico que atue em uma orquestra sinfônica, é fundamental que tenha uma leitura musical fluente. Entretanto, para o chorão, o conhecimento e boa percepção dos clichês harmônicos idiomáticos do choro é pré-requisito, e uma leitura fluente não seria condição para uma execução competente.

Essa questão se reflete na educação musical. No caso do ensino musical, a escolha do repertório influencia diretamente a aprendizagem. Na aprendizagem de um instrumento, por exemplo, dependendo do repertório adotado pelo professor, podemos ter situações de aprendizagem diversas e até mesmo antagônicas. O que é considerado “certo” em determinado contexto musical pode ser considerado “errado” ou inadequado em outro: seja a postura de um violonista ao tocar seu instrumento, a embocadura de um flautista, a emissão sonora de um cantor, a articulação de um fraseado (REQUIÃO, 2002, p.61).

A relevância da proficiência da leitura e da oralidade na prática musical depende de variantes que vão além do instrumento que o músico toca e dos gêneros musicais executados. Polarizar a questão da importância da leitura na aprendizagem musical através da distinção entre música popular e música erudita ou levar em consideração apenas o repertório a ser executado pode levar a uma simplificação na forma de tratar o assunto. O mercado de trabalho da música popular, por exemplo, não é uniforme, tem diversas vertentes, que demandam conhecimentos e habilidades diferentes. No exemplo do chorão utilizado pela autora, embora a oralidade esteja presente em muitos dos contextos em que se pratica o choro, não deixa de ser comum os músicos conhecerem algumas músicas através do contato com a partitura, onde os solistas lêem as notas no pentagrama, enquanto os acompanhadores lêem as cifras escritas acima das notas. Grosso modo, pode-se observar que os músicos que tocam instrumentos melódicos frequentemente são mais exigidos na leitura de notas e na percepção melódica e aqueles que tocam instrumentos harmônicos costumam ser menos exigidos na leitura de partituras e mais exigidos na leitura de cifras e na percepção harmônica. Ainda assim, trata-se de uma generalização. Em alguns contextos de música popular, um músico que toca um instrumento de sopro ou de cordas friccionadas, principalmente quando está atuando

em naipes, costuma receber as partituras a serem executadas, porque para o naipe funcionar, as linhas melódicas dos seus instrumentos precisam ser estruturadas conjunta e previamente. Quando o mesmo músico atua desvinculado de um naipe, costuma ter mais liberdade interpretativa, às vezes sendo responsável pela elaboração da linha melódica que vai executar, o que exige dele conhecimentos de harmonia funcional e habilidade para composição e improvisação.

Eu tive aulas de baixo elétrico com professores que conheciam bem os gêneros musicais brasileiros e me ensinaram a construir linhas de baixo para acompanhamento de acordo com o gênero escolhido. Os exemplos musicais chegavam para estudo das mãos dos meus professores com as harmonias ou com as linhas de baixo escritas e, como eu tinha boa leitura, quase sempre fui bem sucedido na tarefa de acompanhar os professores que tocavam ao violão ou de tocar junto com a gravação da música que me era apresentada, criando linhas de condução de baixo a partir da harmonia ou lendo linhas escritas previamente. Meus professores estavam acostumados a acompanhar cantores de destaque no cenário musical, que contavam com arranjadores que escreviam as harmonias ou as partituras para os baixistas e, da mesma forma, eles procediam comigo. Entretanto, ao ingressar no mercado profissional, encontrei contratantes ou colegas de trabalho que costumavam me entregar fitas gravadas com as músicas para que eu “tirasse” as harmonias e as linhas do baixo. As aulas que tive, porém, não me prepararam para esta tarefa, o que dificultou o meu progresso profissional, porque o treinamento que fiz não estava relacionado com a realidade do segmento do mercado de trabalho que eu procurei, que me exigiu mais percepção auditiva (harmônica e melódica) do que leitura.

Considerando os aspectos levantados, concluo que para a execução de um determinado repertório encontram-se exigências diferentes, que variam de acordo com o instrumento que o músico estiver tocando, com o segmento do mercado de trabalho e com a formação instrumental em que ele se encontre. É necessário que o professor de instrumento esteja atento a tais questões desde o início da formação de seus alunos, para que consiga orientar seus estudos levando em consideração as diferentes exigências do(s) segmento(s) do mercado de trabalho em que cada um deles venha a ingressar.

3.2 O ensino coletivo como proposta metodológica

Ao acompanhar as trajetórias de alunos que passaram pelo curso básico da E.M.V.L ao longo dos últimos oito anos, com especial interesse na busca dos motivos que poderiam justificar seu êxito ou fracasso no processo de aprendizagem de um instrumento musical, pude observar que aqueles que mais evoluíram foram os que, além de apresentarem mais facilidade na compreensão dos conteúdos teóricos e práticos quando ingressaram na escola de música, estiveram envolvidos em práticas musicais coletivas fora da escola durante o período do curso. Estes alunos também foram os que trouxeram mais questionamentos, sugestões e exemplos extraídos do seu cotidiano, enriquecendo as aulas. Aqueles que não tinham práticas musicais coletivas fora da aula de instrumento e depois passaram a participar de grupos musicais melhoraram seu rendimento a partir de então. Os que frequentaram o curso inteiro sem terem passado por experiências de práticas coletivas dentro ou fora da escola tiveram um desenvolvimento mais lento.

A aprendizagem de um instrumento deve ser acompanhada da prática, desde o início, em grupos musicais como os dos ambientes em que o aluno pretende atuar, tornando as aprendizagens significativas, estimulando o envolvimento com o instrumento e proporcionando desafios que demandem estudo. Entretanto, nem sempre os alunos conseguem perceber a importância da participação em grupos musicais para o melhor aproveitamento dos seus estudos e limitam-se a se exercitarem individualmente nos seus instrumentos e a frequentar as disciplinas presentes no currículo escolar. Considerando tais observações, cabe às escolas e aos seus professores ampliar o alcance dessas disciplinas para além do seu conteúdo teórico e técnico, contextualizando os conteúdos e promovendo a interação dos alunos com o meio musical. Visando a ampliação do campo de sua experiência musical, é pertinente e bem vinda a proposta do ensino coletivo de instrumentos como componente curricular.

O ensino coletivo de instrumentos musicais tem sido defendido por diversos autores da educação musical, entre eles Green (2000a, 2000b, 2008), Green e D'Amore (2010), Penna (2010), Cruvinel (2005) e Santiago (2006), como uma proposta metodológica que favorece a interação entre os alunos. Para Swanwick, “As evidências sugerem que pode-se (sic) obter melhores resultados ensinando-se instrumentos em grupos em vez de exclusivamente, de um em um” (SWANWICK, 2003, p.67). Para Almeida (2004),

Por qualquer ângulo que seja abordado o coletivo, ele sempre apresenta maiores ganhos sobre o individual. O trabalho de iniciação instrumental, quando coletivo, torna-se, também, mais prático, econômico e agradável, tanto para quem aprende como para quem ensina (ALMEIDA, 2004, p.25).

O ensino coletivo, se bem conduzido, pode proporcionar a iniciação musical através do contato descontraído com os instrumentos musicais, que deve anteceder a preocupação com o desenvolvimento técnico. Ainda de acordo com Almeida (2004),

“O fazer musical” deve preceder sempre “o saber musical”. Não há nenhuma justificativa sociopsicopedagógica, nem econômica e prática que nos autorize a pensar o contrário. O ensino coletivo de instrumentos permite que o saber musical, passo a passo, acompanhe o fazer musical numa combinação prática, harmoniosa e proveitosa, e deve ser ministrado de maneira simples e agradável (ALMEIDA, 2004, p.27, grifo do autor).

Cruvinel (2005), também destaca o ensino coletivo como ferramenta para associar teoria e prática, acelerar o processo e motivar os alunos:

Aprendizado em grupo privilegia um melhor desenvolvimento da percepção e dos elementos técnico-musicais para a iniciação instrumental; a teoria musical aplicada é associada à prática instrumental facilitando o entendimento dos alunos; o resultado musical acontece de maneira rápida, motivando os alunos a dar continuidade ao estudo do instrumento (CRUVINEL, 2005b, p.68).

Além de ser mais agradável e permitir o melhor relacionamento entre teoria e prática, o ensino coletivo pode ser utilizado para expandir o universo cultural dos alunos, que aproveitam a diversidade de tendências e experiências musicais presentes na sala de aula. Este modelo de aula é importante para familiarizar os alunos com o trabalho em grupos musicais desde o início da aprendizagem. A propósito, Santiago (2005) escreve:

O fazer musical coletivo pode ser extremamente prazeroso; o engajamento em atividades grupais muito favorece a aquisição de determinadas aptidões essenciais para se lidar com a música proveniente de culturas distantes. (...) Iguualmente, na aula de música, as atividades musicais coletivas encorajam os alunos a trabalhar de forma colaborativa e a partilhar o seu fazer musical com outros (SANTIAGO, 2005, p.3).

A presença de vários alunos na classe aumenta a colaboração entre eles e, como a atenção do professor está dividida, faz com que eles, em um regime de trocas, busquem alternativas para os arranjos que estão trabalhando e soluções para as dúvidas que tenham.

Cruvinel et. al. (2005) acrescentam que o ensino coletivo estimula a interação entre os alunos, facilita a aprendizagem, e permite que cada um se conscientize de sua função e de sua importância para o bom funcionamento do grupo.

Através do ensino coletivo de música, as relações interpessoais podem surgir e serem trabalhadas, pois podem proporcionar ao indivíduo a capacidade de se ver inserido em um grupo e analisar seu próprio papel, sua atuação e consequência de suas ações para os demais membros e para o grupo como todo. Assim, o indivíduo terá mais facilidade para aprender, porque terá o seu colega para apoiá-lo nas suas dificuldades e conviverá desde o início em um grupo aprendendo a respeitar a função de cada pessoa que participe do mesmo (CRUVINEL et al., 2005, p.60).

Para que os estudantes tenham mais autonomia na condução do processo de aprendizagem é conveniente que o professor fique mais em segundo plano, intervindo quando necessário, mediando os diálogos entre os alunos e esclarecendo as dúvidas que persistirem após as discussões.

Através da prática coletiva, o ensino formal pode manter a ludicidade e dar significado à aula de instrumento, sendo mais útil particularmente quando ela se aproxima de contextos em que a música a ser praticada pelos alunos não lhe são familiares. Isso ocorre porque em ambientes informais ou não formais de aprendizagem, o repertório pode se limitar a peças de uma única vertente musical que se mantenham no mesmo grau de dificuldade, promovendo um ritmo de aprendizagem mais lento, enquanto que um professor experiente e atento à condução do processo pode estimular os alunos a experimentarem peças de maior grau de complexidade ou provenientes de outras culturas, acelerando e diversificando a aprendizagem.

Também é importante salientar que no trabalho de iniciação instrumental, a presença de outros estudantes oferece parâmetros de avaliação mais verossímeis do que nas aulas individuais, porque o aluno pode comparar o seu som e o seu progresso no estudo com os dos outros estudantes, enquanto que nas aulas individuais, o aluno tem como referência o som produzido pelo professor, que tem anos a mais de estudos do que ele. Almeida igualmente ressalta este aspecto:

O aprendiz que toca sozinho não tem parâmetro para avaliar o seu desempenho. Ouve sempre o seu próprio som, não tendo outro para fazer comparação. Quando vários aprendizes tocam juntos, tudo muda, do ponto de vista musical, um ouve o outro – e desenvolvemos, de maneira mais eficiente, a mais importante habilidade para um músico - a educação do ouvido relativo. (...) Portanto, desenvolver no aprendiz a capacidade de tocar sons de diversas cores, garantir-lhe a habilidade de fazer o seu som se harmonizar com os sons de seus companheiros deve ser objeto de preocupação de quem trabalha coletivamente a música. Tocar junto desde o início do

aprendizado proporciona a todos o desenvolvimento da capacidade crítica de cada um de avaliar a qualidade de seu som em relação aos sons de seus companheiros de conjunto (ALMEIDA, 2004, p.23-24).

Cabe ainda destacar que é comum o aluno iniciar a aprendizagem na escola de música ou em aulas particulares através do contato com um único instrumento previamente selecionado, sem experimentar os demais, praticando ao lado de um professor que toca o mesmo instrumento, num contexto diferente daquele que encontra quando participa de grupos musicais, onde tem que interagir com instrumentos diferentes. Assim, perde a oportunidade de ter uma visão ampla dos contextos nos quais vai se envolver na prática musical. O ensino coletivo pode possibilitar a experimentação de instrumentos de diferentes famílias: sopro, cordas friccionadas, cordas dedilhadas, teclas e percussão, além de promover a compreensão das relações entre os instrumentos dentro dos grupos musicais. Em contextos nos quais haja oferta de instrumentos de famílias diferentes, enquanto o aluno não tem desenvoltura nos instrumentos melódicos e harmônicos, ele pode tocar um instrumento de percussão, o que diminui o comprometimento com aspectos técnicos de execução e proporciona maior integração no grupo, ao mesmo tempo em que vai se familiarizando com os elementos rítmicos envolvidos. Assim a atividade mais complexa que é a de tocar um instrumento articulando ritmos e alturas terá o seu processo de aprendizagem dividido em etapas, de acordo com o que foi proposto por Pontecorvo (2005) e citado no item 3.1 deste capítulo.

