

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

A PRÁTICA DE (EM) CONJUNTO E A ZONA DE DESENVOLVIMENTO
PROXIMAL - RELATOS E RELAÇÕES

LEANDRO FLORESTA DE MIRANDA

RIO DE JANEIRO
2017

LEANDRO FLORESTA DE MIRANDA

A prática de (em) conjunto e a zona de desenvolvimento proximal - relatos e relações

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Música sob a orientação do Professor Pedro Aragão e co-orientação da professora Vera Loureiro.

Rio de Janeiro, 2017

Dedicatória

A todos os meus alunos: fontes de crescimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, pilar do meu afeto: Cecília, Luiz Fernando e Daniel

Agradeço à minha esposa Laura pelo sempre vivaz e sincero amor de cada dia

Agradeço a meus avós e primos: gênese do meu melhor sentimento

Agradeço imensamente a todos os meus professores do IVL e do CCH, muitos dos quais foram praticamente cirurgiões operando em minha musicalidade e minha didática. Refiro-me especialmente a: Carlos Alberto Figueiredo, José Nunes, Mônica Duarte, Silvia Sobreira, José Wellington, Alvaro Neder, Paulo Dantas, Haroldo Mauro, Lilia Justi, Luiz Otávio Braga, Josimar Carneiro, Gabriel Improta, Pedro Aragão, Vincenzo Cambria, Thiago Trajano, Paula Faour, Avelino Romero, Marcelo Carneiro, Marcos Lucas, Julio Moretzsohn, Silvio Merhy, Maria Luiza Sussekind, Vera Loureiro, Eliane Ribeiro.
Sou muito fã de vocês.

Agradeço ao Pedro Aragão e à Vera Loureiro pela orientação clara e precisa

Agradeço a meus colegas, especialmente a André Grabois, pelo apoio e companhia em incontáveis cafés.

Agradeço a Jorge, o livreiro, por incontáveis cafés e papos.

Agradeço a todos os amigos que me apoiaram demais nessa luta diária que é graduar-se

Agradeço a Renata e Carlos, sogros muitíssimo inspiradores e referência de presença e afeto

Agradeço a todos os colegas das banda que tive e tenho: Tono, Paideguará e Yamã

Agradeço...

e finalmente, sobre todas as coisas, Deus, a vida que pulsa firme e inesgotável.

*“se uma pessoa fizesse apenas o que entende,
jamais avançaria um passo”*

Clarice Lispector

FLORESTA, Leandro. *A prática de conjunto e a zona de desenvolvimento proximal - relatos e relações*. Rio de Janeiro: Instituto Villa-Lobos /UNIRIO, 2017. TCC (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade do Rio de Janeiro.

RESUMO

Este trabalho busca relacionar o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) com relatos colhidos em entrevistas feitas a professores e alunos da disciplina de Prática de Conjunto dentro e fora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Foi feito um levantamento bibliográfico, onde se encontrou a formulação de três implicações da ZDP em processos pedagógicos. Após separar trechos das entrevistas em categorias analíticas, foi concluído que as três implicações são coerentes aos procedimentos dos orientadores e impressões dos alunos de Prática de Conjunto.

Palavras-chave: Prática de Conjunto, zona de desenvolvimento proximal, ensino musical em grupo, música de câmara, prática de orquestra.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 8 |
| CAPÍTULO 1 VYGOTSKY E O CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL | 12 |
| 1.1 Sócio-interacionismo e ZDP | 12 |
| 1.2 Três implicações da ZDP em processos pedagógicos | 15 |
| CAPÍTULO 2 - REVISANDO OUTRAS MONOGRAFIAS SOBRE O TEMA | 18 |
| 2.1 “Estou tocando, não estou ouvindo” - 2008 | 18 |
| 2.2 Aulas de Instrumentos Musicais em Grupo: Uma Proposta a Partir do Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky - 2010 | 20 |
| 2.3 A prática de conjunto como estímulo à participação - 2015 | 23 |
| CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA E CONTEXTO | 26 |
| 3.1 Metodologia para coleta dos dados | 26 |
| 3.2 Breve explanação acerca dos entrevistados | 26 |
| 3.2.1 Os professores | 26 |
| 3.2.2 Alunos/Integrantes | 28 |
| 3.3. Breve relato dos tipos de P.C. dentro da Unirio | 28 |
| CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS E DISCUSSÃO | 31 |
| 4.1 Principais aspectos trabalhados nas PCs | 31 |
| 4.2 Heterogeneidade X nivelamento | 34 |
| 4.3 Classificação das PCs quanto a repetição ou não de um mesmo instrumento | 37 |
| 4.3.1 Quando há heterogeneidade de instrumentistas com o mesmo instrumento | 37 |
| 4.3.2 Heterogeneidade de proficiência tendo instrumentistas diversos | 39 |
| 4.4 Relação dentro do grupo | 40 |
| 4.4.1 Afinidade e colaboração | 40 |
| 4.4.2 Constrangimento | 41 |
| 4.4.3 Troca de saberes | 43 |
| CAPÍTULO 5 - CONCLUSÃO: ASSOCIANDO O CONCEITO AOS DADOS DA ENTREVISTA | 45 |
| REFERÊNCIAS | 47 |

INTRODUÇÃO

Das várias virtudes adquiridas por uma prática musical rica em conteúdo, a técnica instrumental e o repertório são geralmente mais visados pelos alunos universitários que ingressam em uma disciplina de Prática de Conjunto. Uma das razões que explica este acontecimento é o fato de haver, no final de um período letivo, uma apresentação para mostrar ao público, parentes e amigos o resultado do trabalho.

Entretanto, há outros aspectos da musicalização que podem ser também potencializados por uma aula em grupo visando dominar um repertório. Entre tantas destaco a habilidade de fazer arranjos; a habilidade de ouvir os colegas aumentando a capacidade de afeto e de envolvimento; a análise sócio-histórica do repertório a fim de se compreender melhor seu estilo, história, cultura, sociedade e parâmetros estéticos; e a análise musical, a se compreender a morfologia, fraseologia, harmonia e conceitos mais ligados à musicologia. Por isto, cabe à abordagem pedagógica do orientador o modo como esta prática acarretará aos integrantes questionamentos e desenvolvimentos.

Nem toda a prática precisa ter todas essas premissas pedagógicas. O importante é desenvolver algo, e se a intenção for apenas o repertório, é bem provável que se desenvolverão junto outras habilidades.

Há um fator importante: uma disciplina de Prática de Conjunto ou uma Oficina de música em grupo não é o mesmo que formar uma banda, ou grupo com fins puramente artísticos. O fator pedagógico é muito incisivo aqui. E isto se apresenta muitas vezes quando há um integrante com proficiência técnica menor que outros. Quando o intuito é formar um grupo artístico, geralmente se procuram semelhantes, que se complementarão, já tendo algum fundamento muito específico e/ou um conhecimento da área ou do estilo. Contudo, a questão que se apresenta muitas vezes numa proposta pedagógica é que um, ou alguns, integrantes tem o nível técnico abaixo, e algumas vezes até bem abaixo dos outros. Seria possível seguir com a proposta de chegar a um desenvolvimento mútuo sem que os integrantes mais desenvolvidos tecnicamente tenham que prejudicar seu processo de aprendizado em função dos mais novatos?

Este é o problema que se apresenta neste trabalho de monografia de conclusão de curso de Licenciatura em música.

Tendo trabalhado já há alguns anos com aulas particulares de música¹, faz um ano que propus a um aluno que montasse um grupo para que fizéssemos uma oficina de banda. O resultado foi tão positivo que venho percebendo avanços significativos na consciência musical dos integrantes que, com relação aos alunos particulares, apresentam avanços mais rápidos e consistentes.

Logo no primeiro encontro, um dos alunos era iniciante no seu instrumento, e outro já fazia aulas particulares há quatro anos. Venho observando que o primeiro está avançando rápido tecnicamente, primeiro por sua força de vontade que é grande, e segundo pela atuação do processo da prática de conjunto que acredito, e esse é o ponto central deste trabalho monográfico, ser proporcionador de desenvolvimento.

Este trabalho tem como objetivo analisar como as disciplinas de Práticas de Conjunto do curso de nível superior da faculdade de música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro são direcionadas a lidar com as diferenças técnicas e conceituais tanto instrumentais quanto musicológicas dos alunos comparando as metodologias e enfoques relatados pelos professores dessas disciplinas. Para não encerrar-me apenas no contexto da faculdade de música, também analisamos uma prática de conjunto de fora da universidade.

Muitos alunos que ingressam em uma disciplina de Prática de Conjunto ou uma oficina de música em grupo querem satisfazer a vontade de tocar e fazer música na prática. É comum em aulas de instrumento o trabalho técnico e o esclarecimento dos conteúdos na teoria. A prática em grupo visa fazer o integrante se relacionar com o outro a partir da música e esta relação se faz com a linguagem musical. Os códigos musicais - sejam eles escritos ou percebidos pela interação direta com o som, precisam ser apreendidos. O presente trabalho pretende ser uma contribuição às reflexões sobre a prática em grupo como processo pedagógico musical, ao mesmo tempo pretendo

¹ Atuo desde 2008 como professor particular de violão, flauta transversal e musicalização, tendo experiência também em uma creche como professor de musicalização infantil e no SESC como professor de musicalização através da flauta doce.

discutir mais especificamente sobre o tema das diferenças técnicas e conceituais entre diferentes alunos em uma mesma Prática de Conjunto. Desta forma, pretendo fazer uma reflexão teórica sobre o tema, de modo a contribuir para diminuir uma lacuna em estudos acadêmicos sobre este tema. É muito comum professores de nível superior atuarem como orientadores em práticas colocando seu saber como profissionais da música, atuantes no mercado, com experiência em gravação, em diversas bandas, como músicos da noite ou acompanhando artistas em turnês, porém muitas vezes não há uma pesquisa científica sobre métodos de aplicação, justamente por não verem necessidade, visto que a experiência lhes dá os meios. A minha experiência na oficina em que atuo como professor me comprova que muitas vezes vale a experiência mais do que a teoria. Entretanto este trabalho não visa fomentar a necessidade de um manual, ou de práticas concretas. O que pretendemos é relacionar a experiência pedagógica em grupos, que visam um repertório definido, com um conceito que me fascinou nos estudos da disciplina de Psicologia e Educação durante o curso de licenciatura em música: a teoria-sócio histórica de Vygotsky, que será utilizada como embasamento desta monografia. Pretendo relacionar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal com os relatos das entrevistas com professores de aulas de Prática de Conjunto.

