



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCELO MATEUS DE OLIVEIRA

A APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA E A DIDÁTICA DO VIOLÃO:
UMA PESQUISA-AÇÃO NA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFC EM SOBRAL (CEARÁ)

SOBRAL

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O48a Oliveira, Marcelo Mateus de.
A APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA E A DIDÁTICA DO VIOLÃO : UMA PESQUISA-AÇÃO NA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFC EM SOBRAL / Marcelo Mateus de Oliveira. – 2017.
234 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Orientação: Prof. Dr. ELVIS DE AZEVEDO MATOS .

1. Aprendizagem Compartilhada . 2. Educação Dialógica. 3. Didática do Violão . I. Título.

CDD 370

MARCELO MATEUS DE OLIVEIRA

**A APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA E A DIDÁTICA DO VIOLÃO:
UMA PESQUISA-AÇÃO NA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFC EM SOBRAL (CEARÁ)**

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para o título de doutor. Área de concentração: Educação Brasileira; Linha de Pesquisa/Eixo: Educação, Currículo e Ensino/Ensino de Música.

Orientador: Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos.

SOBRAL

2017

MARCELO MATEUS DE OLIVEIRA

A APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA E A DIDÁTICA DO VIOLÃO:

UMA PESQUISA-AÇÃO NA LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFC EM SOBRAL (CEARÁ)

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para o título de doutor. Área de concentração: Educação Brasileira; Linha de Pesquisa/Eixo: Educação, Currículo e Ensino/Ensino de Música.

Aprovada em: 04/08/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos

(Orientador)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Ana Maria Iório Dias

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira

Universidade Federal de Juíz de Fora
(UFJF)

Prof. Dr. Luíz Botelho de Albuquerque

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Álbio Moreira Sales

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Dr. **Elvis Matos**, que desde o início da graduação tem me orientado de forma muito generosa, respeitando e estimulando minha autonomia ao mesmo tempo que me impulsionou trabalhar em busca de minhas aspirações.

A minha esposa, **Kilvia Bezerra**, pelo apoio incondicional em todos os momentos, especialmente nos momentos de decisões mais difíceis e necessárias. Mas também por todas as alegrias de dividir a vida com uma pessoa tão especial.

À minha mãe, **Maria de Fátima**, que desde sempre me apoiou nas minhas aspirações e estudos, mesmo às vezes não sabendo muito bem do que se tratava.

À **Universidade Federal do Ceará**, instituição que abriu suas portas de maneira muito acolhedora, abraçando-me em meus estudos desde a graduação até o doutorado, além, é claro, de minha atividade profissional.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação** da UFC por todo o suporte para conduzir os trabalhos de pesquisa e pelos diversos professores que tive a felicidade de conviver.

Ao **Curso de Música da UFC em Sobral**, por propiciar campo fértil de reflexões e por permitir a minha liberação por um semestre para a finalização deste trabalho dissertativo.

Às **bancas** de qualificação e defesa, que foram essenciais para a ampliação das reflexões aqui contidas e que propiciou o engrandecimento desde que vos fala a partir de suas contribuições: Dra. Rita Helena Ferreira Gomes, Dr. Gerardo Viana Júnior, Dr. Marcus Vinícius Pereira Medeiros, Dra. Ana Maria Iório Dias, Dr. José Albio Moreira Sales e ao Dr. Luís Botelho Albuquerque.

Aos estudantes das disciplinas de violão do Curso de Licenciatura em Música da UFC em Sobral, que motivaram e contribuíram para estas reflexões. Sou muito grato.

Ao meu computador, que resistiu a duras penas todos esses 7 anos de pós-graduação!

A toda(o)s aquela(e)s que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta jornada.

Obrigado.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo compreender os pressupostos da Aprendizagem Musical Compartilhada e sua contribuição para a Didática do Violão. Construímos uma contextualização do Projeto de Educação Musical da UFC, destacando alguns elementos que denotam uma superação do *habitus* conservatorial presente nas Licenciaturas em Música no Brasil. Realizamos uma revisão de literatura sobre Aprendizagem Colaborativa, Aprendizagem Cooperativa e Aprendizagem Compartilhada, destacando suas similaridades e diferenças. Apresentamos o cenário da pesquisa sobre Didática do Violão no Brasil e nos referenciamos no Pensamento Pedagógico de Paulo Freire para caracterizar os Princípios da Aprendizagem Compartilhada. Realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo do tipo Pesquisa-ação, utilizando como instrumento de coleta de dados entrevistas coletivas, questionários e avaliações da disciplina. Os sujeitos participantes da pesquisa constituíram as turmas de Prática Instrumental - Violão II e IV no semestre 2016.2 no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal no Campus de Sobral. Concluímos caracterizando os princípios da Aprendizagem Musical Compartilhada, a saber: (1) Construir conjuntamente o Acordo Educativo; (2) Respeitar a história de formação dos participantes; (3) Democratizar o processo educativo; (4) Estimular a mobilização para aprender em regime de partilha de saberes; (5) Utilizar a criação musical como meio de desenvolvimento do discurso musical; (6) Considerar a diversidade e riqueza de possibilidades a partir da interação propositiva; e (7) Conceber o professor como orientador do estudo ativo do estudante. As implicações da Aprendizagem Musical Compartilhada na Didática do Violão incidem, especialmente, na diminuição da predominância do aspecto técnico para uma valorização do aspecto criativo, buscando a partir de atividades de criação musical (no sentido mais amplo do termo) estabelecer âmbitos de partilha de saberes, no intuito de que todos consigam se desenvolver artisticamente a partir do trabalho colaborativo.

