



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

A PRÁTICA EM CONJUNTO COMO ESTÍMULO À PARTICIPAÇÃO

GEORGE MÁRCIO MOREIRA DA FONSECA CARDOSO

RIO DE JANEIRO, 2015

# A PRÁTICA EM CONJUNTO COMO ESTÍMULO À PARTICIPAÇÃO

por

GEORGE MÁRCIO MOREIRA DA FONSECA CARDOSO

Monografia apresentada para conclusão  
do curso de Licenciatura em Música,  
da Universidade Federal do Estado do  
Rio de Janeiro, sob a orientação do  
Prof. Dr. José Nunes Fernandes

RIO DE JANEIRO, 2015

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, José Nunes Fernandes, por acreditar na minha proposta, confiar na minha capacidade e, principalmente, pela orientação precisa, eficaz e eficiente.

A todos os professores do IVL pelos ensinamentos e pelo carinho.

Ao querido professor Rick Ventura, que participou da banca do THE, na minha prova prática, e me aprovou com entusiasmo. Recebeu-me de braços abertos, com toda sua alegria, e me proporcionou as melhores aulas de violão que já tive na vida.

Aos inesquecíveis professores, fundamentais para o meu aprendizado como músico e como pessoa, Caio Senna, Júlio Moretzsohn, José Welligton, Carlos Alberto Figueiredo, Paula Faour, Cândida Borges, Adriana Miana, Paulo Dantas, Eduardo Lakschevitz, Luiz Otávio Braga e Marco Antônio Lavigne, pelos ensinamentos de vida.

Às professoras do CCH Maria Angela Correa, Aliny Lamoglia, Etiene Abreu, Graça Tavares e Jane Santos, pelos acolhimentos maravilhosos, que transformaram disciplinas obrigatórias em indispensáveis.

A Laura Valle e Pablo Panaro, pela valiosa ajuda na minha aprovação no THE.

À Comissão de Matrícula por aceitar meu pedido de prorrogação de conclusão.

Ao Alfredo, da Secretaria de Ensino do CLA, pela simpatia e boa vontade sempre presentes e por me indicar os passos exatos para o pedido de prorrogação.

A Cristina Caffarelli e Clara Salim, amigas eternas, construídas no IVL, pelos momentos maravilhosos de convívio, dentro e fora da faculdade, e pelos preciosos conselhos acadêmicos e pessoais.

À minha mulher, Juliana Ayres, por aceitar, acolher, apoiar e tornar possível a realização deste sonho.

À minha filha e ao meu cachorro, pelos momentos de ausência.

A Deus pela paciência e persistência a mim concedidas.

Aos meus pais, por sempre acreditarem, terem paciência e me darem todo apoio financeiro, logístico e operacional, durante mais de dez anos, desde que iniciei o Curso de Teoria e Percepção Musical (TEPEM), em 2004, para me preparar para o Teste de Habilidades Específicas (THE) do vestibular.

*Na prática, a teoria é outra*

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

## RESUMO

Esta monografia propõe uma reflexão a respeito da prática musical em conjunto como ferramenta importante na formação do aluno, tanto no aspecto social, como no disciplinar, pois auxilia na interação e no estímulo dos estudantes a participarem ativamente das aulas de Música. A ideia central é que a realização musical coletiva reforça os conceitos musicais aprendidos, trazendo para os alunos a oportunidade de praticar os instrumentos de seus interesses de forma divertida e, ao mesmo tempo, produtiva. Além disso, estimula a consciência sobre questões éticas, colaborativas e hierárquicas. Esse estudo identifica a prática em conjunto como uma estratégia eficaz para minimizar a dispersão e promover uma maior participação dos alunos nas salas de aula das escolas regulares.

**Palavras-chave:** Ensino de Música. Prática em Conjunto. Grupo. Participação. Interesse. Disciplina.

## SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO .....	7
CAPÍTULO 1 – A PRÁTICA EM CONJUNTO COMO PROPOSTA DE ENSINO ...	10
1.1 Música nas escolas regulares .....	10
1.2 Prática musical coletiva .....	13
CAPÍTULO 2 – OS DESAFIOS DE FAZER MÚSICA EM GRUPO .....	17
2.1 O professor .....	18
2.2 Contexto social dos alunos .....	20
2.3 Recursos .....	22
2.4 Repertório .....	23
CAPÍTULO 3 – INDISCIPLINA NAS SALAS DE AULA .....	26
3.2 Fatores psicossociais .....	28
3.3 Fatores pedagógicos .....	30
CAPÍTULO 4 – COLOCANDO A DISCIPLINA EM PRÁTICA .....	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	39
REFERÊNCIAS .....	42

## INTRODUÇÃO

É possível manter uma turma interessada e comprometida com a aula de Música, durante cinquenta minutos?

Há diversos estilos, com os quais professores ministram suas aulas. Desde os mais permissivos, que às vezes acabam por perder completamente o controle da turma, até aqueles que utilizam técnicas rígidas para manterem a disciplina, mas que proporcionam um clima pesado, em que os alunos participam muito mais por obrigação, do que por interesse.

Observei, nas aulas de Música, a que assisti para a disciplina Estágio Curricular Supervisionado, que muitos alunos são dispersos em sala de aula, mas aparentemente se envolvem muito mais quando o formato da aula é de prática em conjunto.

Acredito que o presente estudo seja relevante para uma reflexão acerca do formato das aulas de Música, no contexto escolar, e possa ser útil para repensar a função que os alunos têm em sala de aula.

O objetivo foi analisar o uso da prática em conjunto como ferramenta para atrair a atenção dos alunos, a fim de minimizar a dispersão dentro da sala de aula nas escolas regulares.

O estudo foi delimitado pelas aulas de Música, em escolas regulares, no Rio de Janeiro, em turmas do Ensino Fundamental, no ano de 2015, principalmente na Escola EDEM e no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAP).

Minha motivação foi que, apesar de não ter me especializado em nenhum instrumento, participei de muitos conjuntos musicais, tocando diversos instrumentos (bateria, voz, violão, guitarra, baixo, saxofone, teclado). Acredito que essa experiência tenha sido fundamental na minha formação como músico e como cidadão.

Após a revisão da literatura, nos anais e revistas da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música e da Associação Brasileira de Educação Musical, verifiquei que existe uma grande quantidade de trabalhos que destacam o assunto discutido neste estudo. Para embasar este trabalho, muitos autores tiveram seus artigos como referência.

A metodologia utilizada foi a consulta bibliográfica, em publicações de pesquisas na área de Educação Musical, focadas na prática em conjunto, somada a pesquisa de campo realizada em sala de aula.

Participaram desta análise professores e alunos das turmas em que eu pude apreciar aulas de Música, escolhidas por locais e horários compatíveis com minhas possibilidades.

A coleta de dados foi realizada seguindo os seguintes procedimentos: escolher a escola; pedir aprovação na escola; observação presencial e não participante nas aulas de Estágio Curricular Supervisionado; análise dos dados.

Os instrumentos de coleta de dados foram relatos presenciais (observação e anotação). A análise dos dados foi qualitativa, levando em conta o referencial teórico analisado durante a revisão da literatura.

O referencial teórico que orientou o estudo foi baseado em autores da educação musical, como Souza (2002), Fialho (2007), Joly (2005, 2011), Fernandes (1997), Penna (1997), Bastião (2012), entre outros.

Leituras de Paulo Freire (1996) e de outros educadores, como Marinho (2009) e Oliveira (2014), sobre indisciplina, complementaram as leituras necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

O foco principal deste estudo foi analisar o uso da prática em conjunto como uma ferramenta prazerosa, tanto para professores, quanto para alunos, de controle de um ambiente saudável e produtivo em sala de aula.

Mas, além da questão “disciplinadora”, acredito que a prática musical em conjunto possa trazer outros benefícios, tais como a percepção de cada aluno sobre si mesmo e sobre os outros, auxiliando o convívio e a formação de indivíduos integrados socialmente.

Após análise de dados, JOLY (2011, p.79) diz que “foi possível destacar algumas aprendizagens musicais, humanas e sociais, como o respeito às diferenças, paciência com o outro, amizade, solidariedade, entre outras que se dão através da convivência na diversidade”.

VEBER (2011, p.306) também concluiu que “os resultados da inserção das atividades de prática em conjunto no projeto atentam para a relevância desse momento na formação musical e convivência social dos participantes”.

Para CRUZ (2004, p.98), a prática em conjunto auxilia a dinamização do trabalho, possibilitando “níveis diferentes de desenvolvimento musical e de aprendizado dos alunos”, com o surgimento de espaços para se encontrarem em grupo e de apresentarem artisticamente. FIALHO (2007, p.1) concorda com a criação de “um espaço que proporciona uma diversidade de experiências musicais, contribuindo para a formação”.

Após experiências com prática em conjunto em sala de aula, GODOY (2008, p.1) destaca que os alunos informaram que “gostariam de ter ainda mais práticas”. Segundo ela,

“este tipo de resultado combina com a literatura na área de educação musical quando aponta que pode ser um caminho produtivo partir da prática musical em sala de aula para se desenvolver conceitos e conteúdos musicais”.

Para SOUZA (2002, p.343), a leitura e a escrita adquirem “um papel social, na troca e aquisição de informações entre os membros do grupo”. VIEIRA (2007, p.1) considera que os “alunos são levados a vivenciar a música de forma mais ampla ao tocar em conjuntos, aperfeiçoando o fazer musical”.

Por outro lado, essa abordagem também tem obstáculos, dificuldades e exige um grande esforço para ser desenvolvida. SOUSA (2014, p. 1) destaca “problemas como capacitação de docentes, estrutura física e estratégias pedagógicas”.

BASTIÃO (2012, p.59) menciona que “existem possibilidades e desafios para trabalhar com a prática em conjunto instrumental na educação básica”. Ela aponta que, apesar de haver orientações nas diretrizes educacionais, “muitas vezes conteúdos referentes arranjos, acompanhamentos, interpretações de músicas não são contemplados nos planejamentos curriculares das escolas”.

Outro problema é apresentado por GABURRO (2010, p.1832): “a escolha correta de um repertório não é tarefa fácil, porém é imprescindível que sua realização ocorra de maneira a ampliar progressivamente o nível de interesse dos participantes do grupo e proporcionar a eles uma vivência prazerosa com o fazer musical”.

Após a revisão da literatura, o que consolidou minha decisão de realizar este trabalho é que, apesar das dificuldades descritas pelos estudos anteriores, a grande maioria enaltece os benefícios e aprova o uso da prática em conjunto em sala de aula.

Em um projeto de aprendizagem musical de jovens em uma escola pública de Brasília, (...) tem chamado a atenção o manancial de conhecimento teórico-conceitual que desenvolvem. (...) O objetivo foi estudar o conhecimento teórico ‘em ação’ na prática musical dos jovens participantes do projeto. (...) Entre os resultados destacam-se: o ensino e a aprendizagem da teoria (...) devem considerar que os significados emergem da prática e que é na qualidade desta prática que vem a motivação para conhecer mais e/ou desenvolver mais o ouvido musical, a execução instrumental/vocal e a criação – a teoria deve servir a este fim (SILVA, 2011, p.1576).