Analisando os trechos selecionados, tentarei responder a pergunta: como o conceito trazido por Vygotsky é observado no contexto de Prática de Conjunto? Tal conceito seria aplicável neste contexto?

Para além dos estudos de Vygotsky foram analisadas também algumas monografias da UNIRIO que tratam do mesmo tema.

Este trabalho baseia-se na coleta de dados por meio de entrevista semi-estruturada, transcrita de áudio *in loco* de professores/orientadores da disciplina de Prática de Conjunto dentro da Universidade e fora dela e de alunos da disciplina. Indago aos entrevistados se há algum método em suas aulas/ensaios e como lidam com a diferença e desníveis técnicos e conceituais de conteúdos musicais nos grupo.

Dito isto, o trabalho se estruturará da seguinte forma: No primeiro capítulo nos dedicaremos à apresentação da teoria de Vygotsky e mais

especificamente ao conceito de ZDP; no segundo capítulo faremos a revisão de outras três monografias da Unirio sobre o mesmo tema ou tema similar, relacionado-as ao presente trabalho; no terceiro capítulo apresentaremos a metodologia, contexto das entrevistas, perfil dos entrevistados e uma breve classificação dos tipos de Prática de Conjunto dentro da Unirio; o quarto capítulo será dedicado aos trechos selecionados das entrevistas, organizados por categorias analíticas que favorecerão a conclusão; e finalmente no quinto capítulo concluiremos, relacionando os depoimentos ao conceito apresentado no capítulo primeiro.

CAPÍTULO 1 - VYGOTSKY E O CONCEITO DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

1.1. O Sócio-interacionismo e ZDP

Um dos principais teóricos da educação na Rússia, Lev Vygotsky (1896 - 1934) teve papel decisivo no estudo sobre aprendizado e desenvolvimento. Seus estudos inicialmente se contrapuseram a três posições teóricas, as quais para ele, resultaram uma série de erros.

Tais proposições foram as seguintes:

- 1) que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado, ou que o desenvolvimento é um pré-requisito para o aprendizado, como formulavam Piaget e Binet;
- 2) que aprendizado é desenvolvimento, e este, visto como domínio dos reflexos condicionados, misturando-se com o aprendizado, como formulou James;
- 3) que o desenvolvimento se baseia em dois processos diferentes e relacionados, um influenciando o outro, ou seja, a maturação depende do desenvolvimento do sistema nervoso e do aprendizado que é também um desenvolvimento. Koffka foi o principal formulador dessa corrente.

Contextualizado aos pensamentos vigentes, como de Thorndike, Lev Vygotsky reforçou a reflexão:

Thorndike, na contramão aos teóricos em psicologia e educação, afirmou que o desenvolvimento de uma capacidade específica raramente significa o desenvolvimento de outras. Sua pesquisa mostra que "a mente não é uma rede complexa de capacidades gerais como observação, atenção, memória, julgamento, e etc., mas um conjunto de capacidades específicas, cada uma das quais, de alguma forma, independe da outra e se desenvolve independentemente. [...] A melhora de uma função da consciência ou de um aspecto da sua atividade só pode afetar o desenvolvimento de outra na medida em que haja elementos comuns a ambas as funções ou atividades. (VYGOTSKY, 1984, p. 93)

Com essa análise inicial, Vygotsky expôs que o aprofundamento do conhecimento acerca do aprendizado deverá ser encontrado na relação deste com o desenvolvimento e o nível de aprendizado da criança quando

atinge a idade escolar. Contudo “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”. (VYGOTSKY, 1984, p. 94) Por isso, para ele, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Para elaborar esta formulação, apresenta o conceito da zona de desenvolvimento proximal.

Antes, determinou dois níveis de desenvolvimento: o primeiro é “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOTSKY, 1984, p. 95), o que vem a se denominar nível de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que elas são capazes de fazer por si, independentes; o segundo nível é quando a criança é capaz de realizar funções e resolver problemas com a ajuda ou a indicação de um adulto, em colaboração com um colega, ou em grupo. Este é o nível de desenvolvimento potencial, isto é, aquilo que a criança está a ponto de aprender por estar madura o suficiente.

Da diferença entre estes dois níveis resulta o que Vygotsky chamou zona de desenvolvimento proximal. Este conceito “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que ainda estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1984, p. 97), portanto, nas palavras de Vygotsky (1984):

A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKY, 1984, p. 97-98)

Para Oliveira, há dois grandes aspectos na teoria de Vygotsky que explicam a mudança de desempenho em um indivíduo pela interferência de outro. Em primeiro, “não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. Isto é, a capacidade de se beneficiar de uma colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes”. (OLIVEIRA, 1995, p. 59) Em segundo lugar:

porque ele atribui importância extrema a interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas. O

desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual. (OLIVEIRA, 1995, p. 60)

Por isso, Vygotsky destaca a importância da imitação no processo de aprendizado. A pessoa só imita aquilo que está no seu nível de desenvolvimento e essa imitação é muito diferente do processo de treinamento dos outros animais. Isto nos permite saber mais a respeito da zona de desenvolvimento proximal de cada um: “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (VYGOTSKY, 1984, p. 99). Nas palavras de Oliveira:

Imitação, para ele, não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é balizada pelas possibilidades psicológicas da criança que realiza a imitação e constitui, para ela, criação de algo novo a partir do que observa no outro [...], uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para o seu desenvolvimento. [...] Só é possível a imitação de ações que estão dentro da zona de desenvolvimento proximal do sujeito. (OLIVEIRA, 1995, p. 63)

A imitação é então a forma com que uma função psicológica utilizada em atividades coletivas/sociais, ou intersíquicas, é aos poucos internalizada como atividade própria do indivíduo, ou seja, intrapsicológica. Por isso, a teoria de Vygotsky “estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie” (OLIVEIRA, 1995, p. 61), ou seja, uma teoria sócio-histórica.

Após formular a ZDP (zona de desenvolvimento proximal), Vygotsky estabelece dois aspectos essenciais. Primeiro, que o aprendizado se converte em desenvolvimento ao tornar-se parte das funções psicológicas. Dito em suas palavras, é “a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. [...] Na verdade, naquele momento eles apenas começaram” (VYGOTSKY, 1984, p.102). Oliveira reforça esta afirmativa:

É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta

processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. (OLIVEIRA, 1995, p. 60)

O segundo aspecto é de que o desenvolvimento não acompanha o processo linear escolar. Sendo dinâmicas complexas e individualizadas, “não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável” (OLIVEIRA, 1995, p. 102), cada aprendizará levará a um desenvolvimento específico e único, tão complexo em cada ser.

Para aprofundar o conceito de ZDP e aplicá-lo na pesquisa a fim de contribuir a uma reflexão maior sobre o papel formador de uma prática de conjunto musical, é preciso destacar a atuação do orientador e dos pares mais competentes. Para tal, farei uma revisão do estudo de Carlos Nogueira Fino (2001), em que ele analisa três implicações da ZDP. Optamos por incluí-lo no capítulo primeiro, da fundamentação teórica, e não no capítulo da revisão bibliográfica, por presumir que o estudo de Fino nos trará mais clareza quanto a aplicação do conceito nas entrevistas que virão no capítulo terceiro.

1.2. Três implicações da ZDP em processos pedagógicos:

Para Fino (2001), um dos principais postulados da teoria vygotskyana, de acordo com Blanton, Thompson e Zimmerman, estudiosos e pensadores da teoria histórico-cultural, é de que “a atividade socialmente organizada é importante para a construção da consciência”, esta consciência é o que se forma quando os humanos são capazes de produzir e construir conjuntamente, o que é necessário em todas as sociedades. Assim, “as estruturas cognitivas e sociais são compostas e residem na interação entre pessoas” (MEHAN, 1981 apud FINO, 2001, p. 4).

Dito isto, Fino afirma que sob a luz do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, a interação mais efetiva é aquela em que ocorre uma resolução em conjunto de um problema, tendo uma orientação de alguém mais apto a utilizar as ferramentas cognitivas mais adequadas, e apresenta então três implicações desta: a “janela de aprendizagem”, o “tutor como agente metacognitivo” e a “importância dos pares como mediadores”. Vejamos com mais detalhes cada uma destas implicações nos parágrafos abaixo:

a) Uma “janela de aprendizagem”.

A formulação de Vygotsky reforça, para Fino, o “princípio de prontidão”, quando o aprendiz precisa ter alcançado alguma aptidão para “apreender determinado material cognitivo” (FINO, 2001, p. 6). Portanto, para se exercer o papel de professor é preciso:

assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda. (...) Não é, portanto, a instrução propriamente dita, mas a assistência tendo presente o conhecimento de interação social de Vygotsky, o que permite ao aprendiz atuar no limite do seu potencial (FINO, 2001, p. 7).

Apoiando-se em Henderson, o autor afirma que o fator crucial de uma pedagogia com aporte dos conceitos de Vygotsky é que o aprendiz não deve necessariamente ter conhecimento dos conceitos antes de adquirir alguma habilidade e a interiorizar: ou seja, “a instrução deve preceder o conhecimento” (HENDERSON, 1986 apud FINO, 2001, p. 8).

b) O tutor como agente metacognitivo.

Para completar o aprendizado o aluno deve ser capaz de identificar o conhecimento que foi interiorizado, ficando ele habilitado a começar um novo ciclo de aprendizagem a um nível cognitivo mais elevado. Nas palavras de Fino: “todo o processo envolve a tomada de consciência do aprendiz sobre o próprio conhecimento, e pode ser guiado pelo professor que confronta o aprendiz com as tarefas de reconhecimento apropriadas” (FINO, 2001, p. 8).

Fino esclarece mais o conceito de Vygotsky através da abordagem de Morrison, exemplificando a construção de um prédio utilizando andaimes, e à medida que os andares vão sendo concluídos, o andaime é retirado e reinstalado um andar acima para a construção do próximo andar. Igualmente, o professor tem o papel de agente metacognitivo dirigindo a atividade do aluno rumo a sua conclusão, atuando assim como regulador e analista do processo, e quando interiorizado o comportamento cognitivo, o professor transfere ao aluno a responsabilidade metacognitiva (FINO, 2001, pg. 8).

c) A importância dos pares como mediadores da aprendizagem.