Palavras-chave: Aprendizagem Compartilhada. Educação Dialógica. Didática do Violão.

ABSTRACT

This work aimed to understand the presuppositions of Shared Musical Learning and its contribution to Guitar Didactic. We construct a contextualization of the Music Education Project of the UFC, highlighting some elements that denote an overcoming of the *habitus* conservatorial present in Music Degrees in Brazil. We carried out a literature review on Collaborative Learning, Cooperative Learning and Shared Learning, highlighting their similarities and differences. We present the scenario of the research on Guitar Didactic in Brazil and referenced it in Paulo Freire's Pedagogical Thought to propose the Principles of Shared Learning. We conducted a research of qualitative nature, type Action-Research, using as an instruments of data collection collective interviews, questionnaires and evaluations of the discipline. The subjects that participated in the research constituted the classes of Instrumental Practice - Guitar II and IV in the semester 2016.2 in the Course of Degree in Music of the Federal University of Ceará in the Campus of Sobral. We conclude by characterizing the principles of Shared Musical Learning, namely: (1) Build together the Educational Agreement; (2) Respect the formation history of the participants; (3) Democratize the educational process; (4) To stimulate the mobilization to learn in a system of knowledge sharing; (5) Use the musical creation as a path of developing musical discourse; (6) Consider the diversity and richness of possibilities from the propositional interaction; and (7) Conceive the teacher as the student's active study guide. The implications of the Shared Musical Learning in Guitar Didactics focus, in particular, on the reduction of the predominance of the technical aspect to a valorization of the creative aspect, seeking from the activities of musical creation (in the broadest sense of the term) to establish scopes of knowledge sharing , in order to enable everyone to develop themselves artistically through collaborative work.

Keywords: Shared Learning. Dialogic Education . Guitar Teaching.

RESUMÉ

L'objectif de ce travail était de comprendre les présupposés de l'Apprentissage Musical Partagé et sa contribution pour la Didactique de la guitare. Nous avons élaboré une contextualisation du projet d'Education Musicale de l'UFC, mettant en valeur quelques éléments qui montrent un dépassement de l'*habitus* conservatoriel présent dans les cours de licence en Musique au Brésil. Nous avons réalisé une révision de littérature sur l'Apprentissage Collaboratif, Apprentissage Coopératif et Apprentissage Partagé, mettant en valeur leurs similarités et différences. Nous avons présenté le contexte de recherche sur la Didactique de la Guitare au Brésil et nous sommes référés à la pensée pédagogique de Paulo Freire pour proposer les principes de l'Apprentissage Partagé. Nous avons réalisé une recherche à caractère qualitatif de type recherche-action qui utilise comme instrument de collecte de données des entrevues collectives, questionnaires et évaluations de la discipline. Les participants de cette recherche composaient la classe de Pratique Instrumentale I – Guitare II et IV du semestre 2016.2 du Cours de Licence en Musique de l'Université Fédérale du Ceará *Campus* de Sobral. Nous avons utilisé l'Analyse Textuelle Discursive comme référentiel de traitement de données. Nous concluons en caractérisant les principes de l'apprentissage musical partagé, à savoir: (1) Construire ensemble l'accord éducatif; (2) Respecter l'historique de formation des participants; (3) Démocratiser le processus éducatif; (4) Stimuler la mobilisation à apprendre dans un système de partage de connaissances; (5) Utilisez la création musicale comme un chemin du développement du discours musical; (6) Considérons la diversité et la richesse des possibilités à partir de l'interaction propositionnelle; et (7) Concevoir l'enseignant en tant que guide d'étude actif de l'élève. Les implications de l'apprentissage musical partagé en didactique de la guitare se concentrent en particulier sur la réduction de la prédominance de l'aspect technique à une valorisation de l'aspect créatif, en recherchant les activités de création musicale (au sens le plus large du terme) établir des champs de partage des connaissances, afin de permettre à chacun de se développer artistiquement grâce à un travail collaboratif.

Keywords: Apprentissage Partagé. Education Dialogique. Didactique de la guitare..