Nesse contexto, a presente monografia tem o objetivo de contribuir com reflexões sobre o assunto, apresentando sugestões, através de exemplos de atividades vivenciadas em sala de aula, para que a prática musical em conjunto possa ter maior representatividade nos conteúdos das aulas de Música das escolas de ensino básico.

## **CAPÍTULO 1 – A PRÁTICA DE CONJUNTO COMO PROPOSTA DE ENSINO**

### **1.1 MÚSICA NAS ESCOLAS REGULARES**

Devido à alteração da redação da LDBEN n. 9394/96, pela Lei n. 11769/08, a partir de 2011, o ensino de música passou a ser obrigatório nas escolas regulares de educação básica do Brasil. Mas os conceitos musicais são abordados de forma superficial e geralmente não fazem parte dos planejamentos curriculares.

Há uma demanda de adaptação legal, nos conteúdos programáticos das escolas. Existem várias possibilidades, mas também muitos desafios para realizar um ensino musical de qualidade, na educação básica.

Especialmente após a aprovação da Lei 11.769/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música, aspectos múltiplos pertinentes à temática da Educação Musical na escola básica têm sido discutidos e, em consequência, fomentado projetos. Diversos artigos e publicações vêm apresentando, descrevendo e refletindo sobre concepções e metodologias do ensino musical, sobre o fazer musical e sobre situações que giram em torno da prática pedagógico-musical. (LANZILLOTTI, 2010, p.1837).

Teixeira (2010) considera que o ensino de música deve ser "estimulado com a sua presença no projeto político-pedagógico da escola". Segundo ele, "a matriz curricular, parte integrante e essencial do projeto político-pedagógico, é o espaço que determina o tempo de contato dos alunos com os conteúdos e práticas musicais escolares" (TEIXEIRA, 2010, p.121).

A educação musical deve contribuir para a função social da escola de ensino básico que é oferecer acesso aos conceitos científicos fundamentais para o desenvolvimento do sujeito visando a sua formação integral e o pleno exercício da cidadania (TEIXEIRA, 2010, p.122).

Teixeira (2010) considera que o planejamento curricular deve contemplar o conteúdo teórico (pedagógico), pois estimula os alunos no âmbito cognitivo, mas sem deixar de lado as propostas musicais, que podem ampliar as condições de comunicação e expressão, além de trabalhar o lado emocional dos alunos, dando sentido para suas vidas (TEIXEIRA, 2010, p.127).

Para Fernandes et al (1997), há elementos que atrapalham o trabalho pedagógico em música e que poderiam ser considerados enganos: uma “arte-educação” que se confunde com “permissividade e ausência de pensamento” e que não se alinha “com o trabalho de aquisição de habilidades musicais e de construção de conceitos”, além de:

planejamento de ensino apenas como forma de comprovar e exercitar conteúdos previamente ministrados; prática musical protelada em função de uma suposta necessidade de assimilação de conceitos pré-requisitos para qualquer envolvimento na atividade musical; repertório construído com finalidade didática, ao invés do aproveitamento de repertório vivo, da cultura brasileira; ensino técnico-instrumental conduzido segundo as características de currículo linear (...) sem compromisso com a aquisição de conteúdos e habilidades, ou ainda ousando um modelo dinâmico-dialógico que permite pensar a prática social (FERNANDES, 1997, p.154).

A proposta dos autores, como resposta à problemática acima descrita, prevê o uso de “recursos disponíveis em centros de atividades musicais”, como voz, violão, teclado (que, nas escolas públicas, poderia ser substituído por flauta doce) e percussão básica. O objetivo seria “proporcionar jogos musicais com finalidade pedagógica” e fornecer aos professores “base para subsidiar um trabalho mais dinâmico, na geração de propostas mais criativas voltadas para a educação musical”. (FERNANDES et al, 1997, p.155).

Para Cruz (2004), a prática musical em conjunto pode auxiliar nessa dinamização do trabalho, “possibilitando níveis diferentes de desenvolvimento musical e de aprendizado dos alunos”.

Com o uso de Canto, Dança, Percussão e Flautas surgem novos espaços para o aluno se encontrar no grupo e apresentar-se de maneira profissional como verdadeiro artista (CRUZ, 2004, p.98).

A autora afirma que a melhor maneira de se ensinar a linguagem musical é adotando recursos da própria música para explicar os conceitos. Segundo ela, “um aluno que vive a música, e também a produz, pode abstrair conceitos antes mesmo da teorização em sala de aula”. E é esse tipo de descoberta que ela sugere que se valorize em atividades nas aulas de Música.

De um ponto de vista construtivista, o resultado mais importante do processo de modelagem não é o modelo em si, mas principalmente a apreciação e a experiência que se obtêm enquanto se articula, se organiza e se avalia criticamente o modelo durante seu desenvolvimento. Os

ambientes devem poder ajudar os participantes a expressar, elaborar, compartilhar, melhorar e entender as suas criações, fazendo com que pensem o seu próprio pensamento. A aprendizagem colaborativa destaca a participação ativa e a interação, tanto dos alunos como dos professores. O conhecimento é visto como um produto social e, por isso, o processo educativo é favorecido pela participação social em ambientes que propiciem a interação, a colaboração e a avaliação. Pretende-se que os ambientes de aprendizagem colaborativos sejam ricos em possibilidades e propiciem o crescimento do grupo. (CRUZ, 2004, p.104).

Godoy (2008) diz que parece óbvio que deve haver música nas aulas de música. Porém, algumas abordagens de ensino priorizam teoria, notação e/ou História da Música. Segundo ela, atualmente há outras abordagens, que apresentam formas diferentes de equilibrar os estudos conceituais e as vivências musicais, trazendo para a sala de aula audição e performance, proporcionando aos alunos um contato maior com a música (GODOY, 2008, p.2).

A autora enfatiza que, para um maior e melhor entendimento dos conceitos ensinados, é muito importante que haja música na aula de música. Dar a oportunidade de tocar, cantar, criar e ouvir “músicas de diferentes estilos, locais e períodos, com variedade de elementos sonoros a serem compreendidos e manipulados” (GODOY, 2008, p.2).

Primeiramente, os alunos são conduzidos a uma audição crítica da música. Ou seja, uma apreciação musical na qual eles considerem os timbres, a interpretação, a forma musical, a condução das vozes e dos instrumentos, a letra, dentre outros elementos. Após a apreciação, os ritmos são apresentados para os alunos de uma maneira que eles observem a forma de compasso, quantos tempos valem cada figura musical de som e de pausa e, por fim, que consigam executar cada ritmo separadamente (GOUVEIA, 2014, p. 6).

É consenso entre os autores, que o ideal é que os alunos se relacionem com a música de diversas maneiras (ouvindo, analisando, tocando, cantando, compondo). E que as aulas de músicas, baseadas no tripé apreciação, execução e composição, promovem um relacionamento mais próximo com a música, fortalecendo o conhecimento musical do aluno através de sua própria experiência.

Deve haver uma busca constante por ensinar música musicalmente, com atividades de execução, criação e apreciação, onde conteúdos como História, teoria e técnica também sejam importantes, mas complementares. Não apenas aprender sobre música, mas através da música. Fazer, ouvir e refletir sobre música.

A finalidade principal da educação musical não é fazer o aluno dominar tecnicamente o instrumento que toca, mas conduzi-lo para que aprenda a tocar musicalmente, de forma expressiva. (...) É possível haver expressividade musical mesmo que o aluno só saiba tocar poucas notas (GODOY, 2008, p. 2 apud SWANWICK, 2003).

Para Rodrigues (2012), as atividades de composição, execução e apreciação são aquelas que propiciam um envolvimento direto com a música, possibilitando construção do conhecimento musical pela ação do próprio indivíduo (RODRIGUES, 2012, p.1).

Segundo Fialho (2007), a audição apresenta-se como base e inspiração para vivenciar a prática de execução musical de forma ampla, explorando novos materiais e novas ideias, já que as formações instrumentais e/ou vocais geralmente são diferentes das originais do repertório trabalhado (FIALHO, 2007, p. 2).

França (2002), diz que a "apreciação é uma forma legítima e imprescindível de engajamento com a música. Através dela podemos expandir nossos horizontes musicais e nossa compreensão" (FRANÇA, 2002, p.12).

Para Rodrigues (2012), "a performance é a aplicação dos conceitos musicais absorvidos em sala de aula, tais como: parâmetros do som, pulsação, padrões rítmicos, forma musical, andamentos" (RODRIGUES, 2012, p.2).

Oliveira (2014) afirma que, para uma formação musical mais ampla, que contemple os elementos necessários para o desenvolvimento do aluno,

é importante a presença desse fazer musical abrangente que leve em consideração diferentes aspectos como performance, apreciação, composição, improvisação, e tais fundamentos podem ser muito bem trabalhados em prática de conjunto (OLIVEIRA, 2014, p.16).

Rodrigues (2012) acredita que, diferentemente do ensino especializado, nessa educação musical mais abrangente, os objetivos e procedimentos da execução instrumental não visam um "alto nível de destreza técnica", mas sim, "um fazer musical ativo e criativo" (RODRIGUES, 2012, p.2).

## **1.2 PRÁTICA MUSICAL COLETIVA**

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, p.2).

Fialho (2007) afirma que “noções sobre ritmo, andamento, compasso, acompanhamento, instrumentação, são inseridas por meio das atividades musicais em conjunto” (FIALHO, 2007, p.6). Ela diz que, como nome “prática em conjunto” sugere um momento de prática musical,

muitas vezes, o aluno espera um espaço onde apenas irá tocar seu instrumento ou cantar. Para fundamentar e desenvolver esse momento, além da execução, utilizamos a apreciação – auditiva e/ou visual (FIALHO 2007, p.2).

Cruz (2004) afirma que “a aprendizagem colaborativa é uma atividade na qual os participantes produzem cooperativamente um modelo explícito de conhecimento” (CRUZ, 2004, p.104).

Oliveira (2014) reforça que o convívio proporcionado pela prática musical em conjunto é muito positivo, pois nas atividades “acontece o processo de aprendizagem de forma colaborativa, onde os alunos aprendem uns com os outros, seja observando os colegas, conversando fora dos ensaios, por imitação” etc. (OLIVEIRA, 2014, p.10).

Sousa (2014) considera que as vantagens não são apenas com relação aos parâmetros musicais, mas também na formação humana e social dos alunos (SOUSA, 2014, p.2)

Para Gouveia (2014), a prática musical leva ao exercício do raciocínio, contribui no desenvolvimento cognitivo, favorece a representação e permite um aprendizado mais prazeroso e criativo, sem fazer juízo de valor entre a música erudita e a música popular (GOUVEIA, 2014, p.3).

Na prática musical em grupo, o aluno tem a oportunidade de desenvolver várias habilidades, que o ajudarão em suas atividades musicais e no seu desempenho em grupo, mas também no seu autoconhecimento, descobrindo suas qualidades e entendendo suas limitações (OLIVEIRA, 2014, p.20).

Para Fialho (2007), a prática musical em conjunto é “um espaço que proporciona uma diversidade de experiências musicais, contribuindo para a formação e atuação musical”. São desenvolvidos os conceitos de interpretação musical, equilíbrio de sonoridade e timbre (FIALHO, 2007, p.1-2).