Fino explica como a auto-regulação é precedida por uma regulação exterior: “A aprendizagem de conhecimentos e de habilidades ocorre num contexto social no interior do qual um adulto ou uma criança, mais aptos, guiam a atividade de um indivíduo menos apto” (KING, 1997 apud FINO, 2001, p. 9). Durante esta participação no aprendizado do par, e à medida que os conhecimentos e as habilidades do aprendiz vão sendo desenvolvidas, o par ou o professor vai entregando cada vez mais o controle das operações cognitivas ao aprendiz:

“O aprendiz, enquanto vai assumindo maior responsabilidade cognitiva sobre a gestão da atividade, vai gradualmente interiorizando os procedimentos e os conhecimentos envolvidos, enquanto se vai tornando mais auto-regulado na tarefa ou na habilidade. É deste modo que a regulação exterior se transforma em auto-regulação (KING, 1997)” (FINO, 2001, p. 9).

A partir destas três implicações buscarei identificar o pensamento vygotskyano nos relatos das orientações e experiências em Prática de Conjunto, quando nela se dá a presença de um orientador que não necessariamente toca o instrumento de algum aluno, e a presença de colegas que tocam instrumentos diferentes entre eles, porém que compartilham no fazer musical conceitos em comum, bem como quando se dá a presença de colegas (ou professor) tocando um mesmo instrumento na mesma prática.

CAPÍTULO 2 - REVISANDO OUTRAS MONOGRAFIAS SOBRE O TEMA

A prática de conjunto como disciplina, seja dentro da faculdade de música, dentro da escola regular, ou como curso livre ou oficina de música extracurricular, não foi até agora alvo de muitos trabalhos acadêmicos. Muito, acreditamos, pelo seu caráter mais livre que outras disciplinas curriculares, com conteúdos mais moldáveis à sua formação e proposta em cada caso.

Para reforçar o desenvolvimento teórico desta monografia, faremos uma revisão de três monografias do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio, mesmo curso e faculdade a que pertence este estudo. Esta opção de nos limitar apenas aos trabalhos de monografia é baseada na pretensão, que temos aqui, de dar uma continuidade aos trabalhos desta modalidade acadêmica, naturalmente por ser este, um trabalho monográfico. O fato de serem monografias da mesma faculdade é apenas uma forma de contextualizar o pensamento referente à Prática de Conjunto ou aulas em grupo que foram vivenciadas e refletidas pelos formandos dessa mesma instituição a que pertence este trabalho.

2.1 “Estou tocando, não estou ouvindo” - 2008

O trabalho monográfico de Luís Antônio Portella é um questionamento sobre como pode a prática de conjunto ser uma disciplina onde se desenvolve também a percepção musical, após o autor ter observado como alunos e colegas tinham dificuldade ao se deparar com a disciplina de Percepção Musical.

De acordo com ele, “a percepção musical deveria funcionar como mediadora do processo da performance musical em grupo” (PORTELLA, 2008, p. 2), para tanto, o autor se interessa em identificar os processos cognitivos que estão sendo trabalhados numa prática musical em conjunto. Portella expõe primeiramente seu trabalho de professor de prática musical em grupo com diferentes instrumentistas trabalhando a percepção musical por meio da execução e construção do repertório.

Quando se trabalha em grupo, todos são beneficiados a um só tempo, pela possibilidade de se ouvir, ouvir os outros e fazer-se ouvir. [...] Ao priorizar o desenvolvimento auditivo, estimula o aprendiz a buscar a música pela sonoridade que a compõe, antes de pleitear a tradução dos códigos gráficos que a representam (PORTELLA, 2008, p. 4).

Investigando acerca da relação professor/aluno, Portella se atém a costurar por meio de autores construtivistas e sócio-interacionistas a necessidade de se fazer a música através da ação no som, subjetivamente, ao invés de querer grafar os códigos primeiramente para se capacitar a fazer música posteriormente, como numa aula de percepção tradicional. Destaca também o valor da aula em conjunto heterogêneo, como recurso para o professor lidar de forma positiva às diferenças e propor aos alunos atividades que desenvolvam o aspecto da coletividade, tão cara ao fazer musical.

Portella traz em seu trabalho a Pedagogia Crítica de Paulo Freire tal qual foi lida e refletida por Frank Abrahams, esta é uma contribuição relevante para ser evidenciada aqui:

Os professores de música interessados em motivarem seus alunos e em fornecerem uma educação transformadora, precisam recusar a vontade inabalável (e os padrões rígidos) de sermos quem somos. Um ensino que não é alienado requer conscientização, mas também a negação de quem o discurso dominante nos diz que somos. O significado pessoal, a interpretação, a compreensão sócio-cultural e a expressão própria, assim como um conhecimento mais abrangente do mundo estão em primeiro lugar na conceitualização da instrução musical (ABRAHAMS, 2006 apud PORTELLA, 2008, p. 9)

A respeito da importância de trazer a Pedagogia Crítica de Freire para o âmbito de aulas de música, Portella destaca a qualidade desafiadora e questionadora ao incentivar os alunos a experimentar a música do professor e motivar o professor a compreender a música dos alunos, “como partes integrais de uma realidade coletiva” (PORTELLA, 2008, p. 11-12).

A nosso ver, isto é fundamental a toda a prática de conjunto, e a importância de compartilhamento da coletividade será também observada nos trechos das entrevistas (principalmente dos alunos) no capítulo quatro deste trabalho.

Portella apresenta a teoria sócio-interacionista e o conceito de zona de desenvolvimento proximal e mediação, assemelhando-se a este trabalho. O pilar para construir sua conclusão vem da importância de se trabalhar em grupo para consolidar a percepção musical. A prática de conjunto proposta

aqui é uma continuidade dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, sendo um exercício mais intuitivo e aberto a ser trabalhado paralelamente a outras atividades que trabalham o lado mais racional.

O autor então descreve algumas experiências que utilizou como professor de prática de conjunto aplicando os conceitos levantados em sua monografia e conclui atribuindo à Prática de Conjunto uma grande ferramenta a se trabalhar a percepção musical e a musicalização, podendo ela estar presente em todos os níveis de estudo musical dos alunos ao permitir “que o fazer musical, passo a passo, acompanhe o saber musical numa combinação prática, harmoniosa e proveitosa, e deve ser ministrado de maneira simples e agradável” (PORTELLA, 2008, p. 24).

2.2 Aulas de Instrumentos Musicais em Grupo: Uma Proposta a Partir do Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky - 2010

A monografia apresentada por Mauro Soares (2010) vai na mesma linha desta pesquisa, apresentando os conceitos de Lev Vygotsky para contribuir à aplicação de uma didática em grupo. No entanto, na monografia de Soares o foco das aulas em grupo é de técnicas instrumentais.

O autor trabalhava, nos anos em que fez o curso de graduação na Unirio, como professor de contrabaixo elétrico da Escola de Música Villa-Lobos, ministrando aulas em grupo e possuía em suas turmas, vários níveis diferentes de conhecimento, expectativas, interesse e disponibilidade para o estudo. Na mesma turma, os estudantes mais experientes e os mais aplicados esperavam das aulas mais agilidade e maior densidade de conteúdo que aqueles menos interessados ou com menos disponibilidade. Exposto isto, o estudo de Soares objetivou fazer uma reflexão acerca das dificuldades que encontram os professores de música que ministram aulas em grupo para, fundamentando-se nas ideias de Vygotsky, auxiliar os professores a entender o processo de aprendizado e desenvolvimento de seus estudantes.

Soares passa então a biografar a vida de Vygotsky e a introduzir suas principais ideias. Destaco como importante para este estudo a descrição de que o pensador bielorusso, que viveu durante a revolução russa e faleceu no

auge do regime stalinista, de início trabalhou como crítico literário e buscou na psicologia a compreensão de mecanismos da criação artística (FREITAS, 1994 apud SOARES, 2010, p. 4). Como naquele tempo o regime buscava destacar as teorias que fossem compatíveis com a filosofia marxista na forma que o stalinismo entendia, todo o trabalho de Vygotsky foi silenciado, sendo apenas revisto pelo ocidente após a década de 1950. O autor afirma que o regime autoritário sentiu-se ameaçado pelo valor dado pela teoria de Vygotsky à dialética e à consciência (SOARES, 2010, p. 5).

Em seguida, vemos a elaboração do conceito de ZDP e da importância da imitação. O trabalho de Soares se mostra exemplar, a meu ver, ao levantar trechos da teoria de Vygotsky que tratam do aprendizado da linguagem e paralelamente do aprendizado musical:

Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como, por exemplo, o tocar piano: o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo que lê a partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música (VYGOTSKY, 1994 apud SOARES, 2010, p. 14).

Outro estudioso importante da educação musical, Keith Swanwick, é colocado em paralelo, na afirmação de que num contexto de aprendizagem da linguagem “a sequência de procedimentos mais efetiva é: ouvir, articular, depois ler e escrever” (SWANWICK, 2003 apud SOARES, 2010, p. 14). Dito isto, é importante saber música, tocar um instrumento, cantar, e/ou apreciar de forma criteriosa para então aprender a leitura. Logo, as metodologias que se baseiam na leitura e escrita no início do aprendizado são refutadas nesta monografia, com a qual estou de acordo. O autor ainda cita os artigos de Mônica Duarte (s.d.) e José Nunes Fernandes (1998) para validar ainda mais sua abordagem, a primeira criticando os métodos tradicionais de ensino musical ao apresentarem ao aluno um sistema de “signos que condicionam um fato físico (tocar um instrumento), antes do fato musical” (DUARTE apud SOARES, 2010, p. 15) e o segundo quando comenta os métodos de musicalização surgidos no século XX, que têm em comum o aprendizado da leitura após o aprendizado do instrumento: “Fica sem sentido iniciar a

experiência musical de um leigo negando os aspectos perceptivos e as habilidades e enfatizando a leitura de códigos visuais” (FERNANDES apud SOARES, 2010, p. 15)

Mauro exemplifica a sua metodologia na E.M.V.L. que numa turma específica de três alunos tratava do ensino de uma técnica de baixo aplicada ao jazz que é complexa para o estudante em nível iniciante no instrumento. Como a turma era formada por três alunos, sendo um relativamente iniciante, outro intermediário e outro avançado, ele propôs que numa mesma música cada aluno tocasse de forma condizente a seu desenvolvimento, portanto, o iniciante tocaria uma nota por compasso, trabalhando a habilidade no instrumento, o intermediário tocaria duas notas por compasso, podendo já se aprofundar na formação dos acordes (cada compasso quaternário teria um acorde) e o avançado faria o uso da técnica ao tocar uma nota por tempo e encadeando os acordes com as notas que os constituem. Desta forma utilizou os conceitos apresentados e analisados anteriormente.