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	01
Problemática - Estudo exploratório.....	04
<i>Tempo de docência no ensino superior.....</i>	<i>06</i>
<i>Apresentações artísticas dos professores.....</i>	<i>06</i>
<i>Formação.....</i>	<i>06</i>
<i>Objetivos da prática de violão.....</i>	<i>06</i>
<i>Conteúdos da prática de violão.....</i>	<i>07</i>
<i>Metodologias do ensino do instrumento.....</i>	<i>07</i>
<i>Repertório utilizado nas aulas de prática instrumental.....</i>	<i>08</i>
Justificativa da Pesquisa.....	08
Objetivos da Pesquisa.....	08
2 O PROJETO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UFC.....	11
2.1 Coral da UFC - primeiras décadas.....	11
2.2 Anos de 1980 e a concepção pedagógica a partir do Coral da UFC.....	13
2.3 Elementos pedagógicos influenciadores do Projeto de Educação Musical da UFC...17	
2.4 Aproximações entre os projetos pedagógicos dos Cursos de Música em Fortaleza e em Sobral.....	18
<i>2.4.1 A não adoção do teste de habilidade específica.....</i>	<i>21</i>
<i>2.4.2 A formação de professores para a educação básica.....</i>	<i>23</i>
<i>2.4.3 Práticas musicais coletivas.....</i>	<i>23</i>
<i>2.4.4 A voz como eixo condutor da formação musical.....</i>	<i>24</i>
<i>2.4.5 Democratização do acesso ao ensino de música.....</i>	<i>24</i>
2.5 Reformulação do Projeto Pedagógico de Fortaleza -2015.....	25
2.6 <i>Habitus</i> conservatorial.....	27
2.7 Superação do <i>habitus</i> conservatorial e o Projeto de Educação Musical da UFC.....	30
3 APRENDIZAGENS COLABORATIVA, COOPERATIVA E COMPARTILHADA.....	32
3.1 Aprendizagem Colaborativa.....	33
3.2 Aprendizagem Cooperativa.....	37
3.3 Aprendizagem Compartilhada.....	43
3.4 Considerações parciais - propostas centradas na aprendizagem a partir da interação positiva entre os sujeitos do processo educativo.....	47
3.5 Didática.....	50
3.5.1 Didática do Violão no Brasil.....	53
3.6 Educação Dialógica como base para a Aprendizagem Musical Compartilhada	56
3.6.1 Pensamento pedagógico de Paulo Freire.....	56
3.6.2 Educação Bancária	57
3.6.3 Educação Dialógica.....	58
3.6.4 Educação como práxis social	60
3.6.5 Reflexões sobre a prática educativa dialógica.....	61
<i>3.6.5.1 Saber de experiência feito.....</i>	<i>62</i>

3.6.5.2 <i>Diálogo</i>	65
3.6.5.3 <i>Mobilização do educando para a aprendizagem</i>	66
3.6.5.4 <i>Autonomia</i>	68
3.6.5.5 <i>Democracia</i>	69
3.6.5.6 <i>Respeito às diferenças</i>	70
3.6.5.7 <i>Papel do professor</i>	71
3.7 Princípios gerais para a Aprendizagem Compartilhada	73
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	75
4.1 - Tipo de Pesquisa	75
4.2 Sujeitos da Pesquisa	76
4.3 Cronograma	77
4.4 Instrumentos de Coleta de Dados	78
4.5 A Prática Instrumental Violão no Curso de Música da UFC em Sobral	79
4.6 Análise dos Dados	84
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS	87
5.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS POR ATIVIDADES REALIZADAS	87
5.1.1 Acordo quanto aos princípios para a aprendizagem compartilhada	87
5.1.2 Atividades Criativas em Grupo	90
5.1.2.1 Violão II - impressões sobre a atividade de improvisação	90
5.1.2.2 Violão IV - Impressões sobre a atividade de composição	95
5.1.3 Avaliação Progressiva II - Violão II	99
5.1.4 Conversa após a composição dos arranjos - Violão IV	102
5.1.5 Auto-Avaliação e Avaliação da disciplina - Violão II	104
5.1.6 Auto-Avaliação e Avaliação da disciplina - Violão IV	107
5.2 REFLEXÕES A PARTIR DOS DADOS COLETADOS	111
5.2.1 ENSINO	111
5.2.2 APRENDIZAGEM	118
5.2.3 APRENDIZAGEM EM COMPARTILHA	124
5.2.4 ASPECTOS MÚSICAIS	131
5.3 PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA NA DIDÁTICA DO VIOLÃO	137
6 CONCLUSÕES	140
REFERÊNCIAS	145
ANEXO A– Ementas e bibliografias das práticas instrumentais violão obrigatórias no Curso de Música da UFC em Sobral	150
ANEXO B – Três arranjos compostos por estudantes do Violão IV no semestre 2016.2	152
APÊNDICE A – Estudos Exploratórios: Questionário	157
APÊNDICE B – Permissão de Coleta de Dados	158

APÊNDICE C – Transcrição das Entrevistas.....	159
APÊNDICE D – Estudo de Acordes: Prática Instrumental Violão.....	197
APÊNDICE E – Dois exemplos de repertório de acompanhamento - Prática Instrumental Violão.....	205
APÊNDICE F – Dois exemplos de estudo de sequência de acordes - Prática Instrumental Violão.....	209
APÊNDICE G – Técnica VIOLÃO I.....	217
APÊNDICE H - Planos de Ensino das Práticas Instrumentais Violão II e IV 2016.2...221	

1 INTRODUÇÃO

Muitas vezes o medo de errar pode nos paralisar, nos impedir de avançar. Este texto tenta, mesmo respeitando as limitações do autor e as possibilidades de seu contexto, ultrapassar este receio e exercitar o pensar autônomo.

Assim, o presente trabalho acadêmico não objetiva reformular as bases educacionais, muito menos descartar os procedimentos que embasam o fazer pedagógico especificamente no âmbito da construção do conhecimento musical que tem o instrumento violão como meio para descoberta de possibilidades didáticas por parte de professores em formação inicial em cursos de licenciatura. Antes, tem como objetivo refletir sobre o processo educativo de forma ampla, buscando ressignificar o ensino e a aprendizagem em uma perspectiva clara de incorporação de valores humanos compartilhados, buscando também alcançar alguma autonomia reflexiva a partir da emancipação de todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento.