Conde e Neves (1984) lembram que na aprendizagem musical das bandas o jovem começa a aprender um instrumento que faz a base harmônica e depois passa para outros que exigem mais técnica do instrumentista, numa espécie de evolução gradativa à medida que adquire habilidade.

Não é possível que se pense em gastar muitos anos para preparar um instrumentista para início de duas atividades no grupo. A abertura de claros na corporação é imprevisível e esta não pode interromper suas funções enquanto espera que estes claros sejam cobertos. A preparação de novos músicos, sempre influenciada pela premência do tempo, leva em conta este fato, e faz-se através do contato direto com o instrumento e com o repertório: ao mesmo tempo, o jovem aluno recebe as noções teóricas fundamentais (quase sempre simplificadas ao extremo em livretos do tipo “Artinha”) e trabalha a técnica, ela também despojada de grandes sutilezas. Em muito pouco tempo o aluno pode ler e tocar coisas muito simples, sendo imediatamente incorporado ao grupo. Não importa que ele seja surpreendido por trechos de dificuldades superiores às suas possibilidades técnicas concretas, ele toca o que pode e se esforça por defender-se da melhor maneira possível no resto. E estas dificuldades são estimulantes e o fato de não estar tocando sozinho, mas apoiado por outras pessoas, levam-no a vencê-las mais facilmente. O prazer do fazer musical está presente desde o início do aprendizado (CONDE e NEVES, 1984-85, p.48).

Esses dois autores ressaltam que a colocação, lado a lado, de principiantes e músicos mais experientes, a duração maior dos ensaios, em comparação com o tempo normalmente utilizado para aulas individuais, além do trabalho feito sobre obras musicais, e não sobre exercícios técnicos, são fatores marcantes da aprendizagem não formal.

O processo pode ser iniciado pelos alunos por meio da execução e da posterior reelaboração das músicas trazidas por eles ou pelo professor através da apreciação musical de novos repertórios a serem trabalhados, permitindo ampliar os conhecimentos sobre as músicas das várias culturas que compõem a nossa sociedade, assim como de culturas distantes, como destaca Santiago (2005). As aulas coletivas também podem ser utilizadas para contextualizar o ensino, integrando apreciação, percepção, execução e criação musical. Para Penna (2010), os alunos podem ser convidados a produzir, criando e adaptando os arranjos para os instrumentos que estão disponíveis na aula, superando a simples reprodução. As produções dos alunos devem ser julgadas a partir dos critérios que estejam ao alcance do entendimento deles, para que possam compreender as observações do professor e participar ativamente do processo de aprendizagem.

3.2.1 As modalidades de ensino coletivo de instrumentos musicais¹⁵

Antes de explicar tais modalidades, considero importante destacar a diferença entre ensino coletivo de instrumentos musicais e prática de conjunto, que consta como disciplina em algumas instituições de ensino. A prática de conjunto pressupõe que os alunos envolvidos frequentem aulas de instrumentos com professores neles especialistas e contam com a prática de conjunto como complemento do ensino do instrumento, para trabalhar a execução de peças musicais sob a orientação de um professor arranjador. Para alunos que não participam de grupos musicais fora da escola, a prática de conjunto oferece oportunidade de vivências musicais que podem contextualizar o ensino do instrumento. Entretanto, nas aulas de prática de conjunto, o professor não tem a responsabilidade de ensinar o aluno a tocar o instrumento.

O ensino coletivo, por sua vez, acumula as duas funções: a de ensinar o aluno a tocar o instrumento e a de trabalhar a execução do repertório, com todos os benefícios que já foram apontados. Sob o ponto de vista econômico, o ensino coletivo também pode ser mais viável

¹⁵ De acordo com a classificação proposta por CRUVINEL, 2005, p. 74

do que as aulas individuais, tendo em vista que um professor atende a vários alunos ao mesmo tempo.

3.2.1.1 – Ensino coletivo em turma homogênea (com todos os alunos aprendendo o mesmo instrumento)

Neste tipo de turma, os alunos aprendem o mesmo instrumento; as aulas podem não mobilizar os diferentes conhecimentos presentes no grupo já que o professor ensina e cobra a todos da mesma forma. A turma homogênea tem como aspecto favorável a possibilidade de imitação entre os alunos e, como aspecto desfavorável, o risco de acarretar desinteresse entre eles, quando a tarefa estiver mais voltada para as necessidades de aprendizagem de um aluno em particular. Por sua vez, conhecimentos diferentes podem ser mobilizados quando o professor escolhe uma peça musical para ser estudada e propõe tarefas de acordo com os conhecimentos de cada aluno, provocando interação entre eles e utilizando o conceito vigotskiano de Zona de Desenvolvimento Proximal (FREITAS, 1994, VYGOTSKY, 1994, SOARES, 2010), permitindo que alunos com conhecimentos diferentes possam perceber os próximos passos que darão no seu processo de aprendizagem.

Exemplifico com os conceitos abordados com eficiência no estudo do *walking bass*¹⁶. O treinamento do *walking bass* objetiva que o contrabaixista consiga traçar caminhos entre os acordes, tendo como base as notas que compõem cada acorde, podendo posteriormente intercalar notas estranhas aos mesmos. Numa sequência harmônica com um acorde para cada compasso, o estudante menos adiantado toca apenas as notas fundamentais dos acordes no primeiro tempo de cada compasso. No exemplo musical 1 podem ser usadas cordas soltas do contrabaixo para se tocar as notas Lá, Ré, Sol e Mi. O estudante só precisará pressionar as cordas para tocar as notas Dó, Fá# e Si.

Posteriormente, o baixista pode procurar no instrumento outras localizações e outras alturas para tocar as notas fundamentais dos acordes, variando a digitação e os contornos melódicos que resultam das escolhas efetuadas.

¹⁶ Maneira de tocar o contrabaixo muito utilizada no *jazz*, onde se toca preferencialmente uma nota por pulso, traçando caminhos entre os acordes.

A m7 D m7 Gmaj7 Cmaj7

5 F#m7(b5) B7 E m7 E m7

Exemplo musical 1. *Walking Bass* nível 1

O estudante que se encontra em nível intermediário pode tocar a nota fundamental de cada acorde no primeiro tempo e outra nota do acorde no terceiro tempo. O exemplo musical 2 demonstra uma possibilidade a partir desta proposta, utilizando 3^{as} e 5^{as} dos acordes como elemento de aproximação da nota fundamental do acorde seguinte. Esta inclusão de notas também pode ocorrer em etapas. Primeiramente experimentando as 5^{as} acima para se dirigir a uma nota mais aguda, e 5^{as} abaixo para se dirigir a uma nota mais grave, e depois experimentando as 3^{as}, também pensando na direção da linha melódica proposta pelo contrabaixo. Utilizando este conceito de aproximação, ou outros que se estabeleçam, vão se construindo padrões de condução que irão sustentar a criação de linhas de *walking bass*.

A m7 D7 Gmaj7 Cmaj7

F#m7(b5) B7 E m7 E m7

Exemplo musical 2. *Walking Bass* nível 2

O estudante mais adiantado, que já sabe localizar todas as notas, pode tocar uma nota em cada tempo do compasso, começando preferencialmente pelas notas fundamentais dos acordes, seguidas de mais três notas. Para este aluno estarão disponíveis todas as notas utilizadas nos estágios anteriores, podendo ser incluídas as 7^{as} dos acordes e notas de passagem, diatônicas ou cromáticas.

Cabe ressaltar que na minha proposta, as partituras escritas nos exemplos 1, 2 e 3 não são lidas pelos estudantes; eles leem as cifras e escolhem as notas que utilizam, sendo incentivados a modificar as suas escolhas a cada passagem. As partituras são apenas demonstrações de alguns resultados possíveis da combinação das notas disponíveis em cada estágio do treinamento; o *walking bass*, por suas características, permite aos estudantes, variações que, dentro da experiência de cada um, podem ser praticadas com vantagens. Swanwick aborda este aspecto quando afirma que “É preciso que haja algum espaço para a escolha, para a tomada de decisões, para a exploração pessoal” (SWANWICK, 2003, p.67). A liberdade de interpretação na execução deve ser incentivada pelo professor, com a finalidade de evitar a repetição mecânica das notas utilizadas nas demonstrações que acompanham as explicações.

The image shows two staves of musical notation for a walking bass exercise. The first staff is in 4/4 time and contains four measures. Above the staff are the chord symbols: Am7, D7, Gmaj7, and Cmaj7. The notes are: G2, A2, B2, C3 (Am7); D3, E3, F3, G3 (D7); G3, F3, E3, D3 (Gmaj7); C3, B2, A2, G2 (Cmaj7). The second staff also contains four measures. Above the staff are the chord symbols: F#m7(b5), B7, Em7, and Em7. The notes are: F#2, G2, A2, B2 (F#m7(b5)); B2, C3, D3, E3 (B7); G2, F#2, E2, D2 (Em7); G2, F#2, E2, D2 (Em7).

Exemplo musical 3. *Walking Bass* nível 3.

3.2.1.2 – Ensino coletivo em turma heterogênea (com a presença de instrumentos diferentes na aula)

Nesse tipo de turma, pode-se utilizar em aula instrumentos pertencentes ao mesmo naipe, e também fazer a distribuição de suas funções segundo a altura. O instrumento mais grave marca o tempo e o mais agudo divide (não é uma regra, mas uma prática muito comum).

Brazil (2012) elaborou um método para ensino de cordas dedilhadas em grupo, que pode reunir alunos de instrumentos diferentes e permite a iniciantes frequentar as mesmas turmas que alunos mais adiantados, pelo uso de arranjos musicais que dividem funções de acordo com a capacidade de cada um. Nos exercícios em D (ré), (exemplo musical 4), três ou quatro alunos em estágios diferentes de aprendizagem podem executar a partitura em grupo, na qual o aluno mais adiantado toca quatro notas, o que está em nível intermediário toca duas,

e o menos adiantado apenas uma por compasso. Um quarto aluno pode tocar os acordes. Esses alunos não precisam tocar o mesmo instrumento. Embora o livro tenha sido elaborado para instrumentos de cordas dedilhadas, o autor explica que os arranjos são adaptáveis a qualquer instrumento.

Esses procedimentos, como já observado, permitem a participação de alunos em diferentes níveis na mesma turma e possibilitam aos menos adiantados perceberem os próximos passos da sua aprendizagem, assim como nos exemplos musicais 1, 2 e 3. Entretanto, a aprendizagem focada na leitura de partituras desde o início do estudo não condiz com as propostas de educação musical de Arroyo, (2001), Harder (2008) e Fernandes (2013) que constam no item 3.1.1, e que defendo nesta pesquisa.

The image displays two systems of musical notation for guitar exercises in the key of D. The first system is in 2/4 time and features a melody in the treble clef with fingerings (1-2, 2-1, 2-1, 1-2) and string numbers (2, 3, 2, 1, 2). The bass clef shows chords D, F#m, Em, A7, and D with string numbers 0, 1, 1, 0, 5. The second system is in 4/4 time and features a melody in the treble clef with fingerings (1, 1, 2) and string numbers (1, 2). The bass clef shows chords Bm, A7, G, D, and D with string numbers 1, 5, 2, 2, 5.

Exemplo musical 4. Exercícios em D (BRAZIL, 2012, p.18) ¹⁷

¹⁷ Os números dentro dos círculos indicam as cordas do violão que devem ser tocadas e os números fora dos círculos indicam os dedos da mão esquerda que devem ser utilizados para pressionar as cordas.

Com instrumentos de famílias diversas se observa com mais clareza as diferenças entre as funções. Pode ser feita uma relação entre os ritmos executados pelos instrumentos de percussão e pelos instrumentos harmônicos, o que facilita a compreensão dessas funções. O baixo e o instrumento mais grave da percussão (zabumba no baião, na quadrilha e no xote; surdo no samba; bumbo da bateria no *jazz*, no *rock* e no *funk*) marcam o tempo, enquanto os instrumentos harmônicos e os instrumentos agudos da percussão (triângulo no baião, na quadrilha e no xote; tamborim ou pandeiro no samba; prato de condução ou caixa no *jazz*, no *rock* e no *funk*) dividem o tempo. Os exemplos musicais 5 e 6 ilustram tal relação no baião e no *funk*.

Instrumento harmônico

Baixo

Bateria

Exemplo musical 5. Arranjo de base para acompanhamento do baião com percussão, baixo e instrumento harmônico

Instrumento harmônico

Baixo

Bateria

Exemplo musical 6. Arranjo de base para acompanhamento de funk com bateria, baixo e instrumento harmônico.

3.3 Propostas de procedimentos a serem adotados nas aulas:

Em trabalhos planejados para iniciantes, nos instrumentos harmônicos, pode-se começar a prática com uma música que tenha apenas dois acordes: $[: E | A :]$ Um aluno toca o acorde de Mi e o outro o de Lá, como demonstrado nos exemplos musicais 7 e 8. Quando o aluno termina de tocar o seu acorde, precisa ouvir o outro para poder voltar. Isto exercita a percepção auditiva, principalmente a harmônica. Pode ser praticado com dois instrumentos iguais ou diferentes.

Exemplo musical 7. Alternância na execução dos acordes de Mi e Lá com alunos de violão iniciantes.

Exemplo musical 8. Alternância na execução dos acordes de Mi e Lá com dois alunos de teclado iniciantes dividindo o mesmo instrumento.