Os estudantes observam os colegas mais adiantados em alguns aspectos e estão atuando em sua ZDP, tendo exemplos dos próximos passos que darão. Ao mesmo tempo, observam os menos adiantados e, mentalmente, estão refazendo o seu caminho, consolidando etapas que já atravessaram e vendo outras possibilidades de se combinar as notas na construção dos caminhos do baixo (SOARES, 2010, p. 12).

O autor concorda com Fernandes (2001, p. 17) ao falar sobre a avaliação sob a perspectiva de uma prática de ensino com o conceito de ZDP: “a avaliação deve ser cotidiana e ser empregada a qualquer momento e situação” (FERNANDES, 2001 apud SOARES, 2010, p. 28). Ou seja, a ZDP deve ser internalizada e ressignificada a cada aprendizado e isto é a prova que o professor tem para avaliar se o aprendiz aprendeu algo, podendo ele aplicar tal conhecimento em condições diferentes daquelas em que ele recebeu a orientação. As incorreções, nesta perspectiva, devem ser vistas como sinais que apontam que o aprendiz ainda está numa ZDP específica, e através dela medir o avanço no sentido da internalização da nova técnica, conceito, ou habilidade, enfim, de um novo aprendizado. Por isso, o autor destaca a importância de não se interromper um aluno durante a execução de uma determinada tarefa, mesmo que esteja errada por um momento:

A música não pára nem volta para se consertar os erros. Saber se reintegrar a um processo em andamento como a execução musical faz parte do cotidiano do músico e também é um aprendizado que deve ser ensinado e treinado constantemente (SOARES, 2010, p. 30).

A experiência pessoal do autor também é colocada em paralelo a Swanwick (2003 apud SOARES, 2010, p. 20 e 21). Para este teórico, há dois parâmetros a serem levados em conta numa avaliação musical. São eles a complexidade e a comparação, podendo a comparação subdividir-se em intrapessoal, ou seja, aquela em que o objeto da comparação é o próprio aprendiz em outro momento, e a interpessoal, aquela em que se compara mais de uma pessoa entre si, num dado momento. Apoiando-se no teórico da educação musical de forma clara, Soares afirma que música, sendo arte, e portanto, subjetiva, não deve ser vista pelo educador apenas como a execução de uma tarefa tal qual um datilógrafo; e, em termos de comparação, a subjetiva, ou seja, a intrapessoal, tem mais peso na avaliação do professor, pois esta leva em conta a disponibilidade, aplicação e o envolvimento profissional ou não do aluno.

Considero essas afirmações também edificantes para o objeto desta pesquisa, Prática de Conjunto. Para nós, porém, o objeto avaliado além de ser o aprendiz/integrante como indivíduo em seu desenvolvimento musical, é também o conjunto como um todo. Considerando que o foco desta pesquisa é sobre a atuação da zona de desenvolvimento proximal dos estudantes em uma prática, na avaliação, como Fernandes sugere mais atrás (SOARES, 2010, p. 28), no decorrer das atividades, será evidenciado mais a ZDP do que numa apresentação musical tendo o caráter de “prova”, não deixando de ser esta também muito importante.

2.3 A prática de conjunto como estímulo à participação - 2015

Da pergunta inicial: “É possível manter uma turma interessada e comprometida com a aula de Música, durante cinquenta minutos?” (CARDOSO, 2015, p. 7), George Cardoso, em sua monografia, discorre acerca do valor da prática de conjunto como ferramenta para resolver a questão da falta de envolvimento dos alunos nas aulas de música em escolas regulares do ensino básico. O trabalho possui um levantamento bibliográfico

bem grande a respeito do tema, inter cruzando citações para explicar o seu posicionamento de tornar as aulas de música mais adeptas à prática em conjunto. Para aplicar tais trabalhos teóricos, Cardoso aliou-os à observação presencial e não participante enquanto cursou o Estágio Curricular Supervisionado em escolas, disciplina obrigatória para o curso de Licenciatura em Música na Unirio.

Para ele, a respeito dos autores lidos, “a grande maioria enaltece os benefícios e aprova o uso da prática em conjunto em sala de aula” (CARDOSO, 2015, p. 10). Cardoso então apresenta sugestões, observadas em duas escolas durante o estágio, em que a prática de conjunto teve maior representatividade no ensino regular.

Destaco algumas citações e consequentes reflexões do autor para ajudar nesta pesquisa, que não tem o foco em algum posicionamento frente ao ensino regular de música nas escolas, não obstante nossa total preocupação. Entretanto, como contribuição à Prática de Conjunto no seu caráter de compartilhamento de um saber entre todos os envolvidos, professor/orientador e aluno/integrante, o trabalho de George Cardoso contribui, nos ajudando no momento de levantar os dados das entrevistas mais à frente.

De início, o caráter pedagógico-musical da prática de conjunto é destacado através de Rodrigues:

Segundo Rodrigues (2012), a prática em conjunto é uma forma de integrar as modalidades de composição, apreciação e execução, “possibilitando combinações variadas no fazer musical, seja no formato de conjunto rítmico, instrumental, percussão corporal, ou canto coletivo” (RODRIGUES, 2012, apud CARDOSO, 2015, p.13-14).

O convívio nas práticas de conjunto é um aspecto amplamente reforçado nas citações colhidas por Cardoso. Concordando com outra monografia de conclusão de curso de licenciatura em música sobre o tema, de Edson de Oliveira (2014), da Universidade de Brasília, bem como nos trabalhos de Vânia Fialho (2007) e Joly (2011), Cardoso frisa que o convívio proporcionado pela disciplina de prática de conjunto promove o aprendizado mútuo entre os integrantes “seja observando os colegas, conversando fora dos ensaios, por imitação” (OLIVEIRA, 2014 apud CARDOSO, 2015, p. 14); e a humanização e formação geral dos participantes, quando nela se exige

deles autoconfiança e senso crítico, qualidades necessárias para a improvisação e criação musical em equipe, “sem deixar de lado a importância de estar subordinado a interesses pessoais comuns ao grupo” (FIALHO, 2007 apud CARDOSO, 2015, p. 15). Isso tudo está expresso também em Veber (2011):

Além de promover o desenvolvimento musical em grupo, o ensino coletivo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto-compreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo (VEBER, 2011 apud SOARES, 2015, p. 15).

Tais citações reforçam o valor do levantamento teórico feito no capítulo anterior do conceito de ZDP ao conter os termos “imitação” e “interação”. Adicionamos como importante para análise dos dados das entrevistas o termo “autoconfiança”. Será este um sentimento que é adquirido pelos alunos graças a uma orientação do professor, a uma característica do grupo como fator emocional pela sua formação, algo que o aluno traz ou algo que é realmente exigido nas atividades propostas nos encontros/aulas/ensaios? Esta será uma questão abordada no desenvolvimento dos trechos das entrevistas sob a categoria de “constrangimento”.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA E CONTEXTO

3.1 Metodologia para coleta dos dados

A entrevista semi-estruturada foi escolhida como procedimento de coleta dos dados, para que os entrevistados respondessem de forma mais livre e extensiva. Isto nos ajudará a escolher os trechos mais pertinentes, que revelem a atuação em zonas de desenvolvimento proximal dos integrantes/alunos de uma prática de conjunto. As entrevistas ocorreram na Unirio, no salão de visitas do condomínio de um dos entrevistados e na casa de um dos alunos. A duração foi de quinze a trinta minutos.

3.2 Breve explicação acerca dos entrevistados

Para uma análise efetiva da questão central deste trabalho foram escolhidos quatro professores e dois alunos. Dos quatro professores, três deles, Haroldo Mauro Jr, Paula Faour e Almir Cortes, são professores da disciplina de Prática de Conjunto na Unirio e um, Bernardo Ramos, é professor de prática de improvisação em grupo do Seminários de Música ProArte.

No final das entrevistas com os professores, pedimos que sugerissem dois alunos com nível de aprendizado, proficiência, disponibilidades e campo de atuação diferentes. Dessas sugestões escolhemos dois alunos, baseado na compatibilidade de horário com o pesquisador.

3.2.1 Os professores

Haroldo Mauro Jr, pianista e baterista de jazz, com experiência profissional no Brasil, EUA e Europa, tendo tocado com artistas consagrados da música instrumental, entre eles Milton Banana Trio, Paquito D’Rivera, Romero Lubambo e outros tantos, professor de Técnicas de Improvisação,

Harmonia de Teclado, Piano Popular e Prática de Conjunto da faculdade de música da Unirio, sendo parte do quadro efetivo de professores desde 1997².

Paula Faour é pianista, arranjadora, compositora e educadora. É pesquisadora na área musical, tendo como linha mestra o samba jazz, bossa nova e jazz, principalmente com a formação de Trio de piano, contrabaixo e bateria. Lançou dois CDs de carreira: "Cool Bossa Struttin' " e "A Música de Marcos Valle & Burt Bacharach", é professora da Unirio desde 2009 nas disciplinas de Piano Popular, Prática de Conjunto e Harmonia de Teclado. Também pela Unirio, desenvolve dois projetos de extensão: "Arranjoteca do Curso de Bacharelado em MPB/Arranjo Musical", que consiste em armazenar e disponibilizar digitalmente toda a produção musical deste curso; e "Unirio Jazz Trio - Laboratório em Música Popular", voltado para o aprimoramento da performance (técnica, interpretação e improvisação), pesquisa de repertório e elaboração de arranjo em música popular, além de apresentar e proporcionar, ao estudante de música, a prática da produção executiva, abrangendo todas as etapas necessárias para a realização de um concerto/show³.

Almir Cortes atua como músico de cordas dedilhadas (bandolim, violão, guitarra e viola caipira), compositor e pesquisador. Além de seu trabalho solo, é integrante da Orquestra Filarmônica de Violas. Possui cinco CDs lançados. Apresentou-se nas principais capitais brasileiras, nos Estados Unidos, Cuba, Argentina, Paraguai e na Europa (Itália, França e Espanha). Atualmente é Professor Adjunto de Análise da Música Popular, Arranjo e Prática de Conjunto do Instituto Villa-Lobos da Unirio⁴.

Bernardo Ramos é Guitarrista, compositor, arranjador e produtor musical, tem atuado junto a importantes artistas da música brasileira, tais como Hermeto Pascoal, Idriss Boudrioua, Dori Caymmi, Arismar do Espírito Santo e Leny Andrade, entre outros. Integrou a Itiberê Orquestra Família, com a qual gravou três álbuns. Foi o vencedor da edição 2009 do Festival Instrumental de Guarulhos. Bacharel em violão e mestre em composição

² Disponível em <http://lattes.cnpq.br/3305907306896708>

³ Disponível em <http://lattes.cnpq.br/2840208412244874>

⁴ Disponível em <http://lattes.cnpq.br/1795837384528701>

pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Desde 2001 atua como professor de música e desde 2006 desenvolve um curso de prática de conjunto no Seminário de Música da ProArte⁵.