Tal escrita também está marcada pela trajetória intelectual da minha formação docente, minhas angústias e ansiedades em relação a como ser professor, o que é educação e em que isto tudo poderá contribuir – se houver de alcançar tal sorte – no mundo em que vivemos.

Neste sentido, um dos primeiros direcionamentos é pensar como tornar o aprendizado formal mais instigador e convidativo? Como ir além do discurso de que o estudante “não quer aprender”, de que “não tem interesse” em aprender? Diversos autores – dentre eles Dewey (2010), Vigotsky (2004, 2007), Swanwick (2003, 1979), Gordon (2000), Brito (2001), Charlot (2000) e Freire (1996, 2005) – nos sugerem um caminho: a experiência, a vivência ativa, o sujeito imbricado na atividade de construção do saber. O aprendente¹ como ator de seu aprendizado, em uma constante construção e reconstrução de si, do mundo e da coletividade.

No campo da Educação, e mais especificamente da Educação Musical, propostas diretivas, nas quais é necessário apenas seguir um método sob o julgamento contumaz do professor – que possui, neste contexto, o papel de destacar os erros para “o próprio bem” do aluno – apresentam-se anacrônicas, uma vez que as novas gerações estão cada vez mais imersas em contextos que estimulam a construção coletiva – como é o caso da interatividade

¹ Este termo busca destacar a ação ativa por parte de quem aprende.

digital através das redes sociais e as iniciativas de empreendimentos colaborativos. No entanto, indagamos se em tais contextos os participantes são estimulados a atuar de maneira crítica e ativa para a criação de coisas novas.

O educador Paulo Freire foi um dos propositores de uma abordagem menos transferidora de informação e mais construtora de conhecimento. Nesta perspectiva, sua obra reforça esse caráter do sujeito como ator de sua própria construção de vida em seus mais diversos aspectos, inclusive no que tange à sua própria formação.

Acreditamos que a maneira mais intensa da experiência educativa – e talvez a única maneira efetiva de aprender – é a aquela na qual o educando é o principal agente da própria formação, ou seja, empreende uma postura protagonista na construção dos próprios saberes. Mas como estimular este protagonismo no aprendizado de música, mais especificamente com o instrumento violão?

Em função dos currículos escolares aos quais fomos submetidos, é mais comum atuarmos dentro de estruturas mais rígidas de poder e dominação do que adotar outras alternativas. Muitas vezes percebemos que, na verdade, as mudanças – no sentido de superar estas relações de poder – são superficiais, “cosméticas” – para citar o termo do professor Marcus Pereira (2013) –, tornando assim a real superação do paradigma da educação bancária algo cada vez mais distante.

Observando o percurso histórico do ensino formal de música em nosso país, percebemos uma grande semelhança entre a estrutura dos cursos de graduação em música e a estrutura de um conservatório². O professor Marcus Pereira (2013) utiliza o termo "*Habitus Conservatorial*" para descrever como os currículos das licenciaturas em música no Brasil ainda são tributários da maneira de pensar o ensino de música dos Conservatórios, que tinham como objetivo a formação do músico de “alto nível”, capaz de alcançar os limites técnicos do instrumento, apto para desempenhar profissão de músico instrumentista. Jesús Aguilar, professor e pesquisador francês, afirmou em Palestra na II Conferência Internacional

² “A origem da instituição “conservatório” reporta ao século XVI da Itália, quando o termo foi utilizado para denominar instituições de caridade que conservavam moças órfãs e pobres. Dentre as atividades desenvolvidas nesses asilos, destacava-se a música, que mais tarde configurou-se como a única. Ao final do século XVIII, o Conservatório Superior de Música de Paris tornou-se modelo de instituição de ensino musical difundido e firmado no século XIX. Chegou ao Brasil naquele mesmo século, com a criação das três primeiras escolas de música do País, hoje denominadas *Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro* (1848), *Escola de Música da Universidade Federal da Bahia* (1885) e *Instituto Estadual Carlos Gomes* (1895), localizado em Blém, Pará” (VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. Revista Pro-Posições, volume 15, nº 2 (44) - maio/agosto de 2004).

de Educação Musical em Sobral, 2015, que a grande maioria dos estudantes que ingressam nos conservatórios franceses (mais de 90%) desistem durante o percurso formativo, terminando apenas aqueles que resistem a um sistema demasiadamente rígido e direcionado para o interesse de poucos: o de ser músico profissional de orquestra. Ainda segundo o professor Aguilar, o ensino conservatorial mostra-se elitista e extremamente eficiente em desencorajar as pessoas de sentirem prazer em fazer música.

Como alternativa, para pensar o ensino de música de maneira mais integrada e integradora – numa tentativa de superação do *habitus* conservatorial – algumas iniciativas passaram a ser adotadas no contexto da pesquisa e do ensino de música: Aprendizagem Colaborativa, Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem Compartilhada, Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais, para citar alguns. Muitas vezes, no entanto, as fronteiras entre tais abordagens não se fazem tão bem definidas.