Para Oliveira (2014), na prática coletiva, o ideal é que os alunos não toquem as mesmas coisas, pois isso estimula a valorização de cada um. Todos contribuem com uma parte, da forma que já for capaz de executar. Nesse caso, não importa se um aluno estiver tocando algo mais simples do que outros, pois a participação no grupo é igualmente importante. Isso gera envolvimento e compromisso. Se alguém faltar, por exemplo, o resultado sonoro não será o mesmo, pois realmente faz falta. Isso não aconteceria se todos tocassem a mesma coisa (OLIVEIRA, 2014, p.21).

A “prática de conjunto” é particularmente importante por seu caráter de grupo (...). O trabalho em conjunto auxilia no processo de humanização e formação geral do indivíduo. A execução em grupo, as improvisações e criações em equipe ajudam no desenvolvimento da concentração e conscientização, autoconfiança e senso crítico, sem deixar de lado a importância de estar subordinado a interesses pessoais comuns ao grupo (FIALHO, 2007, p. 3).

É possível perceber, seja em gestos ou em pequenas manifestações orais, que os alunos se sentem parte da construção da música, que eles se apropriam dela de tal forma que, quando executada, acontece de maneira muito natural. “é como se eles estivessem juntos, tocando esse repertório há muitos anos, é muito natural” (VEBER, 2011, p.309).

Godoy (2008), após experiências com práticas em conjunto, nas aulas de música, concluiu que os alunos informaram que gostariam de ter ainda mais práticas.

Este tipo de resultado combina com a literatura na área de educação musical quando aponta que pode ser um caminho produtivo partir da prática musical em sala de aula para se desenvolver conceitos e conteúdos musicais (GODOY, 2008, p. 1).

Joly (2005) considera que outro grande benefício de crianças e jovens exercitarem a prática musical em conjunto é criar oportunidades de convívio social e musical, auxiliando no desenvolvimento de indivíduos capazes de atuar produtivamente nas comunidades em que vivem (JOLY, 2005, p.1).

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, P.311 apud Cruvinel, 2005, p.80).

Oliveira (2014) destaca a importância da prática em conjunto, pois permite que o estudante experimente o que está aprendendo em seu instrumento, melhorando sua desenvoltura, participando de um grupo, conhecendo diferentes estilos musicais, entendendo como cada instrumento deve se comportar em diferentes formações (OLIVEIRA, 2014, p.10).

Em sua pesquisa, Veber (2011) constatou que os alunos desenvolvem uma percepção acerca do papel que cada instrumento tem na música. “Eles se sentem parte da música e assim, responsáveis por fazer com que cada uma das partes saia bem tocada”.

A autora diz que, segundo os professores, a prática em conjunto faz com que os alunos se sintam mais estimulados a estudar seus instrumentos, pois passam a se enxergar como parceiros e não mais como concorrentes, disputando o que é melhor ou mais importante (VEBER, 2011, p.311).

Para Penna (1997), a prática deve ser orientada e até conduzida, em função das necessidades e do desenvolvimento do grupo. Para isso, o professor precisa dispor de um leque de estratégias metodológicas que lhe permitam, “atendendo à dinâmica própria de cada grupo, orientar pedagogicamente o desenvolvimento do trabalho” (PENNA, 1997, p.172).

Desenvolver a atividade criadora, ou seja, levar o aluno a expressar-se através de elementos sonoros (...) é um objetivo compatível com as propostas de educação musical que tomam como base a participação ativa do aluno, pela manipulação do material sonoro e atuação criativa, sendo esta participação ativa a orientação que marca a renovação da pedagogia musical em nosso século (PENNA, 1997, p.171).

Cruz (2004) lembra que, “nos ensaios, a socialização acontece entre indivíduos que possuem capacidades desenvolvidas pela convivência e por compartilharem dos mesmos espaços”. A autora ainda comenta que “a possibilidade de que aconteçam interações sociais entre indivíduos propicia o surgimento de ações conjuntas de grupos de pessoas, como o aprendizado colaborativo”.

A autora também cita que é válido promover sessões de ensaios separados por naipes, a fim de detectar e solucionar dificuldades comuns, trabalhar afinação, articulação e promover absorção das partes musicais que lhes cabem, favorecendo a segurança, a clareza e a fluidez. (CRUZ, 2004, p. 102).

## CAPÍTULO 2 – OS DESAFIOS DE FAZER MÚSICA EM GRUPO

“A prática de conjunto pode ser instrumental e/ou vocal. Pode ter diferentes formações instrumentais e também trabalhar com diversos gêneros musicais” (OLIVEIRA, 2004, p.9).

Como o próprio nome sugere, o aprendizado através da prática de conjunto possibilita ao professor trabalhar com diversas formações, como conjuntos vocais, conjuntos instrumentais, bandas, corais, entre outros “como os membros se relacionam e quais as aprendizagens envolvidas em determinadas atividades inerentes à prática musical em conjunto?” (JOLY, 2005, p.1).

“Assim como na sociedade, no grupo musical o indivíduo cumpre sua função com obrigações, deveres e direitos” (COSTA, 2009, p.10). A autora cita alguns exemplos de características dessa abordagem de ensino, como a atenção aos sons produzidos, a busca rápida de soluções para consertar erros de execução, a consciência das notas que estão tocando, o caminho musical que se está percorrendo (COSTA, 2009, p.40).

Existem possibilidades e desafios para o trabalho com prática de conjunto. Assim como são necessárias competências no âmbito musical, pedagógico e sociocultural, a apreciação e a composição musical também complementam, reforçam e podem ser eficientes aliadas da execução instrumental em grupo.

Baseado na concepção de Swanwick (2003), a respeito do reforço mútuo entre as atividades de apreciação, execução e composição, o professor pode estimular os alunos a trabalhar de forma equilibrada com as três atividades.

Para praticar música em conjunto, os alunos podem escutar uma interpretação da música que vai ser trabalhada, o que certamente facilitará a composição (criação) de arranjos ou acompanhamentos mais sintonizados com o próprio caráter da música em questão. (BASTIÃO, 2012, p.63).

A apreciação estimula os alunos a observar os padrões rítmicos, identificar os instrumentos que estão ouvindo, a ordem em que os instrumentos aparecem na música etc. Isso pode fazer com que os alunos fiquem motivados a ouvir a música várias vezes, o que pode aumentar o foco da turma na atividade proposta.

Cruz (2004), diz que após esse momento de apreciação e exposição de impressões, o professor pode sugerir que os alunos “dramatizem a manifestação”.

Com a turma inteira, ou dividida em grupos, pode-se formar conjuntos com os instrumentos que a escola dispuser e com sons vocais. Também é possível dar liberdade para os alunos improvisarem em seus instrumentos (CRUZ, 2004, p. 102).

## 2.1 O PROFESSOR

Em uma prática coletiva, em sala de aula, o professor é a pessoa que organiza e que rege as execuções. Ele é também o responsável pelo repertório e pelo arranjo a ser tocado. É o professor que fará a organização das turmas e determinará se haverá grupos, quantos alunos haverá em cada grupo, quais instrumentos serão utilizados em cada turma (OLIVEIRA, 2004, p.9).

Ou seja, existe uma orientação que detém uma hierarquia de credibilidade, onde o sucesso da atividade depende do desenvolvimento técnico de cada músico e também da capacidade do condutor em conciliar musicalmente os indivíduos de forma a ter um resultado estético satisfatório (LANZILLOTTI, 2010, p.1842).

O professor é um facilitador do processo de ensino/aprendizagem e das relações interpessoais, fatores necessários “para o sucesso das práticas dentro de uma perspectiva de ensino coletivo” (VEBER, 2011, p.310).

Para Pino (2007), “o educador musical deve possibilitar ao aluno o contato com suas próprias potencialidades e limites, do ponto de vista musical, dando subsídios e orientando sua exploração e superação”. Para o autor, esse direcionamento ajuda os alunos a superarem obstáculos, “consiga se conhecer melhor e melhorar sua conduta musical” (PINO, 2007, p.3).

Segundo Bastião (2012), é importante que o professor desenvolva conhecimentos musicais, pedagógicos e socioculturais, tais como:

Possuir conhecimentos dos diversos estilos e repertórios musicais, dando especial atenção ao patrimônio das músicas e manifestações culturais brasileiras. Saber conduzir (reger) grupos vocais e/ou instrumentais. Conhecer técnicas de composição e arranjo vocal e/ou instrumental. Ter liderança de grupo (ser um bom mediador, sem tolher nem inibir o aluno). Adequar os conteúdos instrucionais às características do contexto sociocultural, preferências, perfis e conhecimentos prévios dos alunos. Acolher as opiniões do grupo e tomar decisões musicais em conjunto, ou seja, cada aluno dá a sua contribuição que vai culminar em um produto final único. (BASTIÃO, 2012, p.62-63).

A autora também considera muito importante “que o educador conheça o âmbito dos diversos instrumentos e as possibilidades de exploração timbrística” (BASTIÃO, 2012, p.62). E aconselha que o professor nem sempre leve arranjos prontos pra sala de aula, para ter a possibilidade de construí-los junto com os alunos, levando em consideração as ideias deles (BASTIÃO, 2012, p.62).

Oliveira (2014) concorda que o professor precisa conhecer “especificidades de alguns instrumentos, como extensão e afinação”, além de conhecer harmonia, principalmente “cifragem, estrutura de acordes e campo harmônico”, para dispor de ferramentas úteis para a confecção de arranjos e possibilitar que trabalhe com diversas formações instrumentais (OLIVEIRA, 2014, p.18).

Mas o autor alerta que ter o domínio da escrita para conjuntos e das possibilidades técnicas gerais de cada instrumento não garante a eficácia de uma escrita adequada ao nível técnico de um aluno. Segundo ele, o professor precisa saber, por exemplo, quais posições são mais difíceis de tocar, quais notas são mais difíceis de afinar, entre outros (OLIVEIRA, 2014, p.17).

As aulas de músicas, nas escolas regulares, geralmente ocorrem uma vez por semana. Os professores preparam, com os alunos, o repertório que será trabalhado no semestre e orientam a turma para fazer com que consigam preparar as músicas durante aulas.

A sensibilidade do professor, na elaboração dos arranjos e na escolha do repertório, é muito importante para que a turma se identifique com as músicas, mantenha o interesse pelas aulas e amadureça tecnicamente (OLIVEIRA, 2014, p.17).

O professor de música passa diversas vezes por situações em sala de aula nas quais precisará ter um certo conhecimento musical prático para fazer intervenções que ajudarão a resolver algum problema ou fazer com que os alunos executem alguma ação com um maior aproveitamento, pois ele conseguirá analisar pontos importantes no fazer musical, o que realmente contribui positivamente para o desenvolvimento do estudante (OLIVEIRA, 2014, p.34).