3.2.2 Alunos/Integrantes

Dos alunos sugeridos pelos professores para serem entrevistados, foram escolhidos dois através do critério da disponibilidade do aluno no horário em que o pesquisador estava presente na Unirio ou presente, no percurso cotidiano, perto da casa ou trabalho do aluno.

Decidimos manter o anonimato desses dois alunos para não pesar sobre eles eventuais juízos de valor dos professores ou colegas por qualquer opinião que possa ser conflitiva. Para distinguí-los optamos por chamá-los de Aluna e Aluno, evidentemente pela diferenciação mais neutra que podemos dar a eles, sem querer com isso atribuir qualquer importância à diferença de gênero nas opiniões a respeito da disciplina de Prática de Conjunto.

3.3 Breve explicação acerca dos tipos de PCs dentro da Unirio

Pedro Aragão (2017) descreve em seu artigo os tipos de práticas de conjunto que são formadas dentro da Unirio. Para ele,

a PC se caracteriza justamente pela heterogeneidade de procedimentos e metodologias adotadas. Esta heterogeneidade – somada ao nosso pressuposto de que a disciplina depende essencialmente do que chamamos de “atuação prática do estudante” – é terreno fértil tanto para o surgimento de conflitos, alteridades e mesmo violências simbólicas nas relações professor-aluno e aluno-aluno, quanto para o surgimento de vivências realmente enriquecedoras de aprendizado a partir das diferenças.

Esses procedimentos variam de acordo com a proposição dos temas das práticas. Podemos organizar esses temas em duas categorias, que por sua vez definirão o repertório e o público-alvo. Abaixo estão as classes de PCs e suas possibilidades.

- 1) PCs em que o professor é o proponente da prática a ser trabalhada

Esta classe de PC se define pela proposição de repertório ser, em geral, feita pelo professor. É comum haver também proposições

⁵ Disponível em <http://www.festivalvillalobos.com.br/2015/?artistas=bernardo-ramos>

feitas pelos alunos, porém naturalmente, devem pertencer ao gênero e diretrizes propostas pelo orientador. Aqui Aragão estabelece dois tipos de práticas a variar conforme o tipo de instrumentação:

- a) Instrumentação e repertório pré-definidos: orquestras, *big bands*, corais. Neste tipo de prática, de acordo com Aragão (2017),

em geral o professor assume uma perspectiva mais prescritiva do que dialógica – parte-se do pressuposto que o professor já sabe de antemão quais “sons” quer retirar daquele conjunto. [...] O nível técnico já é um diferenciador a priori, definindo aqueles que podem ou não participar da PC (p. 3).

- b) Práticas de gêneros comercialmente consagrados: Oficina de Choro; Prática de Jazz; Prática de Bossa Nova . Em geral, a instrumentação é flexibilizada:

é possível encontrar, no dia-a-dia das práticas de conjunto universitárias, cavaquinistas frequentando PCs de jazz, trompistas em PCs de choro, guitarristas em PCs de forró, dentre outros. Ou seja, em geral a instrumentação não é um diferenciador no acesso do estudante à disciplina – ainda que haja exceções, naturalmente (p. 3).

Ainda sobre este tipo de prática, além da flexibilização na instrumentação, Aragão observa também uma propensão maior à heterogeneidade de proficiência entre os integrantes:

Se normalmente orquestras e big bands já estabelecem um “filtro” para a entrada de alunos – o nível de proficiência no instrumento – é comum termos, neste segundo modelo apresentado, alunos de diferentes níveis em uma mesma prática. Esta diferença de nível pode se relacionar não só com o grau de proficiência no instrumento, mas com outros aspectos como o conhecimento específico daquele gênero musical trabalhado, facilidade/dificuldade de improvisação, dentre outros.

2) PCs em que a proposição é dos alunos

Geralmente essas são práticas voltadas para o trabalho de composições e arranjos dos alunos. Por isso, geralmente fica a cargo dos próprios alunos a decisão sobre a instrumentação e a exigência em nível de proficiência. Sobre esta classe de prática Aragão descreve:

Em geral são verificados em menor número, porque sua existência é sujeita a uma série de complicadores que vão desde aspectos burocráticos relacionados com ofertas de disciplinas até o processo de negociação com os professores – por partirem da ação dos alunos, estas PCs podem, potencialmente, subverter a lógica “professor-aluno” ainda tão disseminada em nosso cotidiano (p. 4).

Feito este levantamento dos tipos de Prática de Conjunto dentro da Unirio, apresentaremos a seguir a discussão através das entrevistas, apresentando os aspectos trabalhados nas PCs que os professores orientam e relacionando-os mais à frente com o conceito da ZDP.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS E DISCUSSÃO

É necessário de início levantar algumas categorias analíticas nas falas dos entrevistados para colocar em paralelo algumas evidências a fim de confrontá-las ou reforçá-las. Aqui não teremos um posicionamento perante qualquer visão conflituosa dos professores entre si ou entre eles e os alunos. O conflito se dá mais na diferença do ponto de vista e do enfoque no trabalho, bem como na estrutura das práticas, do que no modo como cada um lida com as categorias. O fato de organizar este trabalho elencando algumas delas é para ter um parâmetro para colocar os entrevistados lado a lado.

Primeiramente, portanto, é importante situarmos a postura que cada orientador entrevistado tem em suas práticas.

4.1 Principais aspectos trabalhados nas PCs

A Prática de Conjunto orientada por Bernardo Ramos, é no Seminários de Música ProArte, situado no bairro de Laranjeiras. Apesar de ser a prática escolhida para colher dados de um contexto fora da faculdade a que este trabalho está vinculado, ela é frequentada também por alunos da Unirio. Sua temática é improvisação e o professor começou oferecendo duas turmas: iniciante e avançado, porém só permaneceu a turma avançada. Os encontros são semanais e diferentemente das práticas da Unirio, a duração de cada encontro é de 3 horas.

São alunos que em geral têm trabalhado com música popular, música instrumental, improvisação, enfim. Eu percebi que é um problema muito grande que os alunos têm um conhecimento da teoria da improvisação muito grande, em geral, eles conhecem as escalas, eles conhecem harmonia, mas eles têm um repertório de cor muito restrito. Muito pequeno.

Na explanação sobre os aspectos mais trabalhados em sua prática de improvisação, Bernardo Ramos dá grande ênfase na construção do repertório, sendo mais importante até que os conceitos de harmonia e improvisação:

Cada música que você toca, que você decora mesmo, é como se você tivesse tendo uma aula de composição, ou de harmonia, ou até mesmo de improvisação, afinal, de uma certa forma, a melodia

sobre uma harmonia é uma parte da improvisação. Você está tendo uma aula com aquele criador, então, a teoria da harmonia não substitui isso. Isto não significa que não seja importante. Ela é totalmente importante. Mas não substitui. Não se trata de simplesmente ter um repertório grande. Se trata de fazer daquele repertório muito mais do que simplesmente a execução do repertório: introjetar as características harmônicas, rítmicas, melódicas que têm naquilo. E as deficiências em improvisação que os alunos tinham, eram decorrentes, em boa parte, desse repertório curto, que significa pouca vivência.

A vivência precedendo a informação é amplamente defendida no decorrer do discurso do professor. Precedendo a informação mais elaborada ocorre quando um método já traz consigo todos os anos de experiência resumida numa fórmula. Podemos ver que nesta prática de conjunto a categoria método ou conhecimento da teoria musical seria menos importante que a categoria conhecimento de repertório de cor, ou ainda familiaridade com o gênero mais tocado na prática. Ainda sobre este aspecto da necessidade de construção de um repertório “enciclopédico”, Ramos exemplifica:

Se você pensar no aprendizado de uma criança, como se ensina música a uma criança? Ensinando uma música... Aí ela aprende uma, depois ela aprende outra, depois aprende outra. Depois de um tempo, ela pode dizer que ela sabe música. Porque ela sabe músicas. Essa acumulação é insubstituível. E eu percebo nos alunos isto, eles trocaram essa parte enciclopédica por um método, um pulo do gato que acham que resolve, que é pegar a teoria de harmonia. Em cada música é de um jeito. Tem um sabor diferente. Existe uma coisa atrofiada, que faz parte do nosso tempo, que é ‘um sistema que resolve’.

As práticas ministradas por Haroldo Mauro também têm a presença da improvisação, porém sem esta ser o principal foco de trabalho. No entanto sendo práticas de Jazz e Bossa-Nova, a própria característica do gênero delas convida o desenvolvimento da improvisação. O professor, sobre os aspectos mais trabalhados em suas práticas destaca a dinâmica de intensidade e a leitura:

Dinâmica. Dinâmica dentro de um ensaio, como se estivéssemos fazendo uma mixagem em estúdio, então todos têm que prestar atenção pra ver se o volume está de acordo com o que deve ser: todos têm que se ouvir e têm que ouvir os outros também. A leitura é importante porque nas minhas práticas eu trago tudo escrito, então eu peço aos alunos que levem as partituras, eu gravo os arranjos que a gente vai tocar pra eles ouvirem em casa e aprenderem.

Destacamos uma característica nesta prática que vai orientar bastante, a nosso ver, a opinião de Haroldo Mauro quanto à diferença de níveis de proficiência musical entre seus integrantes. A diferença aqui será marcada pela leitura, muito porque, acreditamos, os arranjos são trazidos prontos pelo professor.

O professor Almir Côrtes orienta turmas menores de Prática de Conjunto com temas variados, muitas vezes escolhidos pelos alunos, e orienta uma simulação de roda de choro - esta com um número maior de alunos. A dinâmica e o sentimento de grupo também é aqui assinalada como importante, junto a elas destacamos a habilidade de decorar o que se executa. Sobre esses aspectos o professor diz:

tocar junto, interação, tocar ouvindo o outro, com dinâmica. Esta compreensão de quem vai para primeiro plano, quem sai. A musicalidade no sentido de fazer com que a música consiga fluir, que ela não soe dura, no sentido de que as vezes o aluno estuda, decora, mas tá soando estudado, muito certinho, ou tocando sem ouvir o que o colega está tocando. Me preocupo com isso, sempre peço que os alunos memorizem ao máximo. Porque você tira uma tensão da partitura e então você vai conseguir ouvir os colegas.