Este procedimento permite que os alunos de violão e teclado toquem na primeira aula, sentindo-se úteis ao grupo, sem precisar de habilidade especial para fazer a troca de um acorde para o outro. Os alunos de baixo também encontram facilidade, pois só precisam tocar cordas soltas. Assim, no processo de aprendizagem do violão e do teclado, a atividade mais complexa de tocar todos os acordes e fazer as passagens entre eles é substituída inicialmente por uma mais simples. Tal procedimento está de acordo com o que foi indicado por

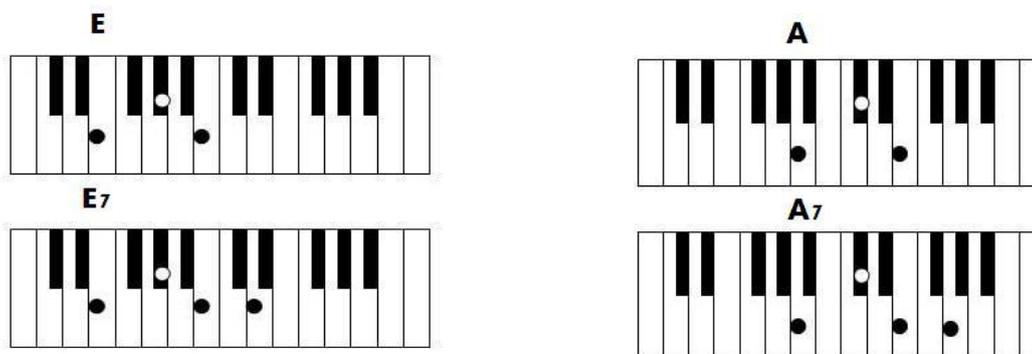
Pontecorvo (2005) sobre fracionamento da tarefa, como apresentado na seção 3.1 deste capítulo.

Além disso, ressalto que alunos iniciantes de violão ou guitarra podem ter mais facilidade se substituirmos as tríades Mi e Lá por Mi7 e Lá7, pois para tocar as tétrades são utilizados apenas dois dedos da mão esquerda em cada um, como demonstrado no exemplo musical 9.



Exemplo musical 9. Digitação dos acordes de E, E7, A e A7 no violão e na guitarra.

No piano e no teclado, ocorre o contrário. Para se tocar as tétrades de Mi7 ou Lá7 é necessário utilizar quatro dedos, enquanto que para se tocar as tríades de Mi Maior ou Lá Maior é necessário apenas três, além de existir uma distância física menor entre a nota fundamental e a última, a 5ª, que compõem o acorde, como demonstrado no exemplo musical 10.



Exemplo musical 10. Digitação dos acordes de E, E7, A e A7 no teclado e no piano.

Neste caso, o que é mais fácil para quem toca um instrumento é mais difícil para quem toca o outro. Num contexto de sala de aula ou de um grupo com músicos iniciantes, a capacidade de adaptação do professor/arranjador às possibilidades dos músicos envolvidos no processo pode ser determinante para o bom resultado do trabalho e para a motivação dos sujeitos envolvidos. Para isso, o professor que se propõe a trabalhar com o ensino coletivo de instrumentos musicais, além do que já foi apontado neste capítulo, também precisa conhecer os instrumentos utilizados na aula, para orientar adequadamente os alunos iniciantes e saber adaptar os arranjos de acordo com as especificidades de cada instrumento. Conde e Neves

(1984/1985) também mencionam que é comum os mestres de banda saberem tocar todos os instrumentos, ficando responsáveis pela iniciação dos novos integrantes.

O ensino coletivo também pode trazer benefícios na introdução de novos gêneros musicais¹⁸. Para tal, elaborei uma sequência de procedimentos que têm facilitado a aprendizagem dos alunos e despertado o interesse deles por esses gêneros através da experimentação dos instrumentos de percussão:

- Escuta do repertório a ser trabalhado, acompanhada de breve contextualização histórica e geográfica;
- Identificação dos elementos que permitem a classificação da peça como exemplo do gênero musical escolhido para o estudo;
- Identificação dos instrumentos musicais presentes no arranjo e das suas linhas melódicas e/ou rítmicas;
- Acompanhamento em instrumentos de percussão, visando ao desenvolvimento da percepção e da execução rítmica;
- Utilização de instrumentos melódicos e harmônicos, com o objetivo de desenvolver a percepção melódica e harmônica selecionando músicas com melodias e harmonias de fácil assimilação.

Por meio dos procedimentos propostos, os alunos vão se familiarizando com as funções dos instrumentos dentro dos grupos, ao mesmo tempo em que vão tendo contato com novos instrumentos e novos gêneros musicais.

Nas minhas aulas observei que os alunos mais familiarizados com o *rock* e gêneros afins, que têm acentuação nos apoios, como demonstrado no exemplo musical 11, costumam ter dificuldade para fazer a acentuação no impulso, típica do aro da caixa e da guitarra no *reggae*, conforme demonstrado no exemplo musical 12. Para familiarizar os alunos com os padrões rítmicos de novos gêneros musicais, utilizo primeiramente os instrumentos de percussão para que eles pratiquem o ritmo antes de reproduzi-los nos instrumentos harmônicos.

¹⁸ Como indicado por Santiago (2005), presente na seção 3.2.

Guitarra

Baixo

Bateria

Exemplo musical 11. Arranjo de base para acompanhamento de *rock* com bateria, baixo e instrumento harmônico.

Gtr.

Bx.

Bt.

Exemplo musical 12. Arranjo de base para acompanhamento de *reggae* com bateria, baixo e instrumento harmônico.

Gtr.

Bx.

Bt.

Exemplo musical 13. Arranjo de base para acompanhamento de *xote* com bateria, baixo e instrumento harmônico.

As semelhanças rítmicas entre o xote e o *reggae*, demonstradas nos exemplos musicais 12 e 13, podem ser aproveitadas para explorar a interculturalidade presente nos arranjos musicais. Depois da comparação entre os ritmos dos dois gêneros, os alunos podem ser orientados a tocar *reggaes* usando violão, teclado com timbre de acordeão, zabumba e triângulo; e xotes, utilizando guitarra, baixo, teclado com timbre de metais e bateria.

A aprendizagem do baião também pode ter início com a prática dos instrumentos de percussão. Após ouvir as músicas, os alunos tocam primeiramente zabumba e triângulo, repetindo posteriormente os ritmos praticados no baixo, nos instrumentos harmônicos e na bateria, de acordo com as partituras do exemplo musical 5.

A presença de instrumentos melódicos (de sopro ou de cordas friccionadas) pode ser aproveitada para abordar a formação de naipes. Nesse caso os instrumentistas se alternam tocando as notas fundamentais, terças e quintas dos acordes e devem ser incentivados a sugerir padrões rítmicos para os naipes¹⁹.

¹⁹ De acordo com o proposto por Oliveira (2006) sobre expressão e por Pontecorvo (2005) que indica que o professor deve aproveitar as contribuições do aluno, ambas na seção 3.1.

CAPÍTULO 4 – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE ENSINO COLETIVO

Este capítulo é destinado primeiramente ao relato de como se deu o processo de desenvolvimento de minha proposta de ensino coletivo de instrumentos musicais. Tal proposta de aula foi se desenvolvendo aos poucos; empiricamente, através de experiências que tive fora da E.M.V.L. e dentro dela; e, teoricamente, respaldado pela revisão de literatura efetuada na elaboração desta dissertação. Em seguida relato e analiso criticamente a experiência que tive durante o segundo semestre de 2013 com uma turma de ensino coletivo de instrumentos musicais, que pude montar na E.M.V.L., com alunos ingressantes no curso básico, para testar a eficiência dos procedimentos metodológicos que adotei para o ensino coletivo.

4.1 Relato de uma experiência de ensino coletivo na E.M.V.L.

Embora as aulas de instrumentos musicais do curso básico da E.M.V.L. sejam em grupo, na modalidade descrita no item 3.2.1 como “ensino coletivo em turma homogênea” (CRUVINEL, 2005), destaco minha recente experiência em vista dos objetivos que proponho e pela variedade de instrumentos utilizados nas aulas.

Durante os anos de 2004, 2005 e 2006, o curso básico tinha no primeiro período de sua grade curricular uma disciplina chamada “Laboratório”, que consistia em aulas de instrumentos musicais em grupos de até 15 alunos²⁰, e que englobava numa mesma turma instrumentos de uma das famílias: cordas friccionadas, cordas tangidas, teclas, percussão, sopro (madeiras), metais ou canto. Com tal estrutura, o ensino da disciplina se enquadrava na modalidade de ensino coletivo heterogêneo.

O Laboratório era destinado aos ingressantes que então tinham a oportunidade de experimentar vários instrumentos da família que tivessem escolhido e receber instruções sobre suas técnicas básicas, permitindo maior conhecimento deles antes de decidir com qual seguiriam seus estudos nos quatro períodos restantes do curso. Os professores, entretanto, nem sempre incluíam nessas aulas todos os instrumentos pertencentes à família com a qual

²⁰ O nº de alunos variava de acordo com a família. As aulas de instrumentos musicais do restante do curso também são em grupo, porém com no máximo quatro alunos.

estavam lidando. Alguns se limitavam a utilizar o instrumento de sua preferência. Dessa forma, os objetivos pretendidos com a elaboração da disciplina, - ampliar o conhecimento dos alunos a respeito dos instrumentos musicais e criar um espaço de experimentação e vivência musical -, foram se perdendo, e as aulas se tornaram aulas de instrumento da escolha do professor, nos mesmos moldes das aulas dos períodos seguintes, com turmas maiores. Com isso se tinha, por exemplo, laboratórios de cordas tangidas funcionando como aulas de violão, não contemplando os alunos interessados em conhecer e/ou experimentar a guitarra, o cavaquinho, o contrabaixo elétrico e o bandolim; e laboratórios de instrumentos de teclado funcionando como aulas de piano, não apresentando aos alunos o teclado eletrônico e o acordeão. O ensino coletivo que deveria ser heterogêneo, transformou-se em homogêneo.

Para o melhor aproveitamento da disciplina seria necessário que os professores ministrantes não só estivessem dispostos a elaborar ou adaptar arranjos musicais que utilizassem os vários instrumentos presentes na sala de aula, mas também se dedicassem a conhecer as características de cada instrumento da família de seu instrumento preferido. Os professores que atuavam na disciplina ainda estavam muito ligados ao modelo tecnicista, não demonstrando apresentar as características do professor de ensino coletivo apontadas no capítulo anterior. Dessa forma, a proposta de elaboração de uma disciplina que possibilitasse a familiarização e experimentação dos alunos com diversos instrumentos musicais esbarrou na posição de alguns dos professores que, naquele período, ainda concebiam a aula como espaço destinado prioritariamente à aprendizagem da técnica instrumental.

As propostas da disciplina “Laboratório”, no entanto, diferem das minhas porque incluo na mesma aula todos os instrumentos disponíveis, sejam eles de percussão, cordas friccionadas ou tangidas, teclas e sopros, além do canto, como descreverei a partir da próxima seção.

4.2 Início do desenvolvimento de uma proposta de ensino coletivo

Durante os meses de fevereiro, março e abril de 2010 trabalhei como professor de instrumentos musicais em um projeto social destinado a adolescentes e jovens de 15 a 25 anos, moradores de comunidades carentes do Rio de Janeiro. Os alunos atendidos pelo projeto escolhiam uma disciplina entre música, artes plásticas, teatro, circo, corte e costura, carpintaria etc, frequentando aulas da disciplina selecionada de segunda a sexta-feira, das 8:00 às 11:00 hs, ou das 14:00 às 17:00 hs, de acordo com o turno escolhido. Recebiam bolsa

para custear as despesas com transporte e tinham direito à alimentação no local, fatores que incentivavam a assiduidade nas aulas.

A disciplina música contava com cinco professores e cada um dava aula em um dia da semana. A intenção dos coordenadores do projeto era de que a cada dia da semana os alunos tivessem aula com um professor de um diferente instrumento ou de canto, para que houvesse diversidade de experiências, tendo eu sido contratado como professor de violão. Contrariamente às minhas expectativas, tinha disponíveis apenas cinco violões para atender a duas turmas de vinte alunos, uma em cada turno de trabalho. Também estavam disponíveis um teclado de quatro oitavas, três surdos, duas caixas, dois repiques, três ganzás, dois agogôs e um reco-reco, que achei oportuno e válido distribuir entre os alunos. A carência de violões me levou a optar pela diversificação dos instrumentos na aula, ensinando um pouco de cada um e dando início à descoberta da proposta de aula de ensino coletivo que defendo neste trabalho.

Naquele período estava concluindo o curso de licenciatura e escrevendo a monografia intitulada “Aulas de instrumentos musicais em grupo: uma proposta a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky” (SOARES, 2010). Esse conceito serviu como referencial teórico para a identificação dos níveis de conhecimento dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. As propostas da Tendência Contextualista de Educação Musical me motivaram a utilizar o repertório e as práticas musicais que os alunos traziam dos seus meios socioculturais como ponto de partida para as aulas.