Bastião (2012) diz que, para o sucesso da prática coletiva em sala de aula, os professores precisam conhecer os espaços e os recursos da escola, disponíveis para as aulas de música, assim como “outros fatores que se apresentam no cotidiano da escola regular”:

Procurar observar os alunos com os quais irá trabalhar; evitar transmitir conceitos teóricos desconectados da prática musical; conhecer o contexto e os elementos estruturais das músicas a serem trabalhadas; utilizar um

repertório musical amplo e variado; não impor barreiras para o uso da diversidade musical em sala de aula e evitar qualquer tipo de preconceito. (BASTIÃO, 2012, p.64)

“Um grande desafio para os professores é a diversidade encontrada em sala de aula, pessoas diferentes, com gostos musicais diferentes, atividades musicais diferentes e níveis técnicos instrumentais diferentes” (OLIVEIRA, 2004, p.11).

Essa heterogeneidade, que o professor encontrará em sala de aula, lhe dará muitas possibilidades. A vivência de trabalhar com pessoas diferentes, com gostos musicais diferentes, utilizando um repertório selecionado a partir de ideias dos alunos, será um grande aprendizado para o professor, que terá cada vez mais capacidade de enfrentar situações (OLIVEIRA, 2014, p.34).

## **2.2 CONTEXTO SOCIAL DOS ALUNOS**

Antes de ingressarem no convívio escolar, os alunos já participam ativamente da sociedade e já dispõem de bagagem musical e de identidade cultural, graças às suas relações diárias na família, com os amigos e no contexto social em que vivem (LANZILLOTTI, 2010, p. 1839).

Em sua vida cotidiana, o aluno absorve e constrói conhecimento em diálogos, na mídia, no convívio com familiares, amigos e através de outras informações a que é exposto diariamente. Hipóteses musicais, levantadas pelos alunos, graças a esse “saber parcial” do cotidiano, é que devem ser o ponto de partida do processo de aprendizagem (TEIXEIRA, 2010, p.126).

A cultura musical é relevante para o processo de aprendizagem. “Seus conhecimentos sobre música, suas preferências musicais, os instrumentos e gêneros que mais gosta”. Levar em conta os valores e as práticas socioculturais possibilita uma participação mais espontânea e menos compulsória dos alunos (LANZILLOTTI, 2010, p.1843).

Gaburro (2010) destaca que “cada um tem suas preferências, que são influenciadas pela realidade social e geográfica que vivenciam” (GABURRO, 2010, p. 1832).

Gouveia (2014) aconselha utilizar a música midiática, brasileira ou estrangeira, que faz parte da realidade cotidiana do aluno, como repertório para confecção do repertório e dos arranjos (GOUVEIA, 2014, p.3).

Oliveira conceitua “arranjo musical” como reescrever uma música, dando a ela um caráter diferente do original, adaptando a formações vocais e/ou instrumentais, de acordo com a habilidade dos integrantes e os recursos disponíveis (OLIVEIRA, 2004, p.17).

Para Penna (1997), a estratégia criativa de “rearranjo” deve considerar “a vivência cultural do aluno e, sempre que possível, basear o trabalho pedagógico sobre ela, ou seja, sobre a música que ele ouve e que faz parte de sua vida” (PENNA, 1997, p. 171).

Joly (2011) considera que a prática coletiva é “uma experiência cognitiva e reflexiva, um raciocínio motivado pelo encontro com o outro e a aceitação do outro ao nosso lado no cotidiano” (JOLY, 2011, p. 3).

A autora comenta que, na área musical, a diferença de interesses é muito grande: cada pessoa prefere tocar um instrumento diferente, algumas gostam de cantar, outras de compor, arranjar etc. Segundo ela, essas diferenças também aparecem no desempenho instrumental, já que alguns têm mais facilidade pra tocar determinados instrumentos (JOLY, 2011, p. 3).

Ela diz ainda que cada pessoa “atribui significados próprios” para o que aprende, “reconstruindo seus saberes a partir do seu próprio repertório de vida”. Portanto, quando pensamos em um grupo musical, é fundamental compreender o que significa “essa diversidade de personalidades, pensamentos e histórias de vida, para descrever e compreender como essas diferenças podem se constituir em material rico para educadores musicais”.

O grupo instrumental constrói, na sua trajetória de aprendizagem musical, uma identidade específica como grupo, que, por sua vez, pode abrigar e valorizar a diversidade, a solidariedade e apoio às diferenças (JOLY, 2011, p. 3).

Teixeira (2010) lembra que “a perspectiva inclusiva da educação musical parte do princípio que os conteúdos musicais devem ser oferecidos para todos os alunos, nos diversos níveis e modalidades da educação” (TEIXEIRA, 2010, p.121).

Se a nossa premissa estabelece a vivência do aluno como ponto de partida da ação pedagógica, nossa meta final volta-se para esta mesma vivência, no sentido de ampliá-la, desenvolvendo os meios (de percepção, pensamento e expressão) para que o aluno possa apreender as mais diversas manifestações musicais como significativas, inclusive aquelas que, originalmente, não lhe eram acessíveis (PENNA, 1997, p.171).

## 2.3 RECURSOS

Um dos maiores desafios para a implementação da prática coletiva nas salas de aula é a disponibilidade de recursos. Principalmente nas escolas públicas brasileiras, a dificuldade em se conseguir instrumentos e aparelhos de musicais é enorme. Muitas vezes por questões políticas, mas sobretudo por limitações financeiras.

Sousa (2014) cita que muitas escolas públicas sofrem escassez de material bibliográfico sobre bandas e conjuntos, metodologia de ensino desatualizada, falta de estrutura física, instrumentos sucateados, discentes com problemas psicossociais e poucos docentes capacitados para a função que lhes é atribuída (SOUSA, 2014, p.2).

Rodrigues (2012) comenta que outra grande dificuldade encontrada nas escolas de ensino regular é a falta de um espaço adequado para que as aulas de música aconteçam (RODRIGUES, 2012, p.4).

Segundo Fialho (2007), no Brasil, “a execução de peças em conjunto tem privilegiado principalmente a voz, a percussão corporal, e a utilização de instrumentos de percussão”.

A escolha por essa instrumentação fundamenta-se na realidade escolar, que normalmente não conta com instrumentos musicais disponíveis para as aulas de música. O trabalho com percussão corporal tem sido o tema que mais sobressaiu no grupo, sendo um elemento bastante explorado nos arranjos produzidos pela turma. (FIALHO, 2007, p.5)

Joly (2011) diz que “instrumentos, tais como flauta doce e xilofone, utilizados com frequência na iniciação musical, e também guitarra, baixo elétrico, bateria e teclados, que são instrumentos populares entre os jovens brasileiros, são bem aceitos” (JOLY, 2011, p.5).

Portanto, para desenvolver um trabalho com prática musical em conjunto, nas escolas regulares, antes de se iniciar o trabalho é necessário um grande esforço para vencer esse obstáculo da falta de recursos necessários.

Dependendo da formação do grupo, há a necessidade de utilizar equipamentos como caixas de som, microfones, aparelhagem para instrumentos elétricos como guitarra e baixo. Por isso é interessante que algumas turmas se reúnam em salas com essa infraestrutura ou em estúdio (OLIVEIRA, 2004, p.9).

Mas, com boa vontade, interesse e determinação, é possível conseguir resultados favoráveis, mesmo com poucos recursos disponíveis. Godoy (2008), em sua pesquisa, frequentou duas escolas públicas, da rede municipal de Florianópolis. Segundo a autora, ambas apresentam semelhanças em relação ao material disponível para as aulas de música: tambores, pandeiros, flautas e xilofones.

A diferença principal é que numa não há sala de música e a professora vai de uma sala a outra, buscando e guardando os instrumentos, da sala dos professores para as salas de aula, sempre com a ajuda dos alunos. Na outra escola existe uma sala de música onde ficam todos instrumentos e os alunos se dirigem para lá no devido horário (GODOY, 2008, p. 3)

Ela diz que, mesmo com toda dificuldade, “fica evidenciado que as atividades que os alunos mais gostam estão relacionadas à prática musical”.

Ao sugerir atividades ou indicar o que gostariam de aprender, novamente as respostas apontam para a prática musical, onde mostram sua vontade de aprender mais músicas, a tocar mais os instrumentos que estão aprendendo e até aprenderem outros instrumentos. (...) Resultados desse tipo reforçam a ideia de que pode ser um caminho produtivo partir da vivência musical para desenvolver conceitos e conteúdos musicais. (GODOY, 2008, p. 6).

Independentemente de quais recursos a escola tem, disponíveis para as aulas de música, a escolha do repertório deve ser feita de forma realista, levando-se em conta quais são esses recursos.

## **2.4 REPERTÓRIO**

Uma questão muito relevante e um grande desafio no “fazer musical” em conjunto é a escolha do repertório. É preciso se preocupar com a aplicação didática das músicas, o interesse que vão despertar nos alunos e optar por músicas que estejam ao alcance dos alunos, tecnicamente falando, considerando o pouco tempo disponível para o aprendizado.

A escolha correta de um repertório não é tarefa fácil, porém é imprescindível que sua realização ocorra de maneira a ampliar progressivamente o nível de interesse dos participantes do grupo e proporcionar a eles uma vivência prazerosa com o fazer musical. (GABURRO, 2010, p.1).

Para Gouveia (2014), o repertório a ser trabalhado deve ser escolhido “reconhecendo as vivências, os anseios e as (inter)relações que o alunado tem com a música”, para buscar “um ensino de música mais democrático, que respeite as diferenças e que construa saberes contextualizados com o universo particular de cada indivíduo e de cada grupo social” (GOUVEIA, 2014, p.4).

A escolha de um repertório deve ser planejada previamente com o objetivo de manter o grupo motivado. Além disso, o regente deve considerar o contexto onde atua e permitir aos alunos a liberdade de se expressar através da exposição de suas ideias. (GABURRO, 2010, p. 1835).

Para Pinto (2005), é preciso elaborar um arranjo cujas partes sejam diferentes, valorizando cada instrumento do conjunto. Todas as partes devem ser elaboradas procurando cativar a atenção dos alunos, “sendo elas tecnicamente acessíveis, mas desafiadoras e musicalmente interessantes” (PINTO, 2005, p.5).

A execução do repertório precisa ser uma experiência musical rica e desafiadora para todos os alunos. Essa motivação e comprometimento dos alunos com o trabalho são mais difíceis de obter quando solicitamos, por exemplo, que todos os alunos toquem a mesma coisa, em uníssono (PINTO, 2005, p.4).

Para Gaburro (2010), “é importante que o professor e/ou regente exponha suas ideias e o que ele acha adequado para o trabalho com seus alunos ou grupos. No entanto, é também muito importante considerar a preferência musical dos alunos” (GABURRO, 2010, p. 1832). Ela diz que “essa escolha não é uma tarefa simples e deve ser realizada de acordo com cada contexto onde o repertório será trabalhado” (GABURRO, 2010, p. 1832).

Para a escolha da música a ser trabalhada com os alunos são observados tanto os aspectos e conteúdos musicais que são objetivos do fazer musical naquele momento, como o repertório conhecido e que faz parte do cotidiano dos alunos, isto é, a música de maior sucesso entre eles. Esta música pode ser escolhida de várias maneiras. Pode-se fazer uma pesquisa com os alunos, perguntando qual música eles gostariam de trabalhar nas próximas aulas. Pode-se observar através da televisão, do rádio ou da internet, a música com maior divulgação naquela ocasião e que se enquadre dentro do conteúdo naquele momento. Ou ainda, quando sem ser questionado pelo professor, algum aluno sugere determinada música a ser trabalhada. Neste sentido, busca-se por variados estilos musicais com o intuito de contemplar a diversidade musical presente na sala de aula (GOUVEIA, 2014, p. 5).