O termo Aprendizagem Colaborativa têm sido bastante utilizado na literatura para caracterizar formas de construção do conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem (HENRI, 2001). A Aprendizagem Cooperativa se aproxima de uma sistematização de atividades em grupo de maneira que os estudantes sejam protagonistas do aprendizado, exercendo papéis específicos e coerentes com o objetivo comum ao grupo. O Ensino Coletivo busca estratégias de ensino do instrumento em grupo, de maneira que a iniciação musical seja melhor contextualizada e os estudantes tenham maior motivação de prosseguir a aprendizagem de música (NASCIMENTO, 2006; CRUVINEL, 2005). A Aprendizagem Compartilhada discute a função do professor que assume a tarefa de estimular o protagonismo estudantil de maneira que o estudante seja o centro do processo educativo (MATOS, VIANA Jr. e FERNANDES, 2012).

Em muitas ocasiões a literatura disponível utiliza os termos acima de maneira intercambiável. No momento, entendemos como mais próximos de nossa abordagem o termo “Aprendizagem Compartilhada”, dentre outras razões porque a referida proposta nasce de trabalhos de pesquisa realizados no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC sendo, desta forma, oriundo do mesmo lugar em que se concretizou o Projeto de Educação Musical da UFC: a Faculdade de Educação. No Capítulo 2 discutiremos os diferentes aspectos apresentados pela literatura por nós utilizada.

A presente pesquisa busca contribuir para a reflexão, de forma geral, sobre a

aprendizagem em música e, em caráter mais específico, sobre o ensino do violão. Muitos aspectos ainda não foram apropriadamente discutidos e muitas práticas continuam sendo reproduzidas sem a devida reflexão pedagógico-musical. O ensino do violão em contextos formais tende a seguir por caminhos muito rígidos, ainda baseados majoritariamente na aquisição de habilidades técnico-mecânica muitas vezes em detrimento de atividades criativo-musicais.

1.1 Problemática - estudo exploratório

Abordaremos agora o ensino de violão no contexto da licenciatura em música. Uma vez que a bibliografia sobre o assunto no Brasil ainda é escassa, realizamos um estudo exploratório com o intuito de levantar aspectos do ensino do violão em licenciaturas em música no Brasil.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica em 2014 nas bases Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e em Domínio Público e, ao não encontrarmos textos que se propusessem a discutir a didática ou ensino do violão no contexto dos cursos de licenciatura em música, empreendemos entre janeiro e março de 2015 o presente estudo exploratório que aqui apresentaremos. Em maio de 2017 repetimos a pesquisa bibliográfica com as mesmas palavras de busca que em 2014: “licenciatura”, “didática”, “ensino”, “violão”; e novamente não encontramos trabalhos que discutissem a didática/ensino do violão nos cursos de licenciatura em música.

Dois trabalhos encontrados em nossa pesquisa bibliográfica trataram sobre o violão no curso de licenciatura em música mas, ao nosso ver, não propõem uma reflexão sobre a didática do instrumento neste contexto. A dissertação de Jacó Silva Freire apresenta as concepções de ensino e aprendizagem do violão na Universidade Federal do Rio Grande do Norte com foco no curso técnico e no bacharelado (FREIRE, 2015, p.29). A tese de Robson Barreto (2009) propõe o ensino da técnica violonística a partir do repertório do gênero musical Choro na graduação em violão da Universidade Federal da Bahia, mas não discute o cenário do ensino ou didática do violão no ensino superior.

Para realização do estudo exploratório buscamos entrar em contato com os professores de violão dos cursos de licenciatura em música de Universidades Federais do Brasil. Inicialmente, acessamos o site do Ministério da Educação e, em seguida, buscamos

contato via e-mail e por telefone a partir das informações contidas nas páginas eletrônicas das respectivas instituições na internet. O objetivo deste estudo foi de conhecer, de uma maneira geral, a prática pedagógica dos professores em seus respectivos cursos. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário (Apêndice 1) que, após explicar o motivo do contato, era estruturado em três partes: sobre o professor, sobre o curso e sobre a disciplina.

Nas perguntas sobre o professor, buscamos saber a sua formação, a frequência de apresentações artísticas do mesmo e o tempo de docência no ensino superior.³ Tais perguntas buscavam traçar o perfil de formação e atuação dos professores de violão.

Sobre o curso, buscávamos saber se havia teste de habilidade específica para ingresso, há quanto tempo o curso existia e se havia algum projeto de iniciação musical ao violão – extensão, por exemplo –, buscando verificar tanto o perfil dos alunos quanto a estrutura do curso e as possibilidades de preparo para o exercício da docência ou algum tipo de pesquisa sobre as fases iniciais de aprendizado do instrumento.

Sobre a disciplina, as perguntas versavam sobre o objetivo, conteúdos e metodologias empregadas no componente curricular, assim como repertório utilizado, referenciais bibliográficos adotados, carga horária da disciplina e se as aulas ocorriam em grupo ou de maneira tutorial de maneira a traçar um perfil da abordagem pedagógica nesse componente curricular no âmbito de cursos de licenciatura em música. Também foi dedicado um item para os professores destacarem o que o questionário não conseguiu abordar.

Dos 33 cursos identificados⁴, 28 professores foram contactados⁵ e apenas 11 docentes retornaram a mensagem com o questionário respondido – ou seja, 39,3%⁶ de participação – sendo 6 professores no Nordeste, 1 do Norte, 2 do Sul, 1 do Sudeste e 1 do Centro-Oeste do Brasil. Ressalto que a pesquisa foi realizada em um prazo de 90 dias e que o presente pesquisador não se inseriu como sujeito na coleta de dados. Todas as questões eram

³ Não especificamos ou destacamos os cursos que possuíam habilitação em instrumento.