Para viabilizar a execução das músicas e aproveitar os instrumentos que estavam disponíveis, simplifiquei as harmonias, os dedilhados dos violões, do teclado, e do cavaquinho (que um dos alunos trazia) e as células rítmicas de acompanhamento. Na rítmica para os instrumentos de percussão foram aproveitados as batidas básicas de cada parte da bateria, com o surdo fazendo a função do bumbo, tocando principalmente nos tempos ímpares dos compassos, a caixa tocando nos tempos pares e os demais instrumentos copiando um desses dois ou marcando a pulsação. Os ritmos do surdo e da caixa foram usados no início como referência para os alunos que tocavam os instrumentos harmônicos. Os interessados em aprender baixo, na falta do instrumento, utilizaram as quatro cordas mais graves dos violões e foram orientados a tocar apenas as notas fundamentais dos acordes, reproduzindo os ritmos do surdo. Aqueles que estavam aprendendo violão imitavam nele os ritmos de um dos instrumentos de percussão mais agudos. Os alunos de teclado foram orientados a tocar os acordes apenas no início dos compassos, utilizando timbres que sustentassem o som.

Ao me deparar com a dificuldade dos alunos de violão e teclado para fazerem a passagem de um acorde para outro, escolhi músicas harmonizadas com apenas dois acordes e sugeri que dois alunos de violão tocassem um acorde e dois tocassem o outro, enquanto um aluno de teclado executava um acorde em uma região e seu colega o outro em região diferente do mesmo instrumento, dispensando o movimento de troca de acordes²¹. Aos poucos os alunos de violão e teclado foram conseguindo fazer as mudanças de acordes e tocar toda a harmonia. Tais procedimentos de ensino se relacionam ao que foi recomendado por Pontecorvo (2005) sobre fracionamento da tarefa, como apresentado na seção 3.1, e permitiram que os alunos pudessem aprender aos poucos, sem deixar de participar do grupo desde o início da aprendizagem. Por sua vez, os alunos de teclado foram percebendo que, como as notas se repetem em outras oitavas ao longo do instrumento, poderiam inverter os acordes, fazendo ligação harmônica e evitando movimentos mais amplos, que poderiam provocar choques com as mãos dos colegas com quem dividiam o instrumento. Para atender ao aluno que pretendia aprender cavaquinho, precisei pesquisar a montagem dos acordes no instrumento, antecipando-me às dificuldades que ele poderia encontrar para tocar. Ainda nas primeiras aulas, durante a execução das músicas, alguns meninos que estavam tocando os instrumentos de percussão começaram a criar novas letras e melodias sobre a base harmônica e rítmica que estava sendo tocada e a improvisação passou a fazer parte dos meus planos de aula.

Havia alta rotatividade de alunos atendidos pelo projeto devido à mudança de disciplina por parte de algum participante ou da abertura das vagas dos alunos que se desligavam do projeto, o que acontecia frequentemente por motivos de estudo ou de trabalho, visto que os participantes estavam numa faixa etária em que é muito comum o ingresso no mercado de trabalho. Os alunos novos e aqueles que tinham dificuldades para aprender eram orientados a ficarem próximos daqueles que já estavam há mais tempo no instrumento, que os ajudavam.

Após três meses de trabalho, os professores foram informados que os recursos financeiros que chegavam até a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro para o pagamento dos salários dos professores e das bolsas para o transporte dos alunos seriam redirecionados para atendimento aos desabrigados da enchente ocorrida na cidade em 5 de abril de 2010, sendo, então, dispensados os profissionais e encerrado o projeto.

²¹ Tais procedimentos estão descritos com mais detalhes e exemplificados no item 3.3.

A experiência adquirida nessas aulas me propiciou o desenvolvimento de uma nova modalidade de turma de ensino coletivo, que prevê a iniciação instrumental em conjunto, com alunos interessados na aprendizagem de instrumentos de famílias diferentes. Nesse formato de aula, os alunos experimentavam os instrumentos aprendendo, ao mesmo tempo, a articular o seu som e o ritmo estabelecido, em conjunto com outros instrumentos – de naturezas diferentes – presentes no grupo, trabalhando diretamente sobre peças musicais, como recomendado por Conde e Neves (1984-85) e Almeida (2004), em citações que constam na seção 3.2.

4.3 O ensino coletivo e a inclusão de novos gêneros musicais

Até este ponto do desenvolvimento do trabalho, eu me baseava nos princípios da Tendência Contextualista de Educação Musical para selecionar o repertório para as aulas, buscando utilizar preferencialmente músicas que os alunos estavam acostumados a ouvir. A abordagem de novos gêneros musicais passou a integrar as minhas propostas de trabalho quando, durante o ano de 2012, fui um dos professores ministrantes da disciplina Apreciação Musical (que não pertence mais à grade curricular), no curso básico da E.M.V.L. Tal disciplina era destinada a familiarizar os alunos com as formas musicais e com os padrões harmônicos, melódicos e rítmicos de diferentes gêneros musicais. Considerando tais objetivos, concluí que a disciplina era voltada para a “enculturação” dos alunos, em conformidade com a definição apresentada por Green (2000a, 2000b), Santiago (2005) e Couto (2009), e descrita no item 2.3.1 do segundo capítulo desta dissertação.

É preciso esclarecer que antes de começar a ministrar essa disciplina, eu havia verificado nas aulas de violão e baixo elétrico que os alunos já apresentavam alguma familiaridade com os padrões rítmicos, harmônicos e melódicos da música norte-americana, inclusive nos timbres de voz e nos ornamentos utilizados pelos alunos-cantores. Tal familiaridade foi notada principalmente entre os adolescentes, que declararam ter despertado seu interesse pela aprendizagem de um instrumento musical sobretudo por dois motivos: o primeiro, ouvindo os artistas de maior sucesso na música *pop/rock* internacional e nacional; o segundo, frequentando igrejas evangélicas, que costumam ter seus cultos ambientados por músicas com padrões melódicos, rítmicos e harmônicos de influência norte-americana. Algumas dessas igrejas disponibilizam os instrumentos e equipamentos musicais para a

comunidade de fiéis que as frequentam, constituindo-se em um espaço para a iniciação musical de muitos dos alunos que depois procuram as escolas de música em busca de um estudo regular e sistemático. Esses alunos, entretanto, têm procurado o Curso Básico da E.M.V.L. dispostos a aprender a tocar novos gêneros musicais e a diversificar seus conhecimentos.

Eu então trabalhava com três turmas da disciplina, uma à tarde, que contava com a presença de adolescentes dos 13 aos 18 anos, e duas à noite, em que eram atendidos alunos a partir dos 19 anos. Os professores que ministravam a disciplina tinham liberdade para estruturar as suas aulas e escolher o repertório a ser utilizado. Para elaborar o meu plano de curso, levei em consideração os pressupostos da Tendência Contextualista de Educação Musical, que preconizam que o ensino deve ter como ponto de partida os conhecimentos que os alunos trazem do seu ambiente sócio-cultural - aqueles desenvolvidos simplesmente por ouvirem música da preferência do grupo familiar ou por desenvolverem uma prática musical informal -, ou; objetivar o desenvolvimento de novos interesses e habilidades musicais; e, no caso particular de meu trabalho na E.M.V.L, expandir a lista de gêneros musicais apreciados. Assim, a facilidade que meus alunos de baixo elétrico e violão apresentavam para aprender músicas de gêneros musicais de origem norte-americana a que me referi no parágrafo anterior, e as dificuldades que costumavam ter para aprender músicas nordestinas e de origem afro-brasileira serviram como referência para o estabelecimento do repertório que seria trabalhado nas aulas, o que me levou a dividir as 16 horas da carga horária da disciplina em duas partes, na ordem que descrevo a seguir.

As primeiras aulas foram utilizadas para abordar os aspectos estéticos, culturais e históricos que envolveram o surgimento e a transformação dos gêneros musicais norte-americanos *rock*, *soul* e *funk*, visando mostrar aos alunos que os novos gêneros surgiram da mistura de características de outros gêneros existentes, motivada por fatores extramusicais, como os processos migratórios, a convivência de culturas diferentes no mesmo espaço, a miscigenação, muitas vezes decorrente de tal convivência, a evolução tecnológica, que proporciona novos recursos de produção e distribuição musical, além de fatores econômicos, que interferem na ascensão ou declínio de classes sociais, modificando o perfil dos consumidores de música.

As aulas subsequentes foram utilizadas para familiarizar os alunos com os padrões rítmicos de gêneros musicais brasileiros como baião, xote, quadrilha e samba. Os procedimentos de ensino da parte da disciplina destinada à música brasileira foi sendo

desenvolvido a partir das primeiras aulas, quando estava abordando o baião, o xote e a quadrilha. Inicialmente os alunos apenas ouviam as músicas e, em alguns casos, também cantavam. Em seguida, eu identificava para a turma os ritmos dos instrumentos de percussão (zabumba e triângulo), explicando que eles serviriam como base para o acompanhamento harmônico. Ao perceber que a presença das percussões poderia despertar o interesse dos alunos, trouxe-os para a sala de aula, demonstrando como são tocados, depois sugerindo que também experimentassem tocá-los. Posteriormente, incluí os instrumentos harmônicos (violão e piano), que alguns alunos já tocavam, apresentando o acordeon aos pianistas, que puderam observar como nesse instrumento os movimentos dos dedos de ambas as mãos devem ser articulados junto com a abertura e fechamento do fole para que o som seja produzido.

Os mesmos procedimentos foram aplicados em outras aulas para a abordagem do samba, utilizando surdo, tantã, ganzá, pandeiro e tamborim, com a inclusão posterior do violão e do cavaquinho. Como critérios de avaliação do aproveitamento dos alunos, estabeleci que seriam consideradas a frequência e a participação ativa nas aulas, sem dar maior relevância à técnica e precisão no uso dos instrumentos e no canto, com o objetivo de estimular os alunos a cantar e tocar descontraidamente.

A presença dos instrumentos de percussão que a maioria dos alunos nunca tinha tocado, principalmente a zabumba e o triângulo, despertou a curiosidade deles e os motivou para as aulas. A experimentação desses instrumentos trouxe um caráter informal e provocou uma participação ativa dos alunos que, na maioria das aulas das disciplinas teóricas mantinham-se passivos. “Brincar” com os instrumentos sem compromisso com detalhes técnicos de execução e sem as expectativas geradas pela avaliação do desempenho na execução, permitiu que os alunos se aventurassem mais, tornando a aula uma atividade prazerosa, pelo seu caráter informal, e útil, na medida em que ampliou o conhecimento de gêneros musicais com os quais os alunos já estavam ambientados, além de proporcionar familiaridade com outras culturas musicais.

A evolução dos alunos quanto à familiarização com padrões musicais com os quais tinham pouca vivência, mas já sabiam tocar um instrumento, me permitiu questionar o conceito de “enculturação” apresentado por Sloboda (2005) no que se refere à segmentação do estudo em etapas distintas. Se, para o autor, a enculturação ocorre na infância e antecede a etapa do treino, nas aulas da disciplina, alunos de outras faixas etárias e que já estavam submetidos ao processo de treinamento, trabalharam paralelamente aspectos relativos à

enculturação, apreciando, tocando e cantando repertório de gêneros musicais que pouco conheciam.

Embora as minhas aulas fossem estruturadas e acontecessem dentro de um ambiente específico de ensino previamente preparado, características que as enquadrariam na modalidade de “educação formal”, como apresentada por Libâneo (2005), eu procurava proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizagem “não formal”, próximo àqueles que os alunos encontram fora da escola, estimulando a curiosidade e a experimentação.

4.4 Aplicação de procedimentos metodológicos desenvolvidos em uma turma de alunos ingressantes na E.M.V.L.

Para testar as propostas de aula que vinha desenvolvendo, e verificar como se daria o aproveitamento da turma e a convivência entre alunos de diferentes níveis de conhecimento, fui autorizado pela coordenação do curso básico a reunir durante um semestre alguns alunos ingressantes do referido curso, pertencentes a uma turma de Leitura e Escrita Musical (LEM) que tinha aulas comigo. Os alunos foram informados que as aulas seriam dadas fora da carga horária das disciplinas do curso e fariam parte da minha pesquisa de mestrado sobre ensino coletivo na escola de música. Também foram informados que os seus nomes não seriam utilizados nos relatórios das aulas para preservar suas privacidades. As aulas ocorreram durante o 2º semestre letivo de 2013, com carga horária de 16 horas, a mesma da maioria das disciplinas ministradas no curso. Para orientação geral das aulas criei a ementa descrita em 4.4.1.

4.4.1 Ementa da disciplina

Elaborei a ementa com o intuito de consolidar os procedimentos que se mostraram eficientes nas minhas experiências anteriores de ensino coletivo, relatadas em 4.3 neste capítulo. Na ementa constam linhas gerais que devem ser adaptáveis às características de cada turma e às circunstâncias das aulas²².

²² Tais adaptações são recomendadas por Oliveira (2006), e constam na seção 3.1.

4.4.1.1 Objetivos

O principal objetivo da disciplina é introduzir alunos principiantes na prática de instrumentos musicais, em um contexto semelhante ao que encontram fora da escola²³, - quando podem tocar ou experimentar livremente algum instrumento - em que a iniciação musical é vivenciada pelo caminho do contato lúdico com os instrumentos musicais, etapa que deve anteceder a preocupação com o desenvolvimento técnico e com a notação musical. Tal contato oferece a oportunidade de experimentação de instrumentos de diferentes famílias: sopro, cordas, teclas e percussão e promove a compreensão das relações entre os instrumentos dentro dos grupos musicais. Finalmente, as aulas da disciplina objetivam ampliar os conhecimentos dos alunos sobre alguns gêneros musicais que compõem a nossa cultura.