Paula Faour orienta um projeto de extensão chamado SwingLab, que também é uma prática de conjunto. Além de orientar ela também integra, tocando piano. E além dela há também outro professor integrando o conjunto. Neste projeto de extensão são oferecidas duas bolsas para monitores que têm o papel de produzir arranjos além de também integrar o conjunto como instrumentista ou cantor. Sobre esta prática a professora conta que o arranjo é o principal foco do grupo, que resulta em outros aspectos:

O que foco muito é arranjo, então eles fazem o arranjo. Trabalhamos motivos, convenção rítmica, compreensão do gênero, Trabalhar o máximo de criatividade dentro da liberdade vinda do jazz, mas compreendendo o sentido daquilo, pra não pegar essa liberdade e fazer um frankenstein da música. Pois com muita informação sem uma coisa direcionada a pessoa fica perdida também, ou ela faz uma coisa sem pé nem cabeça, ou ela peca pelo pouco, pelo não conseguir fazer. Então aspectos musicais: fraseologia, aspectos rítmicos, variações rítmicas, precisão rítmica, entendimento de forma, análise de arranjo.

A ênfase no direcionamento é um aspecto presente na fala de Paula Faour em muitos momentos da entrevista, mais à frente esse direcionamento será pronunciado como uma “liberdade quase que empurrada”. É interessante notar o paradoxo nesta afirmativa. Será possível empurrar ou

controlar uma liberdade? São desafios da educação que dificilmente se encontra uma forma de formular senão através de um paradoxo ou de uma contradição. As opiniões e pontos de vista dos alunos serão instigantes para, ao invés de ter julgamento de valor, ter uma medida das contradições existentes entre o que é proposto pelo professor e como isto pode ser recebido pelo aluno. Utilizando outras palavras, entre o que é idealizado e o que é sentido na relação.

4.2 Heterogeneidade X nivelamento

Todos os professores e alunos afirmam que há diferença de nível em proficiência musical - instrumental e/ou conceitual em todas as suas turmas. A forma como essa heterogeneidade foi exposta variou muito. Vamos neste item apresentar a forma como os professores buscam organizar as turmas.

Haroldo Mauro aborda a heterogeneidade destacando o seu lado negativo, quando é demasiado:

Eu procuro organizar com níveis parecidos. Pode ser um pouquinho diferente. Inclusive porque aqui é impossível quase você fazer um grupo homogêneo, sempre existe diferença de nível de conhecimento. Se a diferença for muito grande, é ruim, porque fica difícil para aquele que tem menor nível aprender e o desenvolvimento do outro que é mais avançado fica prejudicado.

Haroldo vê o lado negativo pois para ele o “grupo [heterogêneo] se desenvolve no ritmo dos menos proficientes”, isto é, “mais lentamente do que se todos fossem do mesmo nível dos mais avançados”.

O desenvolvimento aqui é visto sob o viés da eficiência, este termo não foi utilizado por nenhum outro entrevistado. Em outro trecho Haroldo afirma: “Com certeza quanto mais homogeneidade mais eficiência. É como em um time de futebol. Se misturar jogadores bons com jogadores fracos a equipe se torna fraca”.

Nesse sentido, o tipo de prática do professor está mais enquadrada naquelas em que a intenção é claramente formar um grupo já apto ao mercado de trabalho - nos termos da performance - do artista que pode fazer da sala de aula também uma sala de ensaio. É claro que podemos ver na fala do professor o comprometimento também com a aprendizagem. O que

estamos focando neste levantamento de dados é a força das categorias que são evocadas no discurso de cada um.

Bernardo Ramos afirma que para sua turma avançada existe um nível mínimo, porém faz questão de esclarecer a relatividade desta distinção:

Existem modos de pensar e modos de fazer diferentes, e é difícil dizer qual que é o melhor. Uma deficiência só existe se existe um padrão que é a eficiência, e isso é uma coisa que eu tendo a questionar. Estamos num mundo real e estamos numa cultura que procede dessa maneira, então, é possível observar essa questão neste âmbito: da maior ou menor proficiência em cada coisa.

Paula Faour demonstra uma postura aberta aos alunos, considerando que eles já são universitários:

Ninguém entra aqui sem uma bagagem musical, e essa bagagem eu já considero suficiente para entender o que a gente está falando e poder falar o que ele já viveu, e aí estabelecer a troca dos saberes, que é o mais interessante na prática.

Assim, procura não valorizar esta categorização na hora de formar o grupo, mas deixa claro que há uma postura criteriosa nos ensaios:

Olha, quando existe isso, eu não valorizo. Trato todos iguais para não criar nem uma valorização de quem sabe mais ou uma frustração ou vergonha de quem sabe menos. Todas as ideias são válidas, é claro que tem as coisas esdrúxulas né, que não tem como dar certo, ainda assim, se eu tenho tempo pra isso eu experimento até pra pessoa falar 'não, isso eu realmente nunca mais vou propor', para ela saber que foi uma coisa completamente fora do contexto, e a partir daquele momento pensar daquele nível para cima. [...] Não quero saber quem sabe mais ou menos. Quero saber se aquele arranjo vai ficar bom, se as ideias estão dentro de um consenso, enfim, quero saber de música. É um misto de dar liberdade, mas ao mesmo tempo uma liberdade, quase que controlada, quase que empurrada, às vezes. 'Você tá livre, mas tem que produzir, cabe a você seu esforço e seu comprometimento'. É todo um balanço de sentimentos, de emoções, de técnicas musicais e de orientações. E tudo isso feito em duas horas. Então você conta com atraso, com esquecimento de partitura.

Um desses critérios que é enfaticamente marcado em seu discurso é a dificuldade que encontra o trabalho quando o aluno não se compromete suficientemente. Esta falta de comprometimento é muito comum na Universidade e ela entende isto como um complexo de vários fatores:

Por vários fatores: a correria de vida, que é normal no estudante; o estudante que às vezes já é profissional; a cidade em si como um todo, nas condições de chegar aqui na hora; e toda uma questão de organização pessoal, que reflete diretamente na prática de conjunto, e eu tento mostrar a eles que essa falta de comprometimento vai refletir nos seus trabalhos fora dessa disciplina, na sua vida profissional.

Almir Cortes observa que muitas vezes a diferença está no fato de alguns alunos não terem experiência com música popular, de criar contrapontos ou de conhecimento de repertório. O critério aqui é mais similar ao de Paula:

O que eu acho que complica mais é a diferença do nível de dedicação. Quando um se dedica muito e vê que o outro volta sem resolver as coisas que foram comentadas na semana passada isso gera muito mais um clima ruim pra trabalhar do que o nível técnico de cada um.

Quanto às disparidades técnicas, expõe a dificuldade de achar o limite, mostrando também uma abertura ao músico menos proficiente:

É complicado isso [do nível como critério] porque ao mesmo tempo você não pode ficar sempre nivelando por baixo, assim ele nunca vai aprender, então o que é difícil é saber esse limite, onde até o aluno pode ir se ele se esforçar e o que naquele momento não vai ser possível mas você deixa claro que é uma área deficiente que ele precisa trabalhar. [...] Os alunos mais experientes não se aborrecem porque alguém está com mais dificuldade. Eu acho que o nível no geral não seria o problema quando todo mundo tem boa vontade de trabalhar [...] Não lembro de ninguém me procurar e falar que o nível tá muito desequilibrado e não tem condição de ficar.

A aluna entrevistada também cita a o problema da familiaridade em música popular como um fator que configura a heterogeneidade na prática de conjunto que ela participa:

tenho pouca experiência ainda em música popular, venho da música erudita. O que eu entendo dos meus colegas, é que eles têm mais experiência pois estão há mais tempo na música popular. Dois são de igreja, são incentivados a tocar.

Para ela, é possível muito aproveitamento diante de uma turma com níveis variados, desde que haja, como todos os outros assim expõem, um nível mínimo.

Como não tem ninguém iniciante, que não consegue fazer uma escala, né. Se fosse o nível zero de instrumento, não ia acontecer uma prática de conjunto. Então como tem pessoas que tocam alguma coisa do instrumento, muita coisa pode ser feita.

O aluno entrevistado cita o aspecto do coleguismo nas práticas. Ele observa que “todas as situações dependem de um certo coleguismo, de um dar uma força pro outro. Quanto mais eles se comunicarem, um ajudar o outro, vai ser melhor”. Mais à frente colocaremos lado a lado as categorias referentes à relação dos integrantes no grupo e veremos este aspecto do coleguismo como fundamental para funcionamento das práticas de conjunto.

4.3 Classificação das PCs quanto a repetição ou não de um mesmo instrumento

São muitos fatores que fazem com que em uma prática de conjunto os alunos consigam se relacionar de uma forma eficiente quando há uma grande heterogeneidade de proficiência. Para este trabalho elencamos como importante a classificação pela presença ou não de mais de um instrumentista que toque o mesmo instrumento. Isto é pelo fato de acreditarmos que quando há na prática instrumentos diferentes tocados cada um por apenas uma pessoa, a responsabilidade sobre ela aumenta, e isto pode ser um peso para ela. É claro que isso é muito subjetivo, ou seja, pode ser o contrário: a pessoa ter vários colegas que tocam o mesmo instrumento que ela pode ser para ela um peso pois a autocrítica pode ser mais forte.

Por isso foi pedido aos entrevistados que discorressem sobre cada um desses casos: quando há músicos em diferentes instrumentos, ou quando há mais de um músico que toque o mesmo instrumento, e como lidam com a heterogeneidade em cada um desses casos.

4.3.1 Quando há heterogeneidade de instrumentistas com o mesmo instrumento

Primeiramente vamos falar da classe de prática de conjunto com mais referências positivas quanto à heterogeneidade de níveis de proficiência musical em seus integrantes.

Como exemplos deste tipo de prática de conjunto são: uma orquestra, uma prática de cordas dedilhadas, uma prática de roda de choro, um coral, uma *big band*, entre outras.

O professor Haroldo Mauro defende que nas PCs orientadas por ele, esses tipos de prática são mais propícios aos integrantes que tenham níveis de proficiência muito distintos e estejam em diferentes etapas da formação, pois os mais avançados podem executar partes mais difíceis e os menos avançados podem executar as partes mais fáceis ou partes simplificadas. Todos, então, terão condição de tocar bem as suas partes, contornando a questão da “ineficiência”, o que para ele é um critério relatado.

Para Almir, tudo vai depender da abordagem. Ele conta que em sua prática de choro há uma experiência parecida com o relato das práticas de Mauro:

Por exemplo, na prática de roda de choro que eu faço, onde simula a roda de choro só que num ambiente acadêmico, né? eu tento integrar todo mundo, e cada um participa da forma que quiser. Alguns não se sentem confortáveis para improvisar, eu deixo à vontade. Já alguns não pegam a melodia, ficam mais no acompanhamento. Neste tipo de prática dá pra acolher todo mundo.