⁴ Inicialmente buscamos os cursos no site do Ministério da Educação (<http://emec.mec.gov.br>) e posteriormente no site das instituições federais de ensino. Dois cursos não constaram em nosso estudo pois na época não apareceram em nossas pesquisas. São eles: Licenciatura em Música da Universidade Federal do Tocantins e Licenciatura em Música da Universidade Federal de Juiz de Fora.

⁵ De maneira geral, tivemos sérias dificuldades em conseguir o contato (e-mail ou telefone) dos professores de violão dos cursos de licenciatura. Em alguns casos, a própria instituição não possuía conhecimento da existência do curso de música e foi comum o repasse de informações conflitantes e mesmo incorretas.

⁶ Apesar de não ser uma amostra tão representativa, decidimos trabalhar com ela frente a escassez de referências bibliográficas que abordassem o Ensino de Violão na Licenciatura em Música no Brasil.

abertas, ou seja, os professores ficaram livres para responder como achassem apropriado. Essa liberdade na resposta trouxe, por um lado, uma possibilidade de compreensão do discurso dos referidos profissionais mas, por outro lado, abriu margem para que os professores não respondessem com todas as informações necessárias, em alguns casos.

Isto posto, apresentaremos alguns aspectos oriundos das respostas dos questionários que consideramos mais importantes para compreender a prática de ensino do violão nas licenciaturas do Brasil, ao menos em caráter de amostragem.

1.1.1 Tempo de docência no Ensino Superior

Dos 11 professores, 2 professores possuíam mais de 20 anos de docência, 6 professores possuem mais de 10 anos de docência e 5 professores têm até 10 anos de docência.

1.1.2 Apresentações artísticas dos professores

Consideramos ser importante saber se os professores de música que trabalham com ensino de instrumento se apresentam artisticamente. Em nosso entendimento, pode haver uma impossibilidade de tratar musicalmente o ensino do instrumento, incentivando experiências musicais com seus estudantes, sem que o professor possua uma vivência artística continuada. Apenas um professor relatou não se apresentar artisticamente, sendo que 3 professores não especificaram a frequência e 7 professores relataram uma frequência entre 2 e 15 apresentações por ano.

1.1.3 Formação

Quanto à formação, a maioria dos professores de licenciatura têm uma formação em cursos de bacharelado. Três professores tinham apenas a graduação e um professor citou outros tipos de formação, como festivais, auto-didatismo e professores particulares.

1.1.4 Objetivos da prática de violão

A pergunta sobre qual o objetivo da disciplina de violão demonstrou uma diversidade considerável de metas. No entanto, dentro dos discursos apresentados, podemos identificar três categorias, quais sejam: o violão como auxílio nas atividades de educação

musical e acompanhamento da canção; o preparo do violonista para concerto com repertório dito “clássico” e; o desenvolvimento de leitura e técnica instrumental, sem necessariamente preocupação com preparo de repertório e interpretação. A maior parte do trabalho dos professores visa o desenvolvimento técnico, leitura de partituras e preparo do violonista solista.

1.1.5 Conteúdos da prática de violão

Quanto aos conteúdos, a base da formação nesta amostragem apresentou-se com ênfase no caráter técnico-musical. Aspectos históricos do violão são considerados mas a maior parte dos conteúdos parece depender do estudo das peças do repertório dito “clássico” do violão. Curiosamente, aspectos como o potencial de acompanhamento do violão – dada a representatividade do instrumento na música brasileira – e aspectos criativos (composição, arranjo, improviso) foram pouco citados como aspectos integrantes do trabalho de formação dos licenciandos.

1.1.6 Metodologias do ensino do instrumento

O item sobre metodologias também foi amplo quanto às respostas, então decidi reuni-las em categorias gerais obtidas a partir dos discursos apresentados. Assim, percebemos que apesar das atividades em grupo serem expressivas, estas não são uma opção pedagógica para a maioria dos docentes, de maneira que o modelo apontado como mais apropriado é o do ensino tutorial⁷. Dado que boa parte dos objetivos são direcionados para a formação do violonista solista, as metodologias apontadas giram em torno do preparo interpretativo do repertório canônico para violão. Sobre as atividades em grupo, apenas 2 dos professores contactados citaram alguma produção musical coletiva como produto de tais atividades.

Quando perguntados sobre a dinâmica das aulas, **a maioria** dos professores indicou a utilização de aulas em grupo, sendo que **um** destes professores afirmou categoricamente que apenas tinha aulas em grupo nos primeiros semestres por pressão da administração superior, e não por opção pedagógica.

⁷ Chamamos de Ensino Tutorial quando o ensino é pensado para apenas um aluno, individualmente. No ensino de música, este é um modelo bastante difundido, especialmente nos contextos que se dedicam a realização da música dita erudita.

1.1.7 Repertório utilizado nas aulas de prática instrumental

O repertório utilizado nas aulas de violão nas licenciaturas em música é coerente com os objetivos apresentados anteriormente uma vez que, majoritariamente, adota-se o repertório para concerto, também chamado pelos professores de “repertório clássico”. Apenas dois professores especificaram que não havia repertório ou que este dependia da sugestão dos estudantes. O repertório de acompanhamento da canção, também chamado de “repertório popular”, apareceu representado apenas por 3 professores, apesar da efetiva presença⁸ do violão na música brasileira do nosso século.