4.4.1.2 Metodologia das aulas

As aulas do curso têm três pontos de partida:

a) seleção de músicas que os alunos²⁴ já tenham ouvido e preferencialmente harmonizadas apenas com os acordes de Lá, Ré e Mi, que permitem aproveitar as cordas soltas dos instrumentos como violão, do baixo, do violoncelo e do violino²⁵, além de facilitar a introdução das funções harmônicas. Na tarefa, os menos experientes devem ser ajudados pelos colegas na localização das notas e montagem dos acordes.

b) apreciação de peças de gêneros musicais pouco conhecidos pelos alunos, sucedida pela prática dos instrumentos de percussão os quais viabilizam a compreensão dos aspectos rítmicos abordados, e pelo canto com acompanhamento instrumental²⁶. Músicas com harmonia simples são introduzidas, em tonalidades que possam facilitar a execução instrumental, visando o desenvolvimento da percepção das funções harmônicas.

c) execução de peças sugeridas por um ou mais alunos que sabem tocá-las, acompanhados pelos demais²⁷.

²³ Na modalidade “aprendizagem não formal” e de acordo com o recomendado por Queiroz (2008), Fernandes (2013), Conde e Neves, (1984-85), Green (2000a, 2000b, 2008) e Green (2006, apud Couto, 2009) na seção 3.1

²⁴ Seguindo as orientações dos autores ligados à Tendência Contextualista de Educação Musical.

²⁵ identificando o que os alunos são capazes de aprender, antes de selecionar os materiais para o ensino, ver Pontecorvo (2005) na seção 3.1.

²⁶ Tal metodologia de ensino fraciona a tarefa, facilitando o processo de aprendizagem; ver Pontecorvo (2005), seção 3.1.

²⁷ Esse procedimento se baseia no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que valoriza a imitação entre os pares como etapa do processo de apropriação do conhecimento.

De acordo com as necessidades da prática instrumental, conceitos de teoria musical como tipos de escalas, tonalidades, padrões rítmicos e montagem dos acordes²⁸ são apresentados. A transmissão das harmonias e melodias é feita de preferência auditivamente para estimular a percepção auditiva e a memorização dos padrões melódicos e harmônicos²⁹. Trocas de informações entre os alunos são estimuladas para viabilizar o compartilhamento do conhecimento³⁰ e oferecer um certo grau de autonomia em relação ao professor³¹. As interferências do professor ocorrem apenas para acrescentar detalhes, sugerir procedimentos de ensino/aprendizagem, tirar dúvidas ou relacionar os materiais presentes com conceitos teóricos trabalhados nas aulas teóricas (quando houver).

4.4.1.3 Recursos utilizados³²

- Instrumentos musicais: triângulo, zabumba, bateria, 3 violões, guitarra, contrabaixo elétrico, teclado, clarinete, saxofone alto, violino e violoncelo;
- Microfones;
- Computador com arquivos de áudio musical;
- Mesa de som;
- Caixas amplificadas multiuso;
- Quadro com pentagrama.

4.4.2 Avaliação do desempenho da turma a partir da aplicação da ementa

A turma era formada por nove alunos, entre 16 e 18 anos, que participaram voluntariamente da pesquisa. Alguns deles já sabiam tocar os seus instrumentos, uns de forma rudimentar, outros com um pouco mais de desembaraço, e tinham noções de leitura de cifras ou de notação convencional. Esses alunos frequentemente auxiliavam os principiantes, demonstrando interesse e boa vontade. Uma das integrantes, cantora, já se apresentava em shows, mas não tocava nenhum instrumento, nem tampouco, conhecia elementos da notação musical ou qualquer conceito correlato. Nas aulas de LEM também observei níveis de

²⁸ De acordo com o observado por Almeida (2004) e Cruvinel (2005b), ver seção 3.1.

²⁹ Em consonância com o que foi abordado na seção 3.1.1, que trata da escrita e da oralidade na aprendizagem musical.

³⁰ De acordo com o que foi indicado por Pontecorvo (2005), na seção 3.1.

³¹ Como idealizado por Green (2006, apud Couto, 2009), também na seção 3.1.

³² Os recursos variam de acordo com os instrumentos e equipamentos disponíveis na instituição onde ocorrem as aulas e com os instrumentos trazidos pelos alunos.

experiência musical diferentes. Alguns manifestaram a ambição de se tornarem profissionais. Aqueles mais adiantados e que se limitaram a tocar os instrumentos que já conheciam, aparentaram uma evolução menor; precisariam participar de outros grupos, onde tivessem que tocar músicas com maior grau de dificuldade, para que fossem desafiados. Isso me levou à conclusão de que é necessário haver mais mobilidade, que permita que os melhores alunos possam avançar rapidamente, trocando de turma durante o semestre para integrar grupos onde sejam mais exigidos, ou que seja feita uma avaliação antes da montagem das turmas, agrupando os alunos de acordo com os seus conhecimentos. Estando mais próximos de seu nível cognitivo, os alunos conseguem aproveitar melhor as contribuições dos colegas e têm melhores condições de imitarem uns aos outros, porque as suas zonas de desenvolvimento proximal têm áreas de interseção maiores.

O ensino coletivo, nos moldes da turma que foi montada, possibilitou uma avaliação mais precisa das habilidades dos alunos porque as aulas exigiram deles os mesmos conhecimentos musicais exigidos fora da escola, ao participarem de outros grupos musicais. Se não fossem as aulas coletivas, eu teria reprovado o aluno que usou o violino na disciplina LEM, certo de que ele não tinha aprendido o conteúdo ensinado e não estaria envolvido com a aprendizagem. Entretanto, o baixo desempenho em LEM não prejudicou sua prática na turma de ensino coletivo. Com o aluno que usou o baixo, aconteceu o inverso: o bom rendimento dele na aprendizagem dos aspectos teóricos não o ajudou a melhorar o seu desempenho no baixo, que foi prejudicado pela falta do instrumento para praticar em casa, o que desmotivou o seu estudo individual.

Ao observar o desempenho do aluno de violino, que nunca tinha tocado o instrumento, também pude confirmar as dificuldades que um professor encontra quando tem alunos iniciantes, que dependem de orientação técnica sobre a produção do som e localização ou digitação das notas, e que desejam aprender instrumentos que o professor não sabe tocar. O seu desempenho melhorou quando ele começou a frequentar aulas de violino, recebendo orientações técnicas sobre o instrumento. Para o aluno que já tocava clarinete (instrumento que eu também não domino), as aulas foram proveitosas desde o início, pois ele não necessitava de orientações sobre a localização das notas no instrumento nem sobre a produção do som.

As dificuldades que o clarinetista e um aluno de saxofone tiveram com as tonalidades de algumas músicas me permitiram notar a importância da participação dos instrumentistas de sopro em formações instrumentais lideradas pelos instrumentistas de cordas. Para os violinistas, violoncelistas, guitarristas, violonistas e baixistas, tonalidades como Lá, Mi, Ré

proporcionam o uso de cordas soltas, facilitando a execução. Entretanto, as tonalidades com sustenidos, quando transportadas para os instrumentos de sopro (em Sib e Mib) ficam ainda com mais sustenidos, ainda, dificultando a execução dos músicos iniciantes.

Ser professor desses alunos na classe de LEM me permitiu planejar as duas aulas visando relacionar a prática instrumental à teoria, avançando concomitantemente o conteúdo das duas disciplinas, contextualizando o ensino teórico na prática instrumental e conscientizando os alunos dos aspectos teóricos presentes nas suas práticas.

Também foi possível notar mais uma vez a falta de familiaridade dos adolescentes com os padrões rítmicos utilizados nos gêneros musicais brasileiros experimentados (xote e baião), o que eu já havia observado nos meus alunos das classes de apreciação musical, baixo e violão, citada na seção 4.3. Entretanto, esses gêneros musicais nordestinos que sugeri para o trabalho foram bem aceitos pelos alunos que, a partir do envolvimento com os instrumentos de percussão (zabumba e triângulo) se interessaram em aprender os seus ritmos e adaptá-los aos instrumentos harmônicos e à bateria.

A heterogeneidade de instrumentos utilizados nas aulas também me permitiu trabalhar com várias formações instrumentais, diversificando a experiência, o que não acontece em pequenos grupos. A possibilidade de montar pequenos naipes com saxofone e clarinete e com violino e violoncelo permitiu aos alunos que tocaram esses instrumentos vivenciar a experiência da participação em naipes, tendo que se preocupar na busca de consenso com os seus colegas em detalhes de timbragem, harmonia e ritmo³³. Nos casos do violinista e do aluno que experimentou o violoncelo, esses aspectos estiveram presentes desde o início da aprendizagem, visto que eles nunca tinham tocado tais instrumentos antes de ingressar na turma.

A presença do violoncelo, do clarinete, da zabumba e do triângulo, instrumentos menos populares no meio cultural dos alunos, despertou o interesse de toda a turma. As escolas maiores, como os conservatórios, que têm maior variedade de instrumentos disponíveis, podem oferecer esse tipo de experiência aos alunos, o que não acontece em aulas com professores particulares, nem em pequenos estabelecimentos.

Em março de 2014, depois de iniciado o semestre, os alunos me procuraram interessados em retomar as aulas na escola ou alugar um estúdio de ensaios por perto para continuar praticando. Apesar da minha impossibilidade de continuar conduzindo as aulas,

³³ Como observado por Almeida (2004), citado na seção 3.2.

formou-se uma banda, com Luiz, Sandra, Julio (nomes fictícios) e o ingresso de outros alunos da E.M.V.L.

4.5 Os benefícios do uso do teclado no ensino coletivo

Em todas as experiências que relatei neste capítulo pude verificar que os alunos que estavam com dificuldades para dar os primeiros passos nos seus instrumentos tiveram mais facilidade para participar das aulas quando utilizaram o teclado. Constatei benefícios no uso desse instrumento na aprendizagem dos iniciantes, principalmente na montagem dos acordes, tendo em vista que, para se tocar uma tríade no violão ou no cavaquinho, é preciso ter mais força e flexibilidade nos dedos do que para se tocar no teclado, instrumento no qual, na fase inicial, basta usar uma das mãos para a formação dos acordes. O teclado também permite que o som seja sustentado, diminuindo a preocupação com a precisão da articulação do ritmo. Assim o aluno pode concentrar a sua atenção nas trocas de acordes e ouvir o som que produz com nitidez, mesmo que ainda não tenha desenvolvido técnica adequada. Devido à riqueza de timbres, o teclado pode ser utilizado na execução de qualquer gênero musical, sem descaracterizá-lo. Finalmente, a distribuição das teclas do instrumento, que diferencia através do relevo e das cores, as notas naturais e as notas com acidentes, se constitui em uma ferramenta importante na sala de aula para a abordagem dos aspectos teóricos que complementam as aulas de instrumento, podendo ser utilizado para exemplificar com clareza as relações intervalares, a formação das escalas, as repetições das notas ao longo das oitavas e a montagem dos acordes. Baseado nestas observações, defendo a presença do teclado no ensino coletivo, como ferramenta facilitadora da participação de alunos iniciantes e de auxílio ao ensino/aprendizagem dos aspectos teóricos que porventura sejam tratados na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na revisão de literatura do primeiro capítulo mostrei que embora as escolas de música que foram estruturadas de acordo com o modelo conservatorial tenham ampliado a lista de gêneros musicais, de instrumentos aceitos para o ensino e incluído novas disciplinas, voltadas para a aprendizagem da música popular, elas ainda se encontram desatualizadas metodologicamente e não atendem mais às necessidades e aos interesses dos alunos que as procuram, o que resulta em altos índices de evasão escolar. Também apontei a falta de relação entre as disciplinas teóricas e a prática instrumental, o que desestimula os alunos e contribui para a sua evasão. Comparando o que foi levantado na revisão de literatura com as minhas observações sobre o Curso Básico de Música da Escola de Música Villa Lobos, concluí que os problemas que enfrentamos no curso não são exclusividade da Escola, estando presente em diversas instituições de ensino de música, em diversos níveis: musicalização infantil, cursos básico, técnico e universitário. A formação dos professores de instrumentos musicais que atuam nessas escolas também foi abordada, destacando que, com frequência eles ensinam da maneira como aprenderam, ou seja, sem levar em conta as mudanças que estão ocorrendo no campo da educação musical. Embora alguns já estejam buscando atualizar seus conhecimentos e ir ao encontro das novas propostas que estão no horizonte da educação musical na atualidade, isso ainda não se reflete significativamente no quadro funcional das escolas.