Joly (2011) concorda e afirma que “é necessário trabalhar com a diversidade de manifestações artísticas, considerando todas como significativas, inclusive conforme sua contextualização em determinado grupo cultural” (JOLY, 2011, p.5).

Para Cruz (2004), “a escolha e principalmente a junção de gêneros distintos de música se faz cada vez mais presente no repertório contemporâneo, e principalmente no ambiente escolar” (CRUZ, 2004, p.98).

É necessário que sejam selecionadas músicas que possam ser transcritas e/ou arranjadas, de forma que funcionem para a formação instrumental do grupo, mesmo que originalmente não tenham sido escritas para grupos. É preciso descobrir as preferências dos alunos. O repertório precisa ser tecnicamente viável (PINTO, 2005, p.2).

Construir um trabalho pedagógico a partir das experiências musicais dos alunos da disciplina prática de conjunto e considerar a ampliação do repertório musical utilizado em sala de aula pode contribuir para o ensino-aprendizado mais significativo e motivar a permanência e frequência deste aluno em sala de aula (GOUVEIA, 2014, p. 1)

As músicas devem ser escolhidas para satisfazer necessidades emocionais e suprir necessidades técnicas dos alunos. Para isso, é preciso avaliar as condições dos estudantes, estabelecer objetivos possíveis, determinar os recursos necessários, encontrar músicas que tenham as características desejadas e planejar os resultados desejados (GABURRO, 2010, p. 1832).

Cabe ressaltar que seria interessante nesse trabalho a inclusão de outros estilos musicais brasileiros no repertório estudado, pois entendemos que isso levaria os alunos a conhecer melhor e valorizar um pouco mais a cultura nacional e local. No entanto, foi dada maior importância à preferência dos alunos. Conclui-se assim que nem sempre é possível conciliar todos os critérios de escolha, devendo-se, então, ponderar os mais coerentes com os objetivos traçados. Para esse trabalho especificamente, o foco era despertar o interesse dos alunos para o aprendizado do instrumento (GABURRO, 2010, P.1834).

Para Gaburro (2010), os participantes passam a se interessar mais pelos instrumentos, conforme conseguem tocar as músicas. A autoestima cresce e um aluno começa a estimular o outro, “despertando o desejo de executar a música inteira o quanto antes”. Ela acredita que a escolha correta do repertório contribua diretamente para o maior interesse dos alunos, sendo imprescindível incluir músicas que eles conheçam (GABURRO, 2010, p. 1835).

### CAPÍTULO 3 – INDISCIPLINA NAS SALAS DE AULA

Segundo Forster (2005), é muito difícil falar de “disciplina/indisciplina”, pois é um “fenômeno complexo, multifacetado e que não encontra sentido único”. Minimizar os constantes conflitos, nas relações dos alunos com outros alunos, com professores e com a própria escola, é um desafio diário para os professores (FORSTER, 2005, p.1).

É um assunto amplo, com muitas causas, principalmente psicológicas e sociológicas, cujos efeitos interferem negativamente na prática pedagógica em geral. Atualmente, o caminho mais indicado, pelos estudiosos, é o de uma postura democrática, por parte do professor, e participativa, por parte do aluno. (OLIVEIRA, 2009, p.1).

Para Oliveira (2009), a palavra “disciplina” remete a ordem, respeito, obediência às leis, organização. Mas também lembra subordinação, regras, punição. Ou seja, normalmente as definições estão vinculadas a imposição, “ignorando as opiniões, os desejos e os valores daqueles que têm de se sujeitar a ela”.

Nesse sentido, a disciplina está nitidamente ligada à indisciplina; enquanto a primeira é entendida, pelo senso comum, como a manutenção da ordem e obediência às normas, a segunda significa a sua negação, ou seja, a quebra da ordem. Esse entendimento sobre o conceito de disciplina e indisciplina é o que prevalece até hoje em determinados meios sociais (OLIVEIRA, 2009, p.2).

A autora comenta que, na concepção de muitos professores, o “bom aluno” é aquele que é bem comportado, obediente, cumpridor de suas tarefas. Esse é um posicionamento apropriado, pois dar uma “boa aula” demanda menos esforços. Raramente o conceito do bom aluno é associado àquele que é crítico e reflexivo. O aluno não deve ser apenas um “receptor de informações”, mas sim, participativo.

Se fizermos uma reflexão mais profunda, veremos que precisamos superar esse entendimento, pois temos como premissa que a questão da disciplina deve envolver a formação do caráter, da cidadania, dos valores e atitudes das pessoas (OLIVEIRA, 2009, p.3).

Se a educação for vista apenas como transmissão de conteúdos, então a disciplina terá como base a submissão do aluno perante o professor e a valorização do silêncio e da ordem.

Por outro lado, se defendemos uma concepção de educação que tenha como objetivo formar um cidadão que não só cumpra seus deveres, mas que também lute pelos seus direitos, que saiba discernir o justo e o injusto, que tenha consciência da realidade social em que vive, que reconheça que é transformado por ela e que pode contribuir para transformá-la, então o conceito de disciplina será aquele que valoriza o aluno participativo, crítico, ativo e que seja capaz de autodisciplinar-se. (OLIVEIRA, 2009, p.3)

Ainda segundo Oliveira (2009), nesse caso, a obediência que se espera do aluno deve ser de natureza libertadora, pois a liberdade não é uma qualidade inata do ser humano: ela se constrói na relação com os outros. Liberdade é o ponto de chegada, não o de partida. Construída diariamente. Alcançada através de difícil e constante luta (OLIVEIRA, 2009, p.4).

Para Freire (1996), toda disciplina envolve autodisciplina. O sujeito da disciplina tem que se disciplinar. A indisciplina é o “fazer o que quero, porque quero”, enquanto a disciplina é “fazer o que posso, o que devo fazer”.

O aluno indisciplinado é aquele que não desenvolveu a autodisciplina, que não tem consciência dos efeitos do seu comportamento para o seu aprendizado, que não consegue discernir o certo do errado, que não respeita os princípios da democracia em um ambiente social e que, em consequência disso, acaba agindo de forma irresponsável, atrapalhando o andamento das aulas com atos de desrespeito, vandalismo e agressão. (OLIVEIRA, 2009, p.4).

Nessa concepção libertadora, o aluno deve ser considerado ativo, no processo de aprendizagem. A relação de dominação e submissão, da abordagem tradicional, deve dar lugar ao respeito mútuo entre professor e aluno (OLIVEIRA, 2009, p.4).

Outra questão muito importante é o “padrão tradicional de condutas rígidas” que o sistema educacional impõe “e que, muitas vezes, estão fora da realidade particular de cada escola”. Mesmo que “tentem trabalhar sob essas normas”, acabam gerando tensão aos professores e desmotivando os alunos (OLIVEIRA, 2009, p.17).

As escolas, na maioria das vezes, contam com regras pré-estabelecidas, presente no Projeto Político Pedagógico. Regras, com direitos e deveres, que vão além das que já são outorgadas pela legislação aplicável (MARINHO, 2009, p.3).

A indisciplina tem várias causas, mas, na maioria das vezes, é desencadeada por fatores psicossociais e/ou pedagógicos (OLIVEIRA, 2009, p.18).

### 3.1 FATORES PSICOSSOCIAIS

Os alunos têm hábitos, costumes e comportamentos aprendidos e aceitos no convívio social, que são vistos pelos professores como inconvenientes para dentro da sala de aula. Isso acontece porque a criança não conhece, não entende, não aceita ou não consegue se adequar aos princípios do “bom comportamento”, mas pode ser agravado pelo fato do professor desconhecer ou ignorar a realidade dos alunos.

Respeitar o aluno em sua essência cultural é primordial, porém quando falamos de respeito logo vem em nossa mente: respeitar os mais velhos, respeitar as normas, as leis, no entanto cada vez mais se tornam instrumento de controle e opressão. O conceito abordado é de se respeitar o aluno em suas necessidades, interesses, individualidade (MARINHO, 2009, p.9).

Todas as pessoas possuem sentimentos, desejos, crenças e valores, adquiridos no ambiente familiar e social, que desde cedo contribuem para a formação de sua personalidade. Muitos professores não estão preparados para lidar com essa diversidade e acabam esperando que os alunos tenham atitudes parecidas com as suas. Isso pode prejudicar crianças que eventualmente acabam sendo discriminadas (OLIVEIRA, 2009, p.8).

O fato do professor não levar em conta as experiências de vida dos alunos dificulta o aprendizado, pois geram desinteresse e fazem com que a escola seja vista apenas “como um dever, uma obrigação, e não como um direito ou algo prazeroso” (OLIVEIRA, 2009, p.9).

Não estamos dizendo que devemos aceitar tudo que vem dos alunos, mas que devemos abordá-los com sabedoria e bom senso, procurando não humilhar uma criança que muitas vezes já se sente inferiorizada pela vida que leva (OLIVEIRA, 2009, p.9).

Muitos responsáveis pelos alunos passam o dia fora de casa, trabalhando ou procurando emprego e acabam não tendo tempo para se dedicarem às crianças. A responsabilidade de educar é transferida para a escola. Fica a cargo do professor, impor limites que deveriam ter sido ensinados dentro de casa.

Também há crianças que, mesmo com os responsáveis presentes, sentem falta de carinho e atenção, o que também pode comprometer seu comportamento na escola, pois ela

tentará conquistar o que não tem em casa. Ela fará de tudo para chamar a atenção dos colegas e dos professores (OLIVEIRA, 2009, p.12).

Existe também o oposto: excesso de mimos, superproteção e permissividade, que acarretam problemas de comportamento nas crianças, que acham que são o centro das atenções e que não precisam seguir regras (OLIVEIRA, 2009, p.6).

Por outro lado, um ambiente familiar em que “pais” e filhos se relacionam bem, respeitando-se mutuamente, onde há afeto e estabelecimento de limites, facilita a criação de um clima de equilíbrio emocional dentro de casa, o que ajuda no bom comportamento e desempenho dos filhos na escola (OLIVEIRA, 2009, p.6).

Um grande empecilho para os pais, na árdua tarefa de educar os filhos, é a mídia. A programação é toda voltada para o lucro, a intenção é aumentar o número de espectadores e, conseqüentemente, de patrocinadores.

O objetivo é alcançado incentivando a rebeldia, a competição, o individualismo. Muitas vezes o professor presencia cenas de violência entre os alunos, que podem ser nada mais do que uma reprodução do que eles assistem na televisão (OLIVEIRA, 2009, p.7).

Outra situação, que o professor deve estar atento para coibir, é o *bullying*. A criança que é vítima dessa prática cruel e covarde, “se vê acuada, sem poder reagir. É uma atitude de discriminação que a classe faz em relação a uma criança tida como ‘diferente’ na sala de aula” (OLIVEIRA, 2009, p.9).