Assim, com base nos estudos exploratórios, na pesquisa bibliográfica e na minha experiência como professor de violão em um curso de licenciatura em música, observo que o ensino do violão no ensino superior nas licenciaturas em música de universidades federais do Brasil parece estar centrado no repertório solista de concerto — também conhecido como “repertório clássico” —, com um destaque para a técnica violonística virtuosística e com pouco espaço para discussões de metodologias de ensino e aprendizagem baseadas na criação e no fazer musical coletivos. Tais resultados parciais se encontram com a tese do professor Marcus Vinícius Pereira (2013) de que o currículo das licenciaturas em música é imerso em um *habitus* conservatorial que direciona as ações pedagógicas e estéticas.

1.2 Justificativa da Pesquisa

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de refletir sobre a didática do violão no contexto dos cursos de licenciatura em música no Brasil. Os desafios impostos à didática de música no século XXI exigem reflexões mais localizadas quanto a integração e atuação dos sujeitos do processo educativo. A escassez de pesquisas acadêmicas sobre o tema reforça esta necessidade. Além disso, é preciso discutir a adequação das práticas instrumentais às propostas pedagógicas dos cursos, assim como sua contribuição para a formação docente e para a inserção do licenciando no campo da educação.

1.3 Objetivos da Pesquisa

Nesta pesquisa, nos propomos a **compreender os pressupostos da Aprendizagem Musical Compartilhada e sua contribuição para o Ensino do Violão no**

⁸ Na música brasileira, o violão tem como uma de suas funções principais o acompanhamento harmônico para a voz cantada (ou melodia tocada) como parte integrante a cultura musical do país.

contexto do curso de Música da UFC em Sobral. Ou seja, pensar a Aprendizagem Musical Compartilhada para a didática do instrumento, com especial foco nas as implicações que esta abordagem traz para o professor e para o estudante de música.

Para tanto, almejamos, primeiramente, **caracterizar** o contexto de inserção desta proposta pedagógica na qual nos inserimos como professor de violão no curso de Música da UFC em Sobral; **construir** uma compreensão sobre educação no contexto de aprendizagem musical compartilhada, apontando seus princípios e; **explicitar** as implicações no ensino do violão a partir de tais princípios.

Nossa tese é que a aprendizagem musical compartilhada pode ser promovida a partir de uma educação musical dialógica que contribuirá para a formação de um profissional autônomo, protagonista, ciente da importância de trabalhar com a criação e vivência artística para desenvolvimento do discurso musical dos seus estudantes.

Utilizamos a Pesquisa-ação a fim de experienciar práticas educativas dialógicas no âmbito da didática do violão e como estas propiciam a Aprendizagem Musical Compartilhada. O local da pesquisa foi o curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará no *Campus* de Sobral, com as turmas de Prática Instrumental Violão II e IV no semestre 2016.2.

No capítulo 1, busco compreender o contexto no qual a presente pesquisa se insere e caracterizo o que chamo de Projeto de Educação Musical da UFC e quais características do referido projeto apontam para uma tentativa de superação do *habitus* conservatorial.

No capítulo 2, apresentaremos alguns aspectos concernentes as distinções e aproximações entre a Aprendizagem Colaborativa, Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem Compartilhada, assim como uma compreensão, a partir do pensamento pedagógico de Paulo Freire, dos pressupostos da Aprendizagem Compartilhada.

No capítulo 3, esclareceremos os procedimentos metodológicos, destacando a pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, os sujeitos pesquisados, o instrumentos de coleta de dados e a forma de análise. Também explicitaremos como a didática do violão é pensada na Licenciatura em Música da UFC em Sobral e como as ações didáticas na Prática Instrumental Violão contribuem na promoção da Aprendizagem Compartilhada.

No Capítulo 4, apresentaremos os dados coletados e analisaremos os mesmos de

acordo com o referencial da Análise Textual Discursiva, buscando explicitar os Princípios para a Aprendizagem Musical Compartilhada.

Na Conclusão, retomamos nossa tese, caracterizando os princípios da Aprendizagem Musical Compartilhada, a saber: (1) Construir conjuntamente o Acordo Educativo; (2) Respeitar a história de formação dos participantes; (3) Democratizar o processo educativo; (4) Estimular a mobilização para aprender em regime de partilha de saberes; (5) Utilizar a criação musical como meio de desenvolvimento do discurso musical; (6) Considerar a diversidade e riqueza de possibilidades a partir da interação propositiva; e (7) Conceber o professor como orientador do estudo ativo do estudante. As implicações da Aprendizagem Musical Compartilhada na Didática do Violão incidem, especialmente, na diminuição da predominância do aspecto técnico para uma valorização do aspecto criativo, buscando a partir de atividades de criação musical (no sentido mais amplo do termo) estabelecer âmbitos de partilha de saberes, no intuito de que todos consigam se desenvolver artisticamente a partir do trabalho colaborativo.