O segundo capítulo foi voltado para a fundamentação teórica que sustentou a proposta de ensino coletivo apresentada a partir do terceiro capítulo. Inicialmente fiz a revisão de literatura das teorias curriculares, chegando às Teorias Pós-Críticas e os Estudos Culturais, e das tendências de educação musical surgidas durante o século XX, até a Tendência Contextualista de Educação Musical. A revisão mostrou que ambas convergem para a valorização das diversas culturas e o reconhecimento dos múltiplos interesses presentes na sala de aula, levando-me a concluir que as referidas tendências das teorias curriculares e da educação musical seriam as mais adequadas para fundamentar propostas de reformulações nos currículos das escolas de música, considerando a heterogeneidade de conhecimentos e interesses presentes no corpo discente dessas instituições. Ainda no segundo capítulo, com o objetivo de compreender os motivos dos diferentes ritmos de aprendizagem apresentados na sala de aula e, consoante a abordagem da psicologia cognitiva, referi-me ao processo de

aprendizagem musical, que alguns autores dividem em etapas, chamadas de “enculturação” e “treino”, e outros dividem em modalidades, chamadas de “aprendizagem formal”, “aprendizagem não formal” e “aprendizagem informal”. Os autores que dividem o estudo musical em etapas defendam que a enculturação é um processo natural de familiarização com os padrões musicais presentes na cultura, acompanha o desenvolvimento cognitivo e deve acontecer na infância, antecedendo o treino que, por sua vez se refere à aquisição da habilidade de tocar um instrumento. Entretanto, muitos alunos começam a ser treinados tecnicamente antes de estarem familiarizados com os padrões musicais do repertório escolhido para o estudo, prejudicando sua naturalidade nas execuções. Desta forma, concluí que as escolas também precisam dar conta do processo de enculturação, anteriormente ou concomitantemente ao estudo do instrumento musical, questão que passou a ser um dos focos na elaboração das minhas propostas de aula. Para a psicologia histórico-cultural soviética, a aprendizagem é um processo de apropriação e internalização dos saberes culturalmente estabelecidos, que ocorre gradativamente, através das relações que o sujeito estabelece com o meio cultural e com os elementos simbólicos intermediários dessa relação, como a linguagem. Entretanto, o ensino “formal” adotado pelas escolas através da criação de um ambiente artificial para a aprendizagem, desvinculado do meio cultural dos alunos, descontextualiza a aula e proporciona poucos benefícios para quem estuda. Cabe às escolas e aos professores aproximarem-se desse meio cultural e diminuir a formalidade das aulas, recriando os contextos em que as músicas são produzidas e praticadas fora do ambiente escolar.

No início do terceiro capítulo reiterei a necessidade de revisão dos procedimentos de ensino articulando o discurso de autores da educação musical. Tal articulação mostrou que não basta a modificação do repertório utilizado para a aula, mas que o professor precisa mudar a sua postura, deixando de ser o provedor do conteúdo para ser o viabilizador do processo de autoaprendizagem, em que os alunos sejam estimulados a produzir o próprio conhecimento através da experimentação e da discussão das propostas de execução e criação. Também mostrei que o mercado musical atual exige conhecimentos variados, segundo o instrumento escolhido para a aprendizagem, os gêneros musicais que o músico deseja aprender e as formações musicais nas quais ele se envolver. Ainda no terceiro capítulo apresentei o ensino coletivo com uso de instrumentos como proposta metodológica para as escolas de música, destacando que tal modalidade de aula favorece a interação entre os alunos, conscientiza-os das funções dos instrumentos dentro dos grupos musicais, é mais agradável para quem ensina e para quem aprende; permite associar teoria e prática, acelera o processo e influencia favoravelmente a motivação do estudante; é eficiente na familiarização

dos alunos com novos gêneros musicais e com músicas de outras culturas; e oferece parâmetros para que cada aluno avalie o próprio som, comparando-o com o dos colegas, o que não acontece nas aulas individuais. Finalmente, o ensino coletivo, se bem conduzido, permite que o aluno toque desde a primeira aula, executando tarefas simples, que podem se tornar mais complexas a medida que ele adquire desenvoltura.

Considerando todos os aspectos destacados, procurei elaborar **propostas** de ensino coletivo de instrumentos musicais que viabilizasse o desenvolvimento de alunos que chegam às nossas aulas em diversos níveis de familiarização com os padrões musicais que servirão como referência para o estudo; e desse continuidade à aprendizagem de alunos com diferentes ritmos de assimilação do conhecimento, usando no processo de ensino/aprendizagem conteúdos relevantes para a prática musical, e não aqueles transmitidos apenas por força de tradições que não se aplicam ao cotidiano dos alunos.

A aplicação da ementa elaborada para as aulas que ministrei na E.M.V.L. para experimentar as minhas propostas de ensino coletivo me permitiu conhecer rapidamente os alunos e ajustar os planos de aula aos conhecimentos e às possibilidades de cada um. Ao perceber que os alunos mais adiantados ajudavam os demais nas suas tarefas, cheguei à conclusão de que os menos adiantados se beneficiaram mais das aulas. Caberia proporcionar aos mais adiantados experiências em grupos onde fossem mais exigidos, acelerando o seu desenvolvimento. Assim, experimentaríamos ocupar alternadamente os lugares de líder e de liderado, de quem orienta e de quem é orientado. A falta de familiaridade dos adolescentes com os padrões rítmicos dos gêneros musicais brasileiros foi percebida em quase todas as experiências que tive na E.M.V.L. Em diversas ocasiões, os alunos apresentaram dificuldade para executar as células rítmicas do acompanhamento harmônico de gêneros musicais brasileiros, como samba, baião e afoxé. Muitos deles relataram que não tinham o hábito de ouvir música popular brasileira. Conheciam apenas o repertório que era ouvido e tocado nas igrejas que frequentavam. No ensino coletivo heterogêneo de instrumentos musicais pude introduzir esses gêneros a partir do uso dos instrumentos de percussão, antes do uso dos instrumentos harmônicos, tornando o ensino divertido e fracionando a aprendizagem em etapas: primeiro a apreciação, depois a prática do ritmo e, finalmente, a preocupação com a harmonia.

A diversidade de instrumentos disponíveis na escola possibilitou aos alunos a experimentação de vários, de diferentes naturezas, no início do estudo, antes da preocupação com a especialização em determinado instrumento. Também permitiu ao grupo montar

pequenos naipes com instrumentos de sopro e cordas, o que suscitou a preocupação com o consenso entre os colegas, em detalhes de timbragem, harmonia e ritmo. Estas são duas vantagens significativas das escolas grandes como a E.M.V.L., que têm diversidade de instrumentos disponíveis e podem oferecer aos seus alunos esses tipos de experiências, enquanto que pequenos estabelecimentos de ensino musical dificilmente têm tal variedade de instrumentos e de professores habilitados para o seu ensino. Embora tenha feito questionamentos ao ensino praticado na E.M.V.L. e em outras instituições com características semelhantes, são essas escolas, pelo seu tamanho e pela sua heterogeneidade, que podem e devem proporcionar encontros de alunos com interesses na aprendizagem de instrumentos de diversas famílias e ligados às várias tradições musicais que permeiam a nossa sociedade. O ensino coletivo na iniciação instrumental pode possibilitar que tais encontros ocorram desde o início da aprendizagem, antes que a especialização em um instrumento e a escolha por um determinado repertório isole os alunos em pequenos grupos que não representam a heterogeneidade da música que é atualmente produzida, consumida e praticada.

Comecei o meu trabalho com a revisão de literatura sobre as críticas ao modelo conservatorial, que já vêm sendo feitas há mais de cinquenta anos, que mostrou a insatisfação com tal modelo nos diversos níveis, desde a musicalização de crianças até o ensino superior. As minhas recomendações, portanto, são para que os esforços dos pesquisadores estejam agora voltados para experiências de uso de metodologias de ensino/aprendizagem apropriadas para o mundo contemporâneo, que contribuam para a reelaboração curricular das instituições de ensino de música.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Coelho. Aspectos históricos, políticos, didáticos, econômicos e sócio-culturais no ensino coletivo de instrumentos musicais – Um relato. In: I ENECIM, Goiânia, *Anais*, Goiânia, 2005, p. 11-29.
- ARROYO, Margarete. *Música popular em um Conservatório de Música*. *Revista da ABEM*, n. 6, set. 2001, p. 59-67.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte/música. Ensino de quinta a oitava séries*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998, p. 78-88.
- BRAZIL, Marcelo. *Na ponta dos dedos: exercícios e repertório para grupos de cordas dedilhadas*. São Paulo, Digitexto, 2012.
- BRUNER, Jerome. Cultura, mente e educação. In: *Cultura da educação*. Edições 70 Lda. Lisboa, 1996, p. 17-70.
- CONDE, Cecília; Neves, José Maria. Música e educação não formal. *Pesquisa e música*, v. 1, n. 1, CMR. Rio de Janeiro, 1984-1985, p. 41-52.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Os estudos culturais: uma introdução. *Revista Brasileira de Educação*, Nº 23, Maio/Jun/Jul/Ago 2003 p. 36-61. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>
- COUTO, Ana Carolina Nunes do. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, p. 89-104.
- CRUVINEL, Flávia Maria. O ensino coletivo de instrumentos musicais. In: *Educação Musical e Transformação Social*. Instituto Centro-Brasileiro de Cultura. Goiânia, 2005a, p. 67-86.
- CRUVINEL, Flávia Maria. Projeto de Extensão “Oficina de Cordas da EMAC/UFG”: O ensino coletivo como meio eficiente de democratização da prática instrumental. In: I ENECIM, Goiânia, *Anais*, Goiânia, 2005b, p. 68-71.
- CRUVINEL, Flávia Maria; ORTINS, Fernanda; LEÃO, Eliane. O papel do professor no ensino coletivo de cordas: facilitador do processo ensino aprendizagem e das relações interpessoais. In: I ENECIM, Goiânia, *Anais*, Goiânia, 2005, p. 60-67.
- CUNHA, Elisa da Silva e. Compreender a escola de música: uma contribuição para a sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n. 26, jul./dez. 2011, p. 70-78.

DUARTE, Mônica de Almeida. *Pedagogia musical moderna, evolução histórica*. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Centro de Letras e Artes, [s.e.] [s.d.].

_____. A prática interacionista em música: uma proposta pedagógica. *Debates – Cadernos do Programa em Pós Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Unirio*. Rio de Janeiro, n. 4, 2001, p. 75-94.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, set. 2002, p. 69-74.

ESTEVAM, Vicente. *Ensino de música e evasão escolar em conservatórios de Minas Gerais: dois estudos de caso*. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FERNANDES, José Nunes. *Educação musical: temas selecionados*. Curitiba, CRV, 2013.

FITTIPALDI, Valéria Prestes. Formaria a mídia um gosto musical? In: *Cadernos do Colóquio*, 2004-2005, P. 1-7.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Vygotsky & Bakhtin, Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo, Ed. Ática, 1994.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, Salvador, ano 4, n. 4, set. 1997, p. 25-35.

_____. Identidades de Género, experiência musical e escolaridade. *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, 2000, p. 47-64. Acessado em 26.09.2013. Disponível em <<http://cipem.files.wordpress.com/2009/11/nr-2-artigo-3.pdf>>

_____. Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, 2000, p. 65-80. Acessado em 26.09.2013, Disponível em: <<http://cipem.files.wordpress.com/2009/11/pprartigo-4.pdf>>

GREEN, Lucy; D'AMORE, A. Informal Learning. In: *Musical Futures: an approach to teaching and learning*. Tradução de Flávia M. Narita. Resource Pack: 2nd Edition, Section 3. London, Paul Hamlyn Foundation, 2010, p. 130-170.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e Realidade. *Opus*, Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Goiânia, v. 14, n. 1, jun. 2008, p. 127-142.

HENTSCHKE, Liane. Relações da prática com a teoria na educação musical. II Encontro Anual da ABEM, *Anais*, Porto Alegre, 1993, p. 49-67.

JUSTI, Lilia do Amaral Manfrinato. Integração de Abordagens da Teoria e da Prática em Escolas de Música Através das Representações do Fazer Musical – um estudo de caso. In: XVI Encontro Nacional da ABEM, *Anais*, Campo Grande, 2007, p. 1-6.

LEVITIN, Daniel. Em busca da mente musical. In: ILARI, Beatriz Senoi (Org.), colaboradores MEDEIROS, B. R. de... [et al.]. *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba, Ed. da UFPR, 2006, p. 23-44.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo, Ed. Cortez, 2005.

LURIA, Alexander Romanovich. O papel da linguagem na formação de processos mentais: colocação do problema. In: *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança, por A. R. Luria e F. I. Yudovich*. Tradução de José Cláudio de Almeida. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985, p. 7-23.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba, Ibpx, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. Tradução de Maria Aparecida Baptista – 9. ed. – São Paulo, Cortez, 2006 p. 7-37.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da ABEM*, n. 14, Porto Alegre, março 2006, p. 25-33.

PAÍN, Sara. *Subjetividade e objetividade: relação entre desejo e conhecimento*. 2ª edição. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 2012.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia Musical Brasileira no Século XX. Metodologias e tendências*. Brasília, Editora Musimed, 2000.

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, n. 14, Porto Alegre, março 2006, p. 35-43.

_____. Música(s) e cultura(s). In: *Música(s) e seu ensino*. 2ª. edição rev. e ampl. Porto Alegre, Sulina, 2010, p. 79-118.

PINO, Angel. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A.L.B. (Orgs.). *Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. Belo Horizonte, Autêntica, 2001, p. 21-50.

PONTECORVO, Clotilde. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A.M.; ZUCCHERMAGLIO, C. (Orgs.). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Trad. Cláudia Bressan e Sussana Termignoni. Porto Alegre, Artmed, 2005, p. 65-88.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 59-67, set. 2002.

QUADROS, Ronice Müller de. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R.M. de; FINGER, I. (Orgs.). *Teorias de aquisição da linguagem*. Editora da UFSC, Florianópolis, 2008, p. 45-82.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A dinâmica de transmissão dos saberes musicais em culturas de tradição oral: reflexões para o campo da educação musical. XVII Encontro Anual da ABEM, *Anais*, São Paulo, 2008, p. 1-7.