Vivemos hoje, no Brasil e no mundo, um cenário de violência, corrupção e impunidade, que repercute nas escolas. As relações entre professores e alunos são diretamente afetadas pelas questões sociais, culturais, econômicas e políticas.

Marinho (2009) afirma que fatores externos à escola, como essa violência social, o próprio ambiente familiar e até a mídia acirram os ânimos dentro da sala de aula. E as formas, utilizadas pelos professores, para coibir esse comportamento, podem reforçar ainda mais a indisciplina (MARINHO, 2009, p.3).

Diante de uma realidade difícil e complicada, não se pode tratar a educação com visões fixas. Ao educador consciente, cabe a tarefa de interagir permanentemente com a realidade que o cerca, em busca de soluções novas para questões novas. A fim de que isso possa ocorrer, deve-se estudá-la, analisá-la e, com fundamento nos dados obtidos, reformar, transcender, redimensionar o conhecimento, base de princípios, definindo alternativas de trabalho que garantam melhores resultados (MARINHO, 2009, p.6).

### 3.2 FATORES PEDAGÓGICOS

Para Oliveira (2009), “a ausência de uma proposta pedagógica bem elaborada pode ser outro determinante da indisciplina” (OLIVEIRA, 2009, p.15). Ela afirma que, nos cursos de formação de professores, a indisciplina é tratada de forma superficial.

Muitas vezes esses cursos não alertam para a problemática da relação professor-aluno, para as causas da indisciplina e da violência que ocorrem dentro das escolas, para as formas de prevenção, e não orientam para um gerenciamento de sala de aula que envolva motivação e participação dos alunos (OLIVEIRA, 2009, p.15)

A autora defende que “uma formação voltada para uma atuação profissional mais consciente e ativa, na qual o professor deixe de ser um mero transmissor de conhecimento, poderia diminuir o problema da indisciplina dentro da sala de aula” (OLIVEIRA, 2009, p.15).

Segundo ela, esta “medida de prevenção da disciplina” promove resultados melhores do que a “punição frente às condutas já instaladas”.

Não existindo uma formação pedagógica orientada por princípios de prevenção da indisciplina, o “mau” comportamento que algumas crianças apresentam no início da vida escolar pode se agravar, já que os professores não estarão preparados para lidar com determinadas atitudes dos alunos e estarão desprovidos de habilidades para o gerenciamento de sala de aula. Nesse caso, sentindo ameaçada a sua autoridade, o professor poderá adotar práticas autoritárias e repressivas que podem gerar novos conflitos. (OLIVEIRA, 2009, p.15).

Ainda segundo Oliveira (2009), muitos problemas de disciplina são causados pela imposição excessiva, ou pela falta de regras. Os bons professores estipulam regras razoáveis e justas. Apresentam claramente suas expectativas quanto ao comportamento dos alunos e utilizam as regras em caso de indisciplina. “Mas, geralmente, as regras sequer são explicitadas ou discutidas com os alunos” (OLIVEIRA, 2009, p.13).

A autora afirma que os professores adotam normas, baseadas nos seus próprios princípios e valores, que devem ser cumpridas pelos alunos dentro da sala de aula.

Mas se a escola recebe os alunos com as regras já estabelecidas, sendo estas rígidas e incontestáveis, dificilmente a criança vai se adequar àquilo que a escola espera dela. Por isso, na elaboração das regras, devemos ouvir e respeitar a opinião dos alunos, (OLIVEIRA, 2009, p.14).

Para Marinho (2009), o contexto atual trouxe novos desafios para o professor. A autora afirma que, por mais que se diga que a escola mudou, na verdade ela não mudou. “Nos aspectos sociais, ela atende, acolhe a criança à ajuda da maneira que acha correta, porém, em grande parte, não prepara o educando para analisar, criticar e criar novas condições de conhecimento e de vida” (MARINHO, 2009, p.6).

Freire (1996), afirma que “o autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade” (FREIRE, 1996, p.32). Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI,

há muitas regras que são passíveis de serem discutidas e reformuladas no âmbito de um grupo específico, como, por exemplo, as que tratam das atitudes diante dos colegas, do uso de materiais, da organização do espaço etc. Promover debates em que as crianças possam se pronunciar e exprimir suas opiniões até que se coordenem os pontos de vista para o estabelecimento de regras comuns é um procedimento a ser assegurado no planejamento pedagógico. Além das regras, as sanções para o caso de descumprimento delas devem também ser tema de conversa, no qual a ponderação e mediação do adulto tem papel fundamental (BRASIL, 1998, p.43-44).

Para um ambiente saudável para a aprendizagem, é necessário que regras sejam cumpridas. Oliveira (2009) afirma que os alunos só irão respeitar as normas se sentirem que participam da elaboração das mesmas. “Por isso, é fundamental que eles tenham consciência da necessidade do estabelecimento de regras e de sua participação nesse processo” (OLIVEIRA, 2009, p.14).

A autora destaca que os professores desejam que os alunos se comportem e saibam que há momentos em que precisam de concentração e esforço, para que de fato aprendam. “Mas isso não significa aluno passivo e silencioso o tempo todo, e sim o aluno participativo e concentrado numa atividade significativa e interessante” (OLIVEIRA, 2009, p.16).

Para ela, a tarefa do professor não é apenas transmitir os conteúdos, mas também ensinar a pensar e a raciocinar.

A forma acrítica e passiva como normalmente são transmitidos os conteúdos leva o educando ao desinteresse pela matéria e, conseqüentemente, à dificuldade em se concentrar e compreender um determinado assunto (OLIVEIRA, 2009, p.17).

Se o aluno não acredita no seu potencial, sente-se desmotivado, o que pode gerar indisciplina. Por isso, é preciso trabalhar os conteúdos de forma crítica. Tanto para despertar o interesse, quanto para educar indivíduos conscientes (OLIVEIRA, 2009, p.17).

Para Marinho (2009), o sistema educativo nem sempre corresponde às necessidades dos alunos, principalmente as dos menos favorecidos. Segundo ela, o professor deve se preocupar com o seu papel perante os alunos. Senão, ele próprio contribui para um cenário de indisciplina.

Freire (1996) afirma que a forma com que os alunos percebem o professor tem “importância capital” para o desempenho deste. “Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser o que realmente estou sendo” (FREIRE, 1996, p.35).

Para Forster (2005), “hoje, com a redução gradativa do papel do Estado, os professores, mais do que nunca, têm sido responsabilizados pela crise da nação, dos sistemas educativos, pelo seu despreparo, pela indisciplina dos alunos” (FORSTER, 2005, p.2).

A profissão docente, que encontrava no Estado o princípio de referencialização, é pressionada pelo mercado a se autojustificar permanentemente, gerando para além de uma crise de autoridade, uma crise de poder (FORSTER, 2005, p.2).

Segundo ela, é preciso “estimular o indivíduo à ‘obediência’, sem provocar sujeição às autoridades investidas de poder e mando”. “Exercer autoridade para produzir liberdade e não o poder pelo poder” (FORSTER, 2005, p.4).

A autora diz que a escola deve promover a autonomia e não o condicionamento. Os alunos devem se tornar responsáveis e não submissos. Os professores precisam ser rigorosos, sem serem rígidos. “É necessário, possível e legítimo exercer a autoridade e a diretividade sem negar a liberdade de sujeitos envolvidos em processos educativos” (FORSTER, 2005, p.4).

Entre nós, em função mesma do nosso passado autoritário, contestado, nem sempre com segurança por uma modernidade ambígua, oscilamos entre formas autoritárias e formas licenciosas. Entre uma certa tirania da liberdade e o exacerbamento da autoridade ou ainda na combinação das duas hipóteses (FREIRE, 1996, p.32).

Forster (2005) defende a “autoridade freireana” que, segundo ela, “é a materialização de relações que se constituem pelo diálogo que os sujeitos envolvidos estabelecem” (FORSTER, 2005, p.4).

O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. Saber indispensável à prática educativo-crítica é o de como lidaremos com a relação autoridade-liberdade (FREIRE, 1996, p.32).

Para Marinho (2009), “o educador munido de uma teoria consolidada pode passar a trabalhar pautado em alguns princípios, primordiais, na formação docente como: liberdade, respeito, diálogo, e a criticidade” (MARINHO, 2009, p.7).

A autora diz que, assim, o professor ajuda “o aluno a percorrer certas conexões do conhecimento e do aprendizado agrupando-os de forma a respeitar o aluno em sua essência, história e cultura”. Desta forma, o professor deixa de ser apenas transmissor de conhecimento e passa a ser “agente do conhecimento”, que, ao invés de impor, propõe (MARINHO, 2009, p.9).

Ela sugere que “devemos sair desse autoritarismo, transcender o que o sistema impõe, e nos voltar a um campo crítico, da convicção de que todos podem aprender, numa educação frente à realidade” (MARINHO, 2009, p.7).

O bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso em que a autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas. Para isto, o indispensável é que ambas, autoridade e liberdade, vão se tornando cada vez mais convertidas ao ideal do respeito comum somente como podem autenticar-se (FREIRE, 1996, p.33).

A disciplina “é um quesito necessário para um bom desempenho escolar”. Está associada a regras de convivência “que mais tarde se apresentam em outros campos, como por exemplo, o trabalho profissional e a faculdade” (MARINHO, 2009, p.2).

A hipótese de se trabalhar o conceito de disciplina do aluno desde a tenra infância para uma vida adulta é totalmente viável, pois a internalização de conceitos, começa desde muito cedo em nosso convívio escolar uma vez que nossas relações com o meio são de suma importância, para nossa consciência individual (MARINHO, 2009, p.3).

## CAPÍTULO 4 – COLOCANDO A DISCIPLINA EM PRÁTICA

Freire (1996) acredita que, “resultando da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos” (FREIRE, 1996, p.32).

Para o autor, autoritarismo e licenciosidade rompem o difícil equilíbrio entre autoridade e liberdade. O autoritarismo em favor da autoridade contra a liberdade. A licenciosidade, em favor da liberdade contra a autoridade.

Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais (FREIRE, 1996, p.32).

Marinho (2009) afirma que liberdade não é fazer o que quer, como quer nem na hora que quer. A liberdade, que faz parte da educação, é a liberdade de “expressão, reação, questionamento e soluções passivas, pautada logicamente na conscientização”. Ela acredita que a liberdade não chega por acaso, mas pela prática de sua busca (MARINHO, 2009, p.7).

A autora acrescenta que o aluno que se apropria da liberdade traz novos desafios para o professor, pois questiona. “Assim o educador munido de uma teoria trará para a prática seus conhecimentos e, se não os tem, buscará” (MARINHO, 2009, p.8).

Porém, para que o aluno atinja “a autonomia e a construção do conhecimento crítico”, é preciso que o professor desperte sua curiosidade, para que se aproprie da liberdade gradativamente. Com a base de qual direção deve seguir, o aluno pode assumir sua autonomia (MARINHO, 2009, p.8).