Entretanto quando a proposta é montar uma prática com um show fechado: “aí dá pra fazer também, mas sempre se prefere que os alunos estejam num nível mais homogêneo”, mostrando ainda assim uma abertura.

Paula Faour, que no item anterior havia dito que preferia não valorizar as disparidades técnicas e “procura tratar todos iguais”, aqui expõe a dificuldade de quando há essas disparidades:

Se precisa que tenham um nível mais homogêneo. [...] Porque como te falei são apenas duas horas. E duas horas para pensar em arranjo, para durante a semana eles fazerem o arranjo, e para a próxima aula fazerem a música. [...] E para chegar ao produto final que é fazer música, tem todas essas etapas [...], tem a dinâmica, tem o equilíbrio entre os instrumentos, principalmente por eles serem do mesmo timbre, você tem que se desligar daquela parte técnica, pra perceber o que cada um tá fazendo e se colocar num nível de volume, para música, pro arranjo acontecer. Então eu acho muito difícil.

A aluna é a primeira a evocar o aspecto pedagógico que essa heterogeneidade propicia aos integrantes:

Eu acho que a gente aprende com nosso semelhante. Como num coral. Vamos ensinando umas às outras. Como quando eu dou aula, aprendo muito com meus alunos. Então a troca é muito importante pro aprendizado. Nesse caso de prática de conjunto com instrumentistas do mesmo instrumento não tem o melhor, tem pessoas diferentes, então a gente acaba, sem querer, só pela convivência, aprendendo coisas importantes sobre o nosso instrumento. E como arranjador a gente pode explorar mais diferentes timbres e regiões dos instrumentos. Eu não acho que uma coisa seja melhor que a outra. São coisas diferentes que a gente pode aprender em ambos os formatos

Vale lembrar que essa heterogeneidade é difícil de ser mensurada. Aqui o que estamos dando ênfase é à referência que se faz a ela. Destaco no discurso da aluna o enfoque de que “não tem o melhor” e sim “diferentes” quando tocam o mesmo o instrumento. Essa é uma referência positiva para que, ao nosso ver, leve à quebra da rigidez nos aprendizes e

consequentemente abra mais possibilidades às expressões musicais próprias de cada um.

4.3.2 Heterogeneidade de proficiência tendo instrumentistas diversos

Registramos uma visão diferente do modo de trabalhar nesse tipo de prática na maioria dos entrevistados.

Para Almir:

Quando você tem problemas de base, como o aluno baterista não conseguir manter o andamento - tem dificuldade com um tipo de levada -, você não consegue dar um passo à frente, no sentido de exigir um nível de interação deles ainda maior; que seja mais eloquente a performance; que consigam arriscar mais. Se eles já vêm com o nível mais parecido, você consegue chegar neste detalhamento mais rápido. Às vezes é um pouco mais burocrático, vamos arriscar menos, mas também ninguém vai fazer mal. A diferença é a abordagem, até onde consegue ir. [Entretanto] quando são instrumentos diferente você fala de uma levada em que o baterista tá com uma função, o guitarrista também tá com ela. Então ele aprende, mas diferente porque ele não tá vendo, não tem a questão idiomática do seu mesmo instrumento.

Para Paula:

É boa naquele primeiro aspecto que falei, da interação, de um ajudar o outro, mas quando as coisas já estão trabalhadas. É claro que ela vai andar melhor quando elas estão com níveis e gostos musicais parecidos. Eu acho que o nivelamento técnico é bom.

Para a aluna, citando o aprendizado específico para quem está fazendo arranjo:

Estando cada um em um instrumento a gente pode perceber mais a função dos outros instrumentos na prática. Isso é um aprendizado específico. [Neste sentido,] a prática foi muito positiva pra mim, eu consegui fazer um arranjo, tudo baseado nas coisas que eu observei que funcionaria com aqueles instrumentos e com aquelas pessoas tocando, nesse sentido a heterogeneidade do grupo é boa pro aprendizado

Para o aluno:

Eu acho que é sempre bom ter uma diferença pequena, mas para um grupo pequeno, se o que está em um nível maior não está disposto a ajudar ou ver aquela situação como importante no sentido pedagógico, vai ser mais difícil. Em grupos grandes eu vejo menos problema.

Bernardo coloca mais importância na condução do orientador:

Acho que depende de outras coisas também. As duas podem acontecer, não acho que isso determina se vai ser mais ou menos. É preciso conduzir as duas situações de maneiras diferentes.

Vimos então que no geral há uma tendência a ser mais difícil para os orientadores o bom rendimento das práticas com heterogeneidade em instrumentistas diferentes. Entretanto, há sempre a possibilidade de aprendizado, seja em como lidar com essa heterogeneidade à vistas de mais frente provavelmente encontrar no mundo profissional situação similar, ou seja em melhorar sempre a relação dentro do grupo. É sobre esta relação que falaremos no próximo item:

4.4 Relação dentro do grupo

Trataremos este assunto vasto destacando algumas categorias que foram mais faladas entre os entrevistados e apresentando os trechos que elas foram elaboradas:

4.4.1 Afinidade e colaboração

Para Almir Cortes:

Quando os alunos montam o grupo e procuram o professor para atender, eles já procuram músicos que eles têm mais afinidade, não só musical, mas pessoal também. E eles procuram músicos que já estão no mesmo patamar. Eu acho que quando isso acontece você já consegue ir pra um detalhamento maior.

A aluna descreve uma situação contrária: quando o aluno entra em uma prática que já existe o tema proposto pelo professor:

O que acho que mais me afeta é a diferença de personalidade dos integrantes. Somos orientados por uma pessoa que define um repertório e a estética do grupo, isso me afeta pessoalmente e artisticamente. Pra mim é muito difícil fazer música com quem eu não concordo musicalmente, acho uma troca muito intensa, muito pessoal, então eu posso ir lá e [tocar] a minha parte e ir embora. Então nesse aspecto me prejudica, não num nível técnico mas num nível de ideias. [...] Eu acho que quando as pessoas que estão envolvidas se dão bem, se identificam, são amigas, interessadas umas às outras, nem que seja interesse sexual (risos) às vezes, se for uma coisa que te motiva ir pro ensaio fazer música, entendeu? Então, eu acho que isso dá um quentinho no som.

Haroldo Mauro parece complementar o que a aluna disse:

Há de tudo: boa vontade, má vontade, indiferença, disposição. Varia conforme a personalidade e humor de cada um. Porém, honestamente, eu acredito que a presença do professor pode interferir de alguma forma na disposição de alguns alunos em

participar dessa forma. Talvez fossem mais participativos sem o professor presente.

Ambos parecem dialogar, quando separamos os trechos. A aluna ainda aprofunda esta questão:

Eu observo que existe uma resistência em aceitar arranjos que chegam, [...] existe primeiro uma necessidade de criticar, antes de abrir o coração e entender o que aquilo de fato é. Um exemplo meu é: tem músicas que de cara eu não gosto, por exemplo, a gente fez [uma canção], eu jamais ia cantar isso, eu acho a música boa e tal, mas pela letra da música eu não ia escolher cantar essa canção.

Para o aluno, apesar de observar na maioria dos casos uma boa vontade entre os colegas mais experientes para com os menos, ele alerta que “se o colega não se mostra disposto a aprender, ou está errando sempre no mesmo lugar, isso diminui a paciência das pessoas para com ele”. Neste caso, observa-se muitas vezes um constrangimento, podendo ele ser também por diversos motivos.

4.4.2 Constrangimento

Optamos por trazer entre as perguntas o problema do constrangimento entre os menos proficientes. É uma questão muito presente na formação dos músicos, muito pela criticidade que há em todo fazer artístico. É muito comum a comparação, como se a música propusesse um pódio análogo às medalhas olímpicas. É comum ouvirmos entre os músicos e apreciadores que “fulano é o melhor pianista do Brasil”, “mas o outro é mais veloz”; ou “fulano toca mais bonito”. Entretanto, a música não tem papel de ser apenas estético, e menos ainda de impressionar os outros. Vemos no decorrer de atividades pedagógicas inúmeras funcionalidades no aprendizado musical tanto para a educação de quem está tocando/cantando quanto na educação do ouvinte, ou seja, na educação da apreciação musical. Consideramos importante fase do amadurecimento da apreciação musical o rompimento de valores estigmatizantes que determinam que um músico possa ser melhor em nível estético do que outro. Isto não exclui a importância de um pensamento crítico sobre a qualidade estética de uma produção musical. Estimulamos que se tenha sim um senso crítico e uma preferência em termos de gostos musicais, mas que sejam estes critérios mais aprofundados em

nível de contextualização das expressões musicais e proporcionadores de reflexão e não de preconceito.

Todos os entrevistados observam eventualmente constrangimento entre os alunos menos proficientes e se colocam à disposição de trabalhar tais sentimentos.

Almir Cortes nos conta que:

Eu tento deixar ao máximo o ambiente favorável para todo mundo falar. Normalmente alguns são mais tímidos. Quando eu sinto que um pode estar incomodado eu tento conversar sozinho com ele, e às vezes até os alunos me procuram. A gente tenta mapear o que está acontecendo.

Bernardo Ramos aprofunda este tema:

Com certeza! Isso acontece muito, e meu trabalho é eliminar esses constrangimentos. Quer dizer, não sou eu quem elimino, somos nós, juntos e uma boa responsabilidade de quem está sendo constrangido. Duas coisas são concomitantemente importantes: uma da gente mostrar, demonstrar e provar que essa força constrangedora que ele está sentindo não vem de nós, que estamos ali presente naquela sala, e eu insisto nesse ponto, com este ambiente de colaboração, colocando a sala como um templo do erro. A gente precisa levar tombo e aqui é o lugar, é o melhor lugar pra levar tombo porque a gente vai sim criticar esse tombo, a gente vai apontar, mas vamos apontar na responsabilidade de fazer alguma coisa com esse tombo, então, com o tempo, as pessoas se tornam mais à vontade para errar. Quando você tem liberdade para errar, os seus acertos saem mais. [...] Tem coisas que você resolve na marra, e depois você pára e diz “poderia ter resolvido com a esquerda”, mas se você não resolve primeiro na marra, você não pode deixar mais elegante aquilo que nem sair sai, que não sai de uma maneira primária, rude. O rude é fundamental. Ele tem que sair e ser bem acolhido.