SANDRONI, Carlos. “Uma roda de choro concentrada”: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. IX Encontro Nacional da ABEM, *Anais*, Belém, 2000, p. 19-26

SANTIAGO, Patrícia Furst. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. *Per Musi*, n.13, Belo Horizonte, 2006, p. 52-62.

SANTIAGO, Patrícia Furst. Encontros para enculturação: uma abordagem interdisciplinar à introdução da música originária de diferentes culturas no contexto da educação musical infantil. XIV Encontro Anual da ABEM, *Anais*, Belo Horizonte, 2005, p. 1-6.

SANTOS, Regina Márcia Simão, et. al. *Música, cultura e educação - Os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre, Editora Sulina, 2011.

SCHAFER, R. Murray. *O Ouvido Pensante*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada et. al. Revisão técnica de Aguinaldo José Gonçalves. 2ª ed. São Paulo, Ed. Unesp, 2011.

SLOBODA, John A. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari; Rodolfo Ilari. Londrina, EDUEL, 2008.

SOARES, Mauro Luiz da Rocha. *Aulas de instrumentos musicais em grupo: uma proposta a partir do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky*. 2010. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística - Habilitação em Música). Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SOUZA, Jussamara. Aspectos metodológicos na formação do professor de instrumento. In: 3º Simpósio Paranaense de Educação Musical. *Anais*, Londrina, 1994, p. 43-60.

SOUZA, Jusamara, et. al. *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2ª ed. Porto Alegre, Sulina, 2009.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda de Oliveira; Cristina Tourinho. São Paulo, Ed. Moderna, 2003.

TADEU, Tomaz. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. 3ª ed. – 3 reimpressão - Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

TUDGE, Jonathan. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, L.C. (Org). *Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996, p. 151-168.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. *A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. COLE, M. et al (Orgs.). Tradução de José Cipolla Neto et al. São Paulo, Martins Fontes, 1994.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, 39-48, set. 2005.

ANEXO 1

Alunos participantes da pesquisa

Julio, 17 anos. Entrou para a escola já sabendo rudimentos de leitura e escrita e tocando clarinete e baixo elétrico.

Analu, 18 anos. Cantora. Faz shows e tem disco gravado de *funk melody*. Ingressou na escola com o projeto de aprender violão.

Sandra, 18 anos. Cantora, tecladista e violonista. Canta *soul* e *funk* em inglês. Entrou na escola com a intenção de aprender violão e teclado.

Gustavo, 16 anos. Percussionista, entrou na escola para aprender baixo, sem nunca ter tocado esse instrumento antes.

Paulo, 18 anos. Cantor, também já sabia tocar baixo e violão e tinha noções de teclado. Na escola pretendia fazer aulas de canto e piano.

Luiz, 18 anos. Chegou à escola já sabendo tocar violão, guitarra e cantar e com a intenção de fazer aulas de guitarra.

Eduardo, 16 anos. Entrou para a escola com o objetivo de aprender violino. Nunca havia tocado o instrumento.

Marcelo, 16 anos. Toca bateria e entrou na escola para aprender saxofone alto.

Rodrigo, 18 anos. Baixista e baterista. Frequentou apenas algumas aulas, não tendo sido possível fazer um acompanhamento da sua evolução no período.

ANEXO 2

Relatórios das aulas em ordem cronológica

Primeira aula: 17.09.2013.

Presentes: Julio, Sandra, Analu, Gustavo, Paulo, Luiz, Eduardo e Marcelo.

Recursos utilizados: Dois violões, clarinete, piano, computador e caixa amplificadora multiuso.

Desenvolvimento da aula:

O tempo inicial da aula foi utilizado para o recolhimento dos questionários e para a explicação dos procedimentos que iríamos adotar. Posteriormente tocamos *Stir ti up*, em Lá maior e Comida, em Mi maior, para que os iniciantes do baixo elétrico, violão e violino pudessem utilizar cordas soltas para tocar as notas. O violino do Eduardo (recém comprado) estava com defeito, precisando ser trocado. Analu precisou ser ajudada na montagem dos acordes que não conhecia. Gustavo, que nunca tocou baixo, também precisou de ajuda. Aproveitei a presença do Julio com o clarinete em Sib para explicar características dos instrumentos transpositores, mostrando que ele deveria tocar no seu instrumento as notas Si, Mi e Fá#, correspondentes respectivamente a Lá, Ré e Mi. Depois de terminada oficialmente a aula, Sandra foi ao piano, tocou e cantou duas músicas em inglês, com uma voz na região do contralto muito apropriada para *rhythm and blues*.

Observações:

Luiz (violão), Sandra (violão, piano e voz), Rodrigo (baixo) demonstraram habilidade nos instrumentos e conhecimento do repertório que foi tocado. Julio, já treinou leitura e escrita de partituras, mas apresenta muitas dificuldades com solfejo e ditado.

Segunda aula: 24.09.2013.

Presentes: Julio, Sandra, Analu, Gustavo, Paulo, Luiz, Eduardo e Marcelo.

Recursos utilizados: dois violões, clarinete, piano, computador e caixa amplificadora multiuso.

Desenvolvimento da aula:

Novamente tocamos *Stir it up*, em Lá maior e Comida, em Mi maior, para os iniciantes do baixo elétrico, violão e violino utilizarem as cordas soltas para tocar as notas. Eduardo, com o violino funcionando satisfatoriamente, não sabia os nomes das cordas e precisou de orientação.

Terceira aula: 01.10.2013. A partir desta aula passamos a utilizar a sala com isolamento acústico, mesa de som e bateria.

Presentes: Julio, Sandra, Analu, Gustavo, Paulo, Luiz e Marcelo.

Recursos utilizados: violão, clarinete, piano, bateria (ainda sem as baquetas e pratos), mesa de som, computador ligado à mesa de som e caixa amplificada multiuso.

Desenvolvimento da aula:

Novamente tocamos *Stir ti up*, em Lá maior, para os iniciantes do baixo elétrico, violão e violino utilizarem as cordas soltas para tocar as notas. Eduardo não precisou mais de ajuda para localizar as notas. Pedi que tocasse sempre ouvindo o som do seu instrumento e comparando com os sons dos acordes tocados pelos colegas. Julio está frequentando aulas de clarinete na escola como ouvinte no horário da nossa atividade e passará a chegar no decorrer das aulas.

Quarta aula: 22.10.2013.

Presentes: Julio, Sandra, Analu, Gustavo, Paulo, Luiz, Adriano e Rodrigo.

Recursos utilizados: Bateria (agora completa), baixo elétrico, dois violões, clarinete, teclado, mesa de som, computador ligado à mesa de som e caixa amplificada multiuso.

Desenvolvimento da aula:

Os alunos tocaram as músicas: *Stir it up*, *Cocaine*, *La bamba/Twist and shout* e *Have you ever seen the rain*. Gustavo estava com o baixo e foi ajudado pelos colegas Paulo e Rodrigo, que mostraram onde eram localizadas as notas e as sequências dos acordes de algumas das músicas tocadas. Rodrigo demonstrou muita habilidade no instrumento. Mais tarde Julio passou para o Gustavo alguns detalhes sobre posicionamento dos dedos da mão esquerda. Notei que Gustavo precisava aumentar a flexibilidade dos dedos e das demais

articulações das mãos e punhos. Depois da primeira execução, voltamos a *Stir it up*, agora com Sandra no violão, que tocou observando e acompanhando o Luiz. Aproveitei esta música para mostrar o intervalo de terça maior presente na condução do baixo, comparando a escrita das terças dos acordes no pentagrama com a localização das notas no instrumento. Fiz o mesmo em relação ao teclado. Em seguida escrevi a condução com o ritmo, onde aparece a figura rítmica colcheia pontuada/semicolcheia, pedindo que todos solfejassem o que escrevi. Depois expliquei ao Julio, que havia chegado durante a aula, que ele poderia utilizar as notas da escala de Si maior para criar frases ligando os acordes. As dificuldades apresentadas por ele ainda residem na tonalidade com cinco sustenidos. Julio começou a tocar a melodia de *My heart you go on*, em Sib maior. Combinamos que esta melodia seria tocada pelos instrumentos de sopro (clarinete e sax alto), para voltarmos a falar sobre instrumentos transpositores.

Depois de terminada oficialmente a aula, Sandra foi ao teclado, tocou e cantou duas músicas em inglês, com uma voz muito apropriada para *soul*.

Observações:

Os alunos estão tomando a iniciativa pela escolha das músicas. Alguns já tocam muito bem e auxiliam os principiantes, demonstrando boa vontade. Percebi uma interação entre os alunos, maior do que a que observei nas turmas de Prática de Conjunto que tive com adultos no semestre anterior e nas turmas de Apreciação Musical que tive com adultos e com adolescentes em 2012. Atribuo esta interação ao fato deles estarem fazendo quatro horas de aula seguidas, criando intimidade entre os alunos e aumentando o coleguismo.

Quinta aula: 29.10.2013.

Presentes: Sandra, Analu, Gustavo, Paulo, Luiz, Rodrigo e Julio (chegou no final).

Recursos utilizados: bateria, baixo elétrico, três violões, teclado, clarinete e caixa amplificada multiuso.

Desenvolvimento da aula:

Conforme havia sido combinado no final da aula anterior, esta aula foi voltada para a aprendizagem do baião. Luiz já sabia tocar a melodia e o interlúdio instrumental da música Asa Branca no violão, na tonalidade de Ré maior. Enquanto eu chegava com a zabumba, Gustavo já estava tocando perfeitamente o triângulo. Demonstrou a mesma habilidade na zabumba. Mostrei no quadro como se escreve os ritmos que ele fez na zabumba para

aproveitar o estudo do ponto de aumento, pedindo que os alunos solfejassem. Depois orientei o Gustavo para fazer o mesmo ritmo no baixo. Fiz a mesma coisa comparando o triângulo com o violão para mostrar a relação que pode existir entre os ritmos destes instrumentos. Depois expliquei que o violão também pode imitar a zabumba, dependendo do contexto, pedindo que eles treinassem tocar e cantar a música experimentando as duas alternativas demonstradas.

Sexta aula: 05.11.2013.

Presentes: Sandra, Analu, Paulo, Luiz, Rodrigo, Eduardo e Julio (chegou no final).

Recursos utilizados: bateria, baixo elétrico, dois violões, clarinete, teclado, mesa de som, computador ligado à mesa de som e caixa amplificadora multiuso.

Desenvolvimento da aula:

Os alunos começaram a aula tocando *Bichos Escrotos*, dos Titãs, em que se misturam elementos de rock e de funk. Aproveitei a harmonia que contém os acordes Dm e C para mostrar que no teclado se usam apenas notas naturais, facilitando a troca de acordes a partir de movimentos simples, o que foi absorvido facilmente por Rodrigo e Paulo. Eduardo ainda tem dificuldades com o violino, instrumento que eu nunca toquei, o que não me permitiu ser muito útil. Depois o Eduardo foi para o teclado e aprendeu com os colegas a tocar os acordes. Julio chegou depois e não teve tempo para tocar a música.

Observações:

Através do desempenho do Eduardo, constatei que a inclusão de instrumentos que desconheço cria a dificuldade de auxiliar os alunos iniciantes, que dependem de orientação técnica sobre a produção do som e localização ou digitação das notas. O Eduardo também tem dificuldades com o solfejo e com o ditado, elementos muito importantes para a afinação em um instrumento não temperado. Quando foi para o teclado, pode participar melhor da execução da música.

Para o Julio, que já toca o clarinete, a aula é mais proveitosa, pois não necessita de informações sobre a localização das notas no instrumento nem sobre a produção do som. Como ele aprendeu através da leitura de partituras e tem dificuldades com a percepção de alturas e com a improvisação, a transmissão oral da harmonia e as sugestões verbais de frases baseadas nas escalas o têm feito escolher as notas ao invés de ler, o que é uma novidade. As

tonalidades das músicas escolhidas com foco no violão e no baixo (Lá, Ré, Mi) geram escalas com muitas notas sustentadas quando transpostas para os instrumentos de sopro, o que também tem sido desafiador para ele. Através desta observação, nota-se a importância da participação dos alunos de instrumentos de sopro em grupos liderados por instrumentos de outras famílias, para exercitar a capacidade de transposição e de execução em tonalidades com notas sustentadas.

Sétima aula: 12.11.2013.

Presentes: Analu, Paulo, Luiz, Rodrigo, Marcelo, Gustavo e Julio (chegou ao final).

Recursos utilizados: bateria, baixo elétrico, 2 violões, clarinete, sax alto, zabumba, 2 triângulos, claves e caixa amplificadora multiuso.

Desenvolvimento da aula:

Tocamos *Stir It Up* e aproveitei para utilizar o triângulo, mostrando que no reggae este instrumento pode ser incluído fazendo o mesmo ritmo que a guitarra e ambos acentuam as suas notas junto com a batida da caixa da bateria. Comparei o baixo ao bumbo, mostrando a possibilidade de similaridade rítmica entre os dois instrumentos. Depois os coloquei para ouvir o xote *Esperando na Janela*, gravado por Gilberto Gil, para comparar o xote ao reggae, destacando a similaridade do ritmo da guitarra, do triângulo e da caixa da bateria nos dois gêneros musicais, fazendo a mesma coisa com o baixo e o bumbo. Luiz entendeu a harmonia do xote rapidamente. Sandra mudou de lugar para poder copiar a harmonia olhando no violão do Luiz, quando tive que ajudar Gustavo e não pude orientá-la.