Ao longo da jornada educativa de apropriação do conhecimento o educando irá fazer escolhas e não mais alienado de sua realidade, mas, um ser social que é. A tomada de liberdade consciente do educando não se faz de uma hora para outra e nem todos se apropriam da mesma forma e, no mesmo tempo. Portanto, precisamos respeitar a individualidade de cada um e a maneira de apropriação da mesma (MARINHO, 2009, p.8)

Joly (2011) diz que música e educação, juntas, podem promover não só conhecimento, mas também autoconhecimento. Segundo ela, a educação musical deve

proporcionar aos alunos compreensão e consciência de si e do mundo, aspectos pouco presentes no cotidiano, “estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade” (JOLY, 2011, p.8).

Pino (2007) coloca a Educação Musical como responsável pelo desenvolvimento de uma série de capacidades extramusicais que geram um desenvolvimento integral e humano. O autor acredita que a educação tenha a função de “estimular a criatividade, ser desinibir os alunos e não ser restritiva” (PINO, 2007, p.2-3).

Lanzillotti (2010) acredita que “objetivos pedagógicos possam se somar aos resultados estético-musicais mantendo um foco no desenvolvimento do aluno mediante a integração do grupo”. Segundo ele, portanto, aspectos dessa abordagem podem ser refletidos em uma atividade de prática de conjunto com objetivos pedagógicos (LANZILLOTTI, 2010, p.1842).

Quando assisti à primeira aula, do primeiro período de Estágio Curricular Supervisionado, na Escola Municipal Francisco Alves, no Rio de Janeiro, levei um susto. Só ali descobri que a realidade da sala de aula é completamente diferente do que eu imaginava. Após anos de aulas teóricas, na faculdade, eu não tinha a menor ideia de como lidar com aquela bagunça generalizada. Rodrigues (2012) passou pelo mesmo problema:

Quando iniciei o estágio, a maior dificuldade encontrada foi em relação à indisciplina dos alunos, que embora se mostrassem receptivos e dispostos em ter aulas de música, tinham sérias dificuldades de comportamento em aula. O que mais incomodava em relação à indisciplina, era o fato de não respeitarem seu espaço e o dos coleguinhas de sala, o que me levou a realizar as aulas mantendo os alunos sentados em suas carteiras, durante todo o semestre, possibilitando que as aulas pudessem acontecer sem maiores problemas (RODRIGUES, 2012, p.4).

Principalmente porque, na Educação Infantil, as turmas têm uma professora única (a “tia”), que conduz as aulas com “rédea curta” e mantém uma disciplina forçada, literalmente “na base do grito”. Quando o professor de música entra em sala, é uma catarse. Os alunos parecem extravasar toda energia contida pela “tia”, durante todas as outras 39 horas-aula da semana.

Durante os dois primeiros semestres do Estágio, não encontrei uma maneira de conter o ímpeto dos alunos. A aula de música era um recreio, mas sem inspetores mantendo a ordem.

Mas, no terceiro semestre, fui apresentado a uma concepção completamente diferente: a prática instrumental em conjunto. A aceitação e a participação dos alunos são impressionantes.

Observei aulas do Professor Vinicius Vivas, no Colégio de Aplicação da UFRJ e do Professor Gustavo Destord, na Escola EDEM. Ou seja, o sucesso dessa abordagem pôde ser comprovado em uma escola pública e em uma particular.

Mas por que esse estilo de aula de música funciona? Por que a indisciplina generalizada dá lugar à participação maciça dos alunos, com alegria e satisfação?

Para Oliveira (2009), “o bom senso e a experiência podem ajudar no gerenciamento de sala de aula”. Ela afirma que “manter os alunos sempre ocupados com atividades que lhes interessam e que exijam concentração pode ser um fator fundamental para evitar a indisciplina” (OLIVEIRA, 2009, p.10).

O professor deve preparar sua aula antes de entrar em sala procurando prever a dosagem, o nível de dificuldade e a duração de cada atividade, evitando o seu excesso ou a ociosidade dos alunos (OLIVEIRA, 2009, p.10).

A autora diz que “isso, provavelmente, fará com que o aluno se envolva cada vez mais nas atividades escolares, diminuindo a indisciplina na sala”. Ela acredita que o elogio é uma forma afetiva de despertar nos alunos a autoestima e o gosto em aprender (OLIVEIRA, 2009, p.12).

Os professores poderiam passar a valorizar e a destacar, de maneira sutil, por meio de elogios, mas sem comparações, os alunos atentos e participativos como forma de despertar na turma as vantagens de ser “bem comportado” (OLIVEIRA, 2009, p.12).

Godoy (2008) acredita que alunos desinteressados precisam ser estimulados a experimentar maneiras variadas de apreensão da linguagem musical, misturando estilos e procedimentos, dando espaço para o diálogo e o fazer musical, utilizando suas experiências e vivências, para introduzir os novos conhecimentos ensinados.

A motivação dos alunos em relação à música estaria, assim, relacionada ao prazer do fazer musical. É possível se pensar, então, que as aulas com uma boa quantidade e qualidade de práticas musicais terão maiores chances de atingir o interesse e o envolvimento dos alunos (GODOY, 2008, p. 3).

Para Joly (2005), o desejo e a alegria de fazer música podem ser comparados à ideia de que a escola deve ser séria e competente, sem perder de vista o prazer de estar nela. Como, segundo ela, o maior incentivo é o prazer de tocar um instrumento, a possibilidade de construir conhecimento, através da manutenção dessa alegria, é muito importante (JOLY, 2005, p. 3).

A autora comenta que, quando os alunos estão interessados na aula, muitas vezes associam o que está sendo ensinado com situações vividas por eles e eventualmente até se distraem nas lembranças. Segundo ela, esses momentos são muito saudáveis e alargam o conhecimento (JOLY, 2005, p. 3).

Para Bastião (2012), a prática de conjunto “pode ser uma eficiente estratégia metodológica” para o professor de música. Como possibilita diversas formações instrumentais, favorece o trabalho “em diversos contextos educacionais”, com alunos de diferentes idades e níveis de conhecimento musical, tornando o ensino mais dinâmico e prazeroso (BASTIÃO, 2012, p.60).

Joly (2011) afirma que a educação deve ser um processo rigoroso, mas também dialógico, imaginativo e afetivo. “Os atos de conhecer e pensar estão diretamente ligados às relações que as pessoas estabelecem umas com as outras. O conhecimento precisa de expressão e comunicação e ele não é, de maneira alguma, um ato solitário” (JOLY, 2011, p. 3).

A autora considera que a prática musical em conjunto favorece “o desenvolvimento de relações afetivas, da imaginação e da sensibilidade auditiva, proporcionando, o tempo todo, um diálogo” dos alunos entre si, dos alunos com o professor e de cada aluno consigo mesmo (JOLY, 2011, p. 3).

Para Veber (2011), a prática coletiva é uma ferramenta importante no processo de democratização do ensino de música, pois permite o envolvimento de vários alunos ao mesmo tempo (VEBER, 2011, p.309). Isso minimiza a dispersão dos alunos, evitando conversas paralelas, ou atividades diferentes das que foram propostas pelo professor.

Ela considera que a prática em conjunto promove “momentos de discussão, tomadas de decisão e reflexão em grupo, de pesquisa e entendimento de questões que vão além do transmitir conceitos musicais da forma como até então era pensada” (VEBER, 2011, p.312).

A autora fala, com muito entusiasmo, sobre sua experiência com a prática em conjunto. A intenção inicial era preparar repertório musical para as apresentações anuais.

Porém, os resultados permitiram afirmar que contribuiu, “de forma significativa para o desenvolvimento musical e psicossocial dos alunos” (VEBER, 2011, p.312).

Esta experiência tem estimulado os alunos a tocar em grupo, reconhecendo a importância dos outros instrumentos em cada uma das músicas trabalhadas. Assim, construindo uma relação de respeito e colaboração entre os alunos (VEBER, 2011, p.312).

Veber (2011) diz ainda que “a motivação para o estudo do instrumento também é um fator relevante”. Segundo ela, desde que a atividade de prática de conjunto começou a ser realizada, “percebemos maior interesse dos alunos em estudar seus instrumentos. Fator que acaba refletindo no melhor desempenho dos alunos também em suas modalidades isoladas, como observado pelos professores em sala” (VEBER, 2011, p.312).

Oliveira (2014) diz que vê os alunos muito satisfeitos com a prática em conjunto nas aulas de música. Segundo ele,

o professor consegue por exemplo, reunir alunos de diferentes níveis tocando ao mesmo tempo, fazendo um arranjo com diferentes partes mais simples para os alunos iniciantes e mais complexas para os alunos com mais experiência. Assim há uma motivação maior por partes dos alunos principalmente os que estão começando, pois rapidamente já se verão inseridos em um contexto musical, além disso, acontece uma troca de informações que é bem-vinda para o desenvolvimento dos estudantes (OLIVEIRA, 2014, p.10).

Rodrigues (2012), em seu Estágio Curricular, implementou a prática musical coletiva nas aulas e concluiu que há alegria no ato de fazer música junto com outras pessoas.

Os integrantes focam em um mesmo objetivo musical e se cobram uns aos outros. Aos poucos, regras vão sendo criadas e respeitadas. Há uma diversidade, que tende à unidade. Cada parte se apoia e se fortalece com as outras (RODRIGUES, 2012, p. 2).

O autor, que considerou a indisciplina a maior dificuldade, no início de seu Estágio, afirma que, no decorrer do semestre, a indisciplina foi desaparecendo e a convivência melhorando. Ele percebeu que o interesse pelas aulas de música aumentou, assim como a participação ativa dos alunos (RODRIGUES, 2012, p. 5).

Ele afirma que é imensurável a satisfação de ver crianças “em silêncio para apreciar uma música de contexto diferente do que vivem e, melhor que isso, reproduzindo nos instrumentos musicais o que aprenderam” (RODRIGUES, 2012, p. 6).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar a inserção da prática em conjunto, nas aulas de música das escolas regulares, a fim de entusiasmar os alunos a participarem ativamente das aulas, minimizando a dispersão e, conseqüentemente, a indisciplina.

As possibilidades, os obstáculos, as vantagens esperadas. Os desafios para os professores, as dificuldades relativas ao contexto dos alunos, as limitações de recursos, a escolha do repertório.

O conceito e alguns determinantes da indisciplina, fatores psicossociais e pedagógicos, além da opinião de estudiosos sobre os caminhos para aumentar a autonomia dos alunos e diminuir a indisciplina.

A pesquisa se baseou na experiência presencial deste autor, nas aulas de Estágio Curricular Supervisionado, em escolas públicas e privadas, e na leitura de livros e artigos de professores e teóricos nas áreas de Educação e Educação Musical.

A conclusão é muito satisfatória e aprova a ideia inicial. Acredito que essa experiência permitirá a abertura de novos horizontes profissionais em relação ao ensino de música, dando espaço para o ensino coletivo nas salas de aula das escolas regulares.

O objetivo é constituir um grupo que compartilhe interesses e metas, através de uma atividade em comum. Ao longo do processo, a intenção é que a individualidade se transforme em coletividade.

Com esta pesquisa foi constatado que, com a prática coletiva, os alunos vivenciam situações muito especiais em suas vidas. As atividades são organizadas e direcionadas à aprendizagem, mas há momentos de diversão, que motivam ainda mais a turma para a realização do trabalho.

A maioria das crianças não tem maturidade para decidir o que é importante para sua formação. Mas esta reflexão permite afirmar que, quando os interesses dos alunos são levados em conta, a motivação para participar das aulas de música aumenta.