Paula aborda este problema utilizando o mesmo termo “eliminar”:

Cabe a nós, orientadores, a eliminar isso. Não pode entrar em sala de aula isso. Nós como orientadores temos que nos colocar no lugar de quem está com a dificuldade, pra conseguir entender como o cérebro daquela pessoa tá processando aquilo, qual é o empecilho que está acontecendo pra ela não entender aquilo, ou não executar no instrumento. Seja teórica, ou seja tecnicamente falando ou até de emoção, porque a mente está diretamente ligada a sua atitude. E atitude em música é muito importante, principalmente dentro de um conjunto. Se tem seis na banda e aquele cara se esconde através dos cinco, que pode acontecer isso, até pra não querer mostrar a dificuldade que ele tem por uma vergonha mesmo, ‘não! Cadê você? Aumenta aí seu volume, quero te escutar’. (...) Se você tá em grupo, é o grupo que tem que falar. A gente tem que ter uma percepção do humano, do ser que está ali atrás daquele instrumento. E aí vem uma sensibilidade de olhar e ver que aquele ali tá se escondendo, ou aquele ali tá desanimado, ou tá vendo que aquele ali não está gostando da música que foi escolhida [...], Eu acho que quem tá orientando, seja lá o que for, precisa ter essa sensibilidade, até pra falar o contrário, ‘olha, menos você. Você não é dono deste trabalho’.

4.4.3 Troca de saberes

Por fim, destacamos o aspecto central deste trabalho monográfico, sendo este um trabalho de formação em licenciatura.

Sobre a troca de saberes que acontece na relação entre os integrantes os professores tiveram opiniões parecidas.

Para Haroldo Mauro:

O lado positivo é que ambos aprendem alguma coisa. Os de nível mais baixo podem adquirir conhecimento relativo à prática de seus instrumentos ao observarem o desempenho dos colegas mais avançados e, ainda, conversando, tirando dúvidas sobre detalhes técnicos do instrumento. Os mais avançados, por outro lado, têm a oportunidade de ganhar um pouco de experiência em detectar as dificuldades de outros estudantes e em como transmitir conhecimento da melhor forma, o que pode ajudar na profissão de professor.

Para Bernardo Ramos:

Acho que pode ser muito bacana [a heterogeneidade]. Porque a vida do instrumentista abrange naturalmente a coisa da formação. Uma hora o cara vai dar aula. A crise econômica e a crise cultural mundial que estamos passando faz com que músicos não consigam mais juntar a fortuna que alguns conseguiram, então vão ter que também se relacionar com o estudante, e acho isso extremamente positivo, então muitas vezes, no momento em que o foco da atenção tá para os mais iniciantes, o estudante avançado vai estar vivenciando a coisa da pedagogia. E a pedagogia inclui pedagogia de si mesmo, não é? Como você se ensina a fazer coisas, que tem sempre que ser melhorado, e sempre tem uma coisa nova que se aprende sobre isso, um jeito de fazer a si mesmo entender alguma coisa. Muitas vezes é dando aula pro outro. Ou muitas vezes é vendo um outro dando aula para um outro.

Para Almir Cortes:

Pra quem está cursando a licenciatura e vai se deparar com isso mais na frente é mais interessante [a heterogeneidade], porque é o que acontece, é você pegar o nível variado. Para alguém que está focado na performance, também ele em algum momento vai precisar dar aula, então você aprende em todo contexto.

O aluno relata a sua experiência pedagógica como integrante de uma

PC:

Tem gente que está mais consciente do processo pedagógico envolvido nessa relação, que está disposto a ajudar os colegas a se desenvolver naquilo que pode. Nesse caso tem um ganha-ganha. O cara que está ajudando ganha na habilidade de explicar, na pedagogia mesmo, e o cara que tá aprendendo ganha com a experiência do que já sabe mais. [...] O maior ganho pra mim é no sentido pedagógico. Na relação que se estabelece com o outro na profissão do arranjador ou da pessoa que tem que estar à frente

dum grupo. Lidar com pessoas tanto com diferenças de níveis de proficiência quanto de personalidade, de ideias sobre aquela música, sobre a postura. Pessoas que lidam diferentes com essa heterogeneidade. É um aprendizado grande pra mim. [...] É um lugar que está aí pra gente aprender a tanto se desenvolver como músico instrumentista, quanto, lidar com essas diferenças, ter que fazer a música acontecer contando com a situação que está dada, com aqueles músicos ali.

Para aluna o aspecto mais trabalhado na prática que integra é a adaptação ao grupo, confirmando também o aspecto da troca de saberes como crucial no processo das PCs:

Essa coisa de saber ouvir o outro, de empatia. A escuta, de perceber o outro, de saber como você pode junto com o outro fazer algo mais interessante musicalmente. Acho que essa troca acontece muito pouco [na prática de conjunto] que eu participo, isso me frustra um pouco, pois eu acho que podia ter uma troca maior. No caso dessa prática as pessoas não se relacionam bem. Não que se relacionem mal, mas também é uma coisa muito fria e isso se reflete na música que é feita. Então os aspectos musicais que eu trabalho é esse esforço de estar interessada no que está acontecendo musicalmente.

Vimos portanto os trechos das entrevistas que ilustram o processo de orientação dos professores nas práticas e como são vividas as dinâmicas de grupo pelos integrantes, no que se refere à constatação da heterogeneidade de proficiência musical entre os integrantes do conjunto.

CAPÍTULO 5 - CONCLUSÃO: ASSOCIANDO O CONCEITO AOS DADOS DA ENTREVISTA

Para nós, é de grande ajuda o conceito apresentado no primeiro capítulo, da zona de desenvolvimento proximal, aos que trabalham ou trabalharão com Prática de Conjunto, tanto dentro da Universidade quanto fora dela, independente da faixa etária e do nível de proficiência. Inevitavelmente, e pudemos ver nas falas até aqui, a influência do nível de desenvolvimento real de uns age pedagogicamente sobre o nível de desenvolvimento potencial dos outros, proporcionando um aprendizado de quem sabe menos e um aprofundamento de quem sabe mais.

Evidenciamos no início da análise dos dados que o nivelamento é uma questão muito particular a cada PC. Os quesitos que determinam as gradações do nivelamento de cada estudante variam, como visto anteriormente, com o tipo de prática - no que ela apresenta como objetivo. Por isso é importante estar muito consciente deste objetivo, bem como é importante o orientador apresentar logo de início a sua ementa. Neste caso propomos que cada PC tenha uma ementa própria, o que entendemos ser muito difícil de conseguir diante da burocratização do sistema universitário.

Abaixo relembremos a descrição da teoria vygotskyana feita por Fino no segundo item do primeiro capítulo, onde elabora o conceito de ZDP e sugere três implicações deste conceito com a prática pedagógica:

- a) Uma janela de aprendizagem ou “princípio de prontidão - quando o aprendiz precisa ter alcançado alguma aptidão para “apreender determinado material cognitivo” (FINO, 1997, p. 6).
- b) O tutor como agente metacognitivo - “Todo o processo envolve a tomada de consciência do aprendiz sobre o próprio conhecimento, e pode ser guiado pelo professor que confronta o aprendiz com as tarefas de reconhecimento apropriadas”:
- c) A importância dos pares como mediadores da aprendizagem - “A aprendizagem de conhecimentos e de habilidades ocorre num

contexto social no interior do qual um adulto ou uma criança, mais aptos, guiam a atividade de um indivíduo menos apto” (KING apud FINO, 1997, pg.)

Ao discutir os trechos das entrevistas observamos permear nelas estas três implicações. Elas foram decisivas para levantar as questões, e como propomos que os entrevistados fossem o mais abertos possível em seus depoimentos a validade dessas proposições impressionaram.

Podemos concluir que a contribuição de Lev Vygotsky feita há mais de 70 anos no campo da pedagogia continua sendo proporcionadora de caminhos reflexivos para a educação musical. Consideramos que a leitura desta teoria feita por Carlos Nogueira Fino, especialmente, é uma forma de metodizar uma pedagogia consistente ao mesmo tempo em que quebra a rigidez de protocolos prescritivos, pois sua abordagem é aberta e suscetível a inúmeras interpretações, isto é, seja qual for o procedimento pedagógico, o importante é estar ciente das implicações na zona de desenvolvimento proximal dos aprendizes.

Especificamente no contexto da Prática de Conjunto tais implicações auxiliam ao perceber a correlação delas com o relato dos professores com larga experiência nesta disciplina.

Esperamos que a organização das categorias e seus respectivos trechos das entrevistas, bem como a exposição das implicações da ZDP possam ser inspiradoras para os futuros professores que trabalharão com a disciplina de Prática de Conjunto. A qual, podemos considerar, além de muito prazerosa, é também muito valiosa para o aprendizado musical.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, George. *A prática de conjunto como estímulo à participação*. 2015. Monografia (Licenciatura em Música). Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CORTES, Almir. Almir Cortes: depoimento [novembro 2017]. Entrevistador: Leandro Floresta. Rio de Janeiro: 2017. 1 arquivo sonoro digital.

FAOUR, Paula. Paula Faour: depoimento [novembro 2017]. Entrevistador: Leandro Floresta. Rio de Janeiro: 2017. 1 arquivo sonoro digital.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e Zona de Desenvolvimento Proximal: três implicações pedagógicas. *Revista portuguesa de educação*, v. 14, n. 2, 2001.

MAURO JR, Haroldo. Haroldo Mauro Jr: depoimento [novembro 2017]. Entrevistador: Leandro Floresta. Rio de Janeiro: 2017. 1 arquivo sonoro digital.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1995.

PORTELLA, Luís Antônio. *Estou tocando, não estou ouvindo*. 2008. Monografia (Licenciatura em Música). Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RAMOS, Bernardo. Bernardo Ramos: depoimento [novembro 2017]. Entrevistador: Leandro Floresta. Rio de Janeiro: 2017. 1 arquivo sonoro digital.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico- cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOARES, Mauro. *Aulas de Instrumentos Musicais em Grupo: Uma Proposta a Partir do Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, de Vygotsky*. 2010. Monografia (Licenciatura em Música). Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

VYGOTSKY, Lev S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: *A formação social da mente*. São Paulo: Martins fontes, 1984. p. 89-103.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS NA INTERNET

CURRICULUM LATTES DOS PROFESSORES DO INSTITUTO VILLA-LOBOS - <http://www2.unirio.br/unirio/cla/ivl/professores> - acessado em 20 de novembro de 2017

RELEASE BERNARDO RAMOS - FESTIVAL VILLA-LOBOS - <http://www.festivalvillalobos.com.br/2015/?artistas=bernardo-ramos> - acessado em 20 de novembro de 2017