Observações:

Durante a execução do xote e do reggae tive que intervir algumas vezes para mostrar aos violonistas Luiz e Sandra que a guitarra toca com acentuação no segundo e quarto tempos, e não no primeiro e no terceiro, como estavam fazendo sem perceber.

Gustavo tem retornado às aulas sem demonstrar cumulatividade no aprendizado. Para que ele tocasse a música *Stir It Up*, tive que ensinar movimentos de complexidade inferior aos que já tinham sido ensinados na quarta aula e que ele tinha aprendido naquela ocasião. Indagando-o, descobri que ele ainda não tem contrabaixo e não tem praticado as músicas no violão.

Marcelo tocou bateria e apesar de ter tido um bom desempenho no ritmo, tocou muito alto, não ouvindo os colegas. Nas práticas de solfejo nas aulas de LEM ele também canta alto, destoando do grupo. Chamei a atenção dele da mesma forma que chamo nas aulas de LEM, mostrando que solfejando ou tocando num volume muito alto, ele não ouve os colegas, deixando de perceber os seus erros e de entrosar-se melhor com o grupo. No questionário de entrada também percebi certa arrogância nas suas respostas.

Oitava aula: 19.11.2013.

Presentes: Sandra, Analu, Paulo, Luiz, Julio e Eduardo.

Recursos utilizados: bateria, baixo elétrico, 3 violões, clarinete, claves, microfone e caixa amplificada multiuso.

Desenvolvimento da aula:

Com a presença do Julio desde o início da aula, os alunos quiseram tocar *My heart you go on*, em Si bemol maior, com modulação para Dó maior. A modulação foi útil para contextualizarmos a aula de LEM do mesmo dia sobre armaduras de claves com bemóis. Eduardo esqueceu o violino e tocou teclado, tendo oportunidade de aprender sobre a montagem dos acordes, assunto também tratado na aula de LEM nesse dia. Analu não conhecia os acordes de Sib e Fá maior, feitos com pestana no violão e foi aprendendo aos poucos.

A segunda música estudada no dia foi *Flores*, dos Titãs. Sugeri ao Luiz, que estava cantando e tocando violão, que ensinasse aos colegas uma parte da música de cada vez, explicando que este procedimento facilita a compreensão e a memorização. A harmonia desta música contém apenas acordes que também estão presentes na música anterior, o que facilitou a execução por parte dos alunos menos experientes, Analu e Eduardo. Antes da aula soube que Analu trabalha profissionalmente como cantora de *funk melody*, com disco produzido pelo DJ Marlboro, um dos mais importantes do mercado. Discutimos o assunto em aula e combinamos que as próximas aulas serão dedicadas também à execução das músicas compostas pelos alunos. Cada um ficou responsável por trazer a sua música para ensinar aos colegas.

Observações:

A utilização do teclado facilitou a participação de Eduardo, o que me levou à conclusão de que neste modelo de aula coletiva os alunos iniciantes nos seus instrumentos devem utilizar apenas instrumentos que o professor domine, para que o ensino dos aspectos técnicos do instrumento se dê adequadamente.

Nona aula: 03.12.2013, das 10:00 às 12:00 hs.

Presentes: Sandra, Analu, Paulo, Luiz, Julio, Marcelo e Eduardo.

Recursos utilizados: bateria, baixo elétrico, 2 violões, clarinete, sax alto, violoncelo, violino e caixa amplificada multiuso.

Desenvolvimento da aula:

A aula foi utilizada principalmente para mostrar a formação dos naipes de instrumentos de sopro e cordas nos arranjos. Primeiro nos concentramos nos instrumentos de sopro. Aproveitei a música “Bichos escrotos” dos Titãs, harmonizada com os acordes Dm e C. Escrevi no quadro os acordes para os instrumentos não transpositores, repetindo abaixo a escrita para os instrumentos transpositores (em Sib e em Mib), orientando o saxofonista para tocar as terças dos acordes e o clarinetista as quintas. Devido à dificuldade de Marcelo em tocar as terças no saxofone, invertemos as notas e ele conseguiu tocar as quintas. No ensaio desta música Luiz e Sandra tocaram violão, Paulo tocou baixo, Analu tocou teclado, orientada por mim e por Luiz, enquanto Eduardo tocou violoncelo, Julio clarinete e Marcelo saxofone.

Passamos para a música “Olhos Coloridos”. Depois de algumas execuções, Marcelo precisou ir embora, Julio foi para o baixo e Paulo para o violoncelo, sendo ajudado por Eduardo que tocou violino. Tive uma ideia de acompanhamento rítmico sincopado para as cordas, mas como Julio fez uma sugestão utilizando notas longas, preferi experimentar o que ele sugeriu, acrescentando um crescendo no fim das notas.

Décima aula: 10.12.2013, das 10:00 às 12:00 hs.

Presentes: Sandra, Analu, Paulo, Luiz, Julio, Gustavo, Eduardo e Sulamita, uma aluna do segundo período que toca sax alto e que se interessou em participar da turma.

Desenvolvimento da aula:

Os alunos tocaram Malandragem, da Cássia Eller. A visitante Sulamita se entrosou bem com o grupo, tocou teclado nesta música e sugeriu algumas convenções para o acompanhamento que foram aceitas pelo grupo e valorizaram o arranjo.

No final da aula entreguei aos alunos as letras cifradas da música Velha Infância, pedindo que eles ouvissem e tentassem tocar durante a semana. Estou iniciando uma fase no trabalho em que o foco é trabalhar novos gêneros musicais, o que foi citado por Santiago (2005) como um dos benefícios possíveis das aulas coletivas.

Décima primeira aula: 17.12.2013, das 10:00 às 12:00 hs.

Presentes: Sandra, Analu, Paulo, Luiz, Julio, Marcelo, Eduardo e o visitante Bruno, de 9 anos, que participa da turma de instrumentos musicais que ministrei como atividade complementar na Escola Oga Mitá³⁴ no mesmo período.

Desenvolvimento da aula:

Como tínhamos combinado na última aula, esta aula foi voltada para gêneros da música brasileira que ainda não havíamos tocado. Sandra começou tocando Preta, preta, pretinha, de Moraes Moreira, que tem os acordes G e D. Bruno ficou na guitarra, tocando as notas fundamentais e com um bom domínio das entradas dos acordes. Analu, que tocava os acordes completos no violão, demorou mais para se familiarizar com as mudanças de acordes. Talvez não estivesse ouvindo o seu instrumento adequadamente, e não percebesse quando não estava tocando o acorde certo, ou então precisa melhorar a percepção harmônica.

Depois os alunos tocaram Velha Infância, dos Tribalistas. Escolhi esta música porque o compasso é binário composto, uma fórmula que ainda não tínhamos trabalhado. Bruno foi para o teclado, tocando as notas fundamentais e novamente acertando as entradas dos acordes.

Durante toda a aula Eduardo e Paulo resolveram sozinhos o que iriam fazer ao violino e ao violoncelo, variando as notas e criando padrões de acompanhamento, o que já estava começando a acontecer na aula anterior.

³⁴ Escola particular de ensino básico, situada no Rio de Janeiro.

ANEXO 3

Desempenho individual dos alunos

Analu – Nas aulas de LEM teve dificuldade na aprendizagem dos conceitos teóricos, mas solfejava bem. Durante o semestre evoluiu no acompanhamento harmônico, mas poderia ter treinado mais em casa, para aumentar a agilidade nas mudanças de acordes. Também ainda precisava desenvolver a percepção harmônica e rítmica, pois não demonstrou facilidade em perceber quando estava tocando acordes fora do tempo ou tocando o acorde errado.

Eduardo – Nas aulas de LEM, teve dificuldade com o ditado e com o solfejo (habilidade muito importante para a afinação em um instrumento não temperado) e com a classificação dos intervalos de segundas e terças. Também não demonstrou muito interesse pelas aulas e pelo conteúdo ensinado e deixou de fazer alguns trabalhos de casa. Foi o aluno da turma de LEM que teve nota mais baixa na prova do final do período. Não o reprovei em LEM exatamente por causa do seu envolvimento com a prática instrumental e com a evolução apresentada nas aulas coletivas. Nessas aulas começou com dificuldades devido ao desconhecimento da localização das notas no instrumento e do uso do arco. No período inicial participou mais ativamente quando tocou teclado, instrumento que lhe permitiu o conhecimento da montagem dos acordes e a possível distribuição dessas notas na formação do naipe de cordas. No decorrer do semestre começou a frequentar aulas de violino como ouvinte, recebendo orientações sobre seu uso, melhorando o desempenho no instrumento. Também experimentou o violoncelo, tendo inclusive auxiliado os colegas que tentaram tocar o instrumento. Nas últimas aulas formou dupla com Paulo, que tocou violoncelo, combinando padrões de acompanhamento para as músicas.

Gustavo – Nas aulas de LEM começou com dificuldades, mas demonstrou evolução na compreensão dos conteúdos teóricos, principalmente dos intervalos. Nas aulas coletivas teve facilidade com os aspectos rítmicos, mas sempre precisou contar com a ajuda dos colegas para saber onde se localizavam as notas no instrumento, mostrando pouco progresso ao longo do período das aulas. Como não tinha contrabaixo e não estava praticando as músicas, esquecia o que tinha aprendido, retornando às aulas sem avançar na aprendizagem. Terminou o semestre precisando aumentar a flexibilidade dos dedos e das demais articulações das mãos e punhos

para tocar satisfatoriamente o instrumento. Orientei-o a pesquisar desenhos ou fotografias do braço do contrabaixo que demonstrassem a localização das notas, o que ele não fez.

Julio – Nas aulas de LEM teve dificuldades com o solfejo e com o ditado. Nas aulas coletivas, se mostrou sempre disposto a ajudar os colegas, principalmente orientando o Gustavo, que estava aprendendo baixo. Em algumas ocasiões, também tocou esse instrumento com bom desempenho. No clarinete, as minhas observações foram para que ele exercitasse a transposição tonal da harmonia, o que é muito exigido do instrumentista de sopro quando integra grupos em que não há um profissional responsável por esse trabalho. As tonalidades das músicas escolhidas para facilitar a aprendizagem dos instrumentistas de cordas (Lá, Ré, Sol) geram escalas com muitas notas sustenizadas quando transpostas para os instrumentos de sopro, o que foi para ele desafiador. Tendo aprendido através da leitura de partituras e com dificuldades na percepção de alturas, a improvisação, a transmissão oral da harmonia e as sugestões verbais de frases baseadas nas escalas o fizeram escolher e memorizar as notas, ao invés de ler, o que para ele também foi uma novidade benéfica.

Luiz – Teve facilidade na aprendizagem de tudo que foi ensinado nas aulas de LEM. Com boa extensão de voz, pôde cantar várias músicas nos tons originais. Nas aulas coletivas teve a iniciativa de sugerir músicas para o trabalho e boa vontade para ensinar os colegas. Foi o líder do grupo. Nas aulas em que trabalhamos xote e *reggae*, também teve um pouco de dificuldade para manter a acentuação no contratempo, mas ouvindo as gravações das músicas com atenção, conseguiu tocar como foi indicado. Embora tenha apresentado crescimento durante o trabalho, mostrou precisar passar por situações mais desafiadoras, participando de grupos onde o nível de exigência fosse maior. Dentro da formação instrumental que trabalhamos, poderia ser estimulado a tocar outros instrumentos, mesmo que deixasse a função de liderar a execução das músicas ser ocupada por outro integrante do grupo.

Marcelo – Nas práticas de solfejo das aulas de LEM cantava alto, destoando do grupo. No questionário de entrada também percebi arrogância nas suas respostas. Apesar de ter um bom desempenho na bateria, tocava muito forte, não ouvindo os colegas. Argumentei que ao tocar ou cantar forte, ele não conseguiria ouvir os outros, dificultando a precisão na execução e o entrosamento com o grupo. Com o saxofone participou apenas tocando notas longas junto com o clarinete, quando o naipe foi montado.

Paulo – Teve facilidade na aprendizagem de tudo que lhe foi apresentado nas aulas de LEM. Embora seja canhoto, tocou nos instrumentos para destros (violão, guitarra, baixo e violoncelo) virando-os para o outro lado e ficando com as cordas invertidas. Não se propôs a cantar. Tocou violão, baixo e teclado, passando para o violoncelo nas últimas aulas, formando dupla com Eduardo. Neste período sua participação foi muito útil, liderando os arranjos de cordas e elaborando frases para serem executadas pelos dois instrumentos. Foi um dos alunos que mais aproveitou a oportunidade para experimentar os instrumentos que estavam disponíveis e sempre demonstrou boa vontade para auxiliar os colegas quando necessário.

Sandra – Saiu-se muito bem nas aulas de LEM. Tem um bom ouvido harmônico e melódico e aprendeu com facilidade as harmonias das músicas que não conhecia. Tocou violão em todas as aulas e um pouco de teclado em algumas. Embora tenha participado das aulas com interesse, seu principal desafio foi o de aprender os padrões de condução de músicas baseadas em gêneros musicais brasileiros, mostrando dificuldades na execução dos ritmos do baião, do xote e do *reggae* (que embora não seja brasileiro, tem acentuação nos contratempos, assim como o xote), precisando observar outro colega tocando violão para acompanhar as músicas imitando-o.