Para mim, ficou claro que os alunos se interessam e se envolvem muito mais com aulas de música baseadas na prática coletiva, sem o tradicional excesso de repetição e exigências. Aprender música através da música me parece ser um caminho bem mais produtivo.

É nítida a evolução dos alunos, tanto em relação ao aprendizado musical, quanto aos aspectos sociais e culturais de cada um dos envolvidos. Mas, para isso, é preciso que os educadores musicais revejam as prioridades do ensino de música e reflitam sobre as

atividades desenvolvidas em sala de aula. Teoria, notação e conceitos musicais devem estar presentes, mas podem ser materializados através de apreciação, execução e criação.

É consenso, entre os autores estudados, a necessidade da associação entre vivências cotidianas, para a construção do conhecimento. Ou seja, uma prática pedagógica ativa deve partir do que o aluno já conhece, para construir os conceitos para a aprendizagem, assimilação e interiorização dos novos elementos.

O ensino dos conteúdos formais é uma exigência cultural e social. Para a aquisição desse conhecimento, a comunidade, a escola, o professor e o aluno têm importância e papéis definidos. O desenvolvimento integral do ser humano, como cidadão, depende da ação de todos esses personagens da vida real.

É importante salientar que, além das preferências musicais dos alunos, a elaboração das transcrições e arranjos deve sempre considerar a formação do grupo, a disponibilidade de recursos, o nível técnico da turma e o tempo de duração do período letivo.

O professor precisa desenvolver a escrita para conjuntos e dominar as possibilidades técnicas de cada instrumento que será utilizado. Mas isso não garante a eficácia do arranjo, em relação ao nível técnico dos alunos. Também é preciso se preocupar com posições difíceis de tocar e notas difíceis de afinar.

Sugerir propostas para a prática instrumental em conjunto é fácil. Mas concretizá-las, nos mais diferentes contextos, pode ser bem mais difícil. Nem tudo acontece como planejado. Durante as aulas, é preciso observar atenta e ativamente, pois eventuais adaptações podem ser necessárias para recolocar as atividades no rumo desejado.

Após todas as leituras dos autores pesquisados, minha experiência como estagiário em escolas públicas e privadas, minha vivência tocando em conjuntos e minhas próprias reflexões sobre o assunto, concluo que é muito importante, gratificante e instrutivo fazer música em grupo.

Para a aquisição de um amplo conhecimento musical, deixo como sugestão a criação, sempre que possível, de ambientes musicais nas escolas, onde os alunos possam experimentar e se aproximar da música ouvindo, tocando, cantando, criando e debatendo sobre música.

É importante dizer que, para um maior nível de envolvimento com a música, é preciso mais do que meros ensaios para apresentações em eventos. Acredito em uma mudança de paradigma nas escolas, redefinindo a visão, os valores e a missão do ensino de música na educação básica.

O cenário atual é propício para a revisão de conceitos antigos engessados. As aulas de música se tornaram obrigatórias nas escolas regulares recentemente, abrindo espaço para enfrentar obstáculos que dificultavam a formalização do ensino de música no currículo escolar.

Nesse momento, em que transformações no cenário da educação básica são possíveis e urgentes, considero muito importante promover esse diálogo, com o intuito de ampliar o ensino de música nas escolas, contribuindo para um maior e mais prazeroso desenvolvimento dos alunos.

Espero que o conhecimento produzido por este trabalho possa contribuir, no sentido de motivar os professores de música a reverem suas atitudes, na direção de tornar o ensino de música nas escolas mais prático e alinhado com a realidade dos alunos dentro e fora das salas de aula.

O que se deduz disso tudo é que os alunos devem ter a oportunidade de produzir e responder à música em todas as camadas do discurso musical, qualquer que seja a atividade. Se os alunos não trabalharem no nível no qual podem exercitar verdadeiramente seus julgamentos musicais, é pouco provável que estejam desenvolvendo a qualidade de seu pensamento musical. Isso pode, às vezes, significar um retrocesso rumo a um trabalho ainda mais técnico, em lugar de produzir algum espaço para decisões musicais estruturais expressivas SWANWICK (2003, p. 97).

## REFERÊNCIAS

- BASTIÃO, Zuraída Abud. Prática de conjunto instrumental na educação básica. *Música na Educação Básica*. Londrina, v.4, n.4, novembro de 2012. p. 58-69.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. V. 2. Brasília, 1998.
- COSTA, Diego Martins da. *O desenvolvimento composicional de adolescentes na prática musical em conjunto*. 2009. Monografia (Licenciatura em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação musical e transformação social – uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de cultura, 2005.
- CRUZ, Ana Paula Teixeira da; ABRANTES, Leandro. Rodas, cirandas e integrações: como a prática de conjunto pode ser trabalhada entre alunos de diferentes séries do ensino fundamental e médio. XIII ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004, p. 98–105.
- FERNANDES, José Nunes et al. Trabalhos Premiados no "I Concurso de Criação Musical para a Educação: "Carro não Anda sem Boi". In. Kater, C. (org) *Cardenos de Estudo: Educação Musical*, Belo Horizonte: Atravez EM UFMG / FEA / FAPEMIG, 1997, n. 6, p. 154-170.
- FIALHO, Vania Malagutti; ARALDI, Juciane; DEMORI, Polyana. Aspectos da Prática Musical em Conjunto: Um Relato de Experiência. XVI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL E CONGRESSO REGINAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007. Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. Disponível em <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art\\_a/Aspectos da Prática Musical em Conjunto Juciane Araldi.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_a/Aspectos da Prática Musical em Conjunto Juciane Araldi.pdf)> Acesso em: 18 jun. 2015.
- FORSTER, Mari Margarete dos Santos, SCHWIEDER, Emanuel Otto, LISBOA, Joiciana Gonçalves et al. (In)Disciplina escolar: confrontando e problematizando concepções e ações.. II SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, *Anais...* 2005, São Paulo. Disponível em <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000082005000200029&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000200029&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 11 nov. 2015.
- FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 5-42, dez. 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GABURRO, Andreia Rigo. Prática de bandas: uma experiência com alunos da EMEF Alvimar Silva, Vitória-ES. XIX Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical.

XIX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2010. Goiânia: *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 1832-1836.

GODOY, Vanilda Lúcia Ferreira de Macedo; FIGUEIREDO, Sérgio [Luiz Ferreira de]. A perspectiva de alunos de 5ª série sobre as práticas musicais em suas aulas de música curriculares na escola pública. XVII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2008. São Paulo: *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. Disponível em < [http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/140 Vanilda L F de M Godoy & Sergio L F de Figueiredo.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/140%20Vanilda%20L%20F%20de%20M%20Godoy%20&%20Sergio%20L%20F%20de%20Figueiredo.pdf) > Acesso em: 18 jun. 2015.

GOUVEIA, Roberta Alves. O ensino aprendizagem musical na disciplina prática de conjunto: experiência com a música midiática. IX ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 2014. *Anais...* Vitória: ABEM, 2014.

JOLY, Ilza Zenker Leme e JOLY, Maria Carolina Leme. Práticas sociais e os processos educativos vivenciados no espaço da prática musical em conjunto: a uma experiência com a Pequena Orquestra da UFSCar. XIV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2005. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005.

JOLY, Maria Carolina Leme; JOLY, Ilza Zenker Leme. Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. *REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, n. 26, 2011. Londrina: ABEM, 2011. p. 79-91.

LANZILLOTTI, João M.; MACHADO, Roberto Stepheson A. Machado. Prática de conjunto à luz da pedagogia de projetos – uma proposta musical transdisciplinar? XIX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2010. Goiânia: *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010. p. 1837-1846.

MARINHO, Eliane de Araujo Resende. Uma reflexão sobre a indisciplina no ambiente escolar. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E II ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009. *Anais...* Curitiba: EDUCERE, 2009.

OLIVEIRA, Edson Barbosa de. *O processo pedagógico da disciplina prática de conjunto do curso de licenciatura em música da Universidade de Brasília*. 2014. Monografia (Licenciatura em Música) – Instituto de Artes, Departamento de Música, Universidade de Brasília, Brasília.

OLIVEIRA, Maria Izete de. Fatores psico-sociais e pedagógicos da indisciplina: da infância à adolescência. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 27, p. 289-305, 2009.

PENNA, Maura ; MARINHO, Vanildo Mousinho. Re-arranjo: estratégia criativa (Rancho Fundo). Kater, C. (org) *Cardenos de Estudo: Educação Musical*, Belo Horizonte: Atravez EM UFMG / FEA / FAPEMIG, 1997, n. 6, p. 171-184.

PINO, Mariel Perez; JOLY, Ilza Zenker Leme. Práticas Sociais e Processos Educativos: um olhar para a construção do conhecimento musical e das relações sociais em grupos de prática musical coletiva. XVI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007. Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007.

PINTO, Leonardo Bernardes Margutti; PASSOS, Luís Otávio Teixeira. Elaboração de repertório para prática de conjunto: relato de experiência. XIV ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2005. Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ABEM, 2005, p. 1-7.

RODRIGUES, Wesley Flávio. A Prática de Conjunto na Escola Regular. I FÓRUM DE PRÁTICAS DE ENSINO DE MÚSICA, 2012. Maringá. *Anais...* Maringá: 2015 DMU - Departamento de Música da UEM, 2012.

SILVA, Thanise Barbosa; GROSSI, Cristina O conhecimento teórico 'em ação' em um projeto orientado nas práticas musicais informais no ensino médio. XX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Vitória, 2011. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011. p. 1576-1585.

SOUSA, Aurelio Nogueira. Educação musical nas bandas e fanfarras escolares da Região Noroeste de Goiânia. XIII ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM, 2014. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2014. Disponível em <[http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional\\_coeste/regional\\_coeste/paper/view/813/108](http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_coeste/regional_coeste/paper/view/813/108)> Acesso em: 18 jun. 2015.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; BOZZETTO, Adriana e CUNHA, Elisa. Leitura e teoria musical nas práticas de bandas de rock. XI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2002. Rio Grande do Norte. *Anais...* Rio Grande do Norte: ABEM, 2002, p. 343-349.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourino, São Paulo: Moderna, 2003.

TEIXEIRA, Walmir Marcelino; LÜDERS, Valéria. A educação musical na perspectiva inclusiva: o que é visível e invisível no tempo e no espaço da música em conjunto de escolas da rede pública de ensino do Paraná. XIX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2010. Goiânia: *Anais...* Goiânia: ABEM, 2010, p. 121-131

VEBER, Andréia; FAGUNDES, Tássia; SILVA, Felícia Cristina da. A prática de conjunto: ampliando a visão sobre ensino coletivo no Projeto Música sem Fronteiras. XX CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. Vitória, 2011. *Anais...* Vitória: ABEM, 2011. p. 306-314.

VIEIRA, Josélia Ramalho. Prática de Conjunto no Contexto da Aula Particular de Piano para Adultos: um Relato. XVI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007. Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. Disponível em <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art\\_p/Prática de Conjunto no Contexto da Aula Particular de.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_p/Prática de Conjunto no Contexto da Aula Particular de.pdf) > Acesso em: 18 jun. 2015.