2 O PROJETO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UFC

Neste capítulo explicitaremos o que chamamos de Projeto de Educação Musical da UFC. Tal projeto consiste na concepção pedagógica construída ao longo dos anos, inicialmente com o Coral da UFC e que, nas primeiras décadas do século XXI, culminou na criação dos três cursos de Licenciatura em Música da instituição⁹. Esta nomenclatura é resultado da interpretação pelo presente autor a partir dos documentos institucionais tais como projetos pedagógicos de curso, assim como o cruzamentos de informações de teses, dissertações e livros que tratam sobre aspectos ligados ao canto coral na UFC, assim como sobre a contribuição de seus atores.

Destacamos que atualmente não existe um projeto unificado em relação à Educação Musical na UFC, sendo que cada curso de Licenciatura em Música possui autonomia e funcionamento próprios. Dessa maneira, o que chamamos de Projeto de Educação Musical da UFC reflete pressupostos que precederam a criação dos referidos cursos de licenciatura e documentos e trabalhos acadêmicos que foram produzidos durante o funcionamento dos referidos cursos de licenciatura, e não necessariamente um entendimento conjuntos dos professores da instituição em relação ao ensino de música na universidade.

Apresentaremos uma contextualização histórica a partir dos documentos, artigos e trabalhos acadêmicos disponíveis, destacando os aspectos que apontam uma superação – ainda em curso – de um *habitus* conservatorial no ensino de música.

2.1 Coral da UFC - primeiras décadas

Os princípios educacionais e filosóficos que guiaram a criação do curso de Licenciatura em Educação Musical, hoje curso de Música, da Universidade Federal do Ceará (UFC) remontam à atuação do Coral da UFC, criado em 1958¹⁰ com o nome de Madrigal da Universidade do Ceará, que estreou em 1959 na cidade de Sobral.

A experiência bem sucedida do Projeto de Canto Coral da UFC é, portanto, a ‘espinha dorsal’ para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Educação Musical que começaram a ser implantados em 2005, 46 anos depois de

⁹ Atualmente a UFC possui dois cursos de Música: em Fortaleza (início em 2006) e em Sobral (início em 2011). O curso de Música da UFC criado no sul do estado posteriormente passou a integrar a Universidade Federal do Cariri, mas nasceu nos mesmos pressupostos dos demais cursos citados.

¹⁰ A UFC foi criada pela Lei nº 2.373, em 16 de dezembro de 1954 e instalada em 25 de junho do ano seguinte.

iniciado o percurso da música na instituição. O **espírito colaborativo** vivido no âmbito do Coral sugere práticas musicais coletivas, solidárias, para o cotidiano formativo dos Cursos de Graduação implantados (MATOS, 2010, p.05). [grifo nosso]

À frente do Madrigal da UFC esteve, primeiramente, o professor e maestro Orlando Vieira Leite, que desde o início das atividades do coral se preocupava com a formação musical e pedagógica para a cidade de Fortaleza e região. Com forte apoio do primeiro reitor e fundador da UFC, professor Antônio Martins Filho, o maestro Orlando Leite consolidou as atividades do Coral da UFC na década de 1960 tendo, inclusive, participado com o Madrigal no Encontro de Corais das Américas, em 1965, no Chile (SCHRADER, 2002).

Diversos foram os esforços para consolidar a Música como um saber acadêmico no nível de um curso de graduação, fazendo com que o Coral da UFC fosse efetivamente extensão universitária ligada a um Curso de Artes. Foi criado o Curso de Canto Coral, na década de 1960, de nível técnico em formato de extensionista, mas que encerrou suas atividades na década de 1970.

Através dos objetivos do Curso de Canto Coral se pode encontrar novamente um alinhamento entre as ideias de Orlando Leite e Villa-Lobos, pois nesses objetivos podemos observar a extensão do que foi a atividade de canto como projeto nacional de educação musical brasileira. Villa-Lobos era um crítico incansável do ensino tradicional dos Conservatórios, onde, segundo ele, fabricava “músicos técnicos-literatos” que enfrentavam dificuldades de subsistência porque não existia um público interessado em ouvi-los. Portanto, para Villa-Lobos, os **Conservatórios de Música deveriam se conscientizar que a função do artista não seria somente de alcançar o seu próprio sucesso, mas, através do seu talento contribuir para a educação musical da comunidade**. Para atingir esse objetivo, o meio mais fácil e rápido seria a educação do ouvido e da alma através do canto. Ao mesmo tempo, as ideias de Villa-Lobos também incluíam a necessidade de se encontrar uma verdadeira expressão musical nacional através de composições que carregassem um legado cultural da terra e desta maneira seria possível a formação de uma consciência musical brasileira. Tanto a necessidade de uma conscientização musical através da voz, assim como a composição e a valorização de um repertório regional que expressasse a cultura do povo, também foram parte dos objetivos principais do Curso de Canto Coral em Fortaleza (SCHRADER, 2002, p. 74-75). [grifo nosso]

Em 1967, já com a preocupação de uma formação musical e pedagógica mais sólida e vislumbrando a importância da música no currículo da escola básica, o professor Orlando Leite, com o apoio do Reitor Martins Filho, foi criado o Curso Superior de Música da Universidade do Ceará. O curso possuía duas ênfases: a formação em instrumento musical e o preparo do professor de educação musical. Após incontáveis desencontros, com a resistência de professores e professoras – que à época atuavam no Conservatório de Música Alberto

Nepomuceno, instituição na qual Orlando Leite também era diretor – e mudanças administrativas da Universidade durante a Ditadura Civil-Militar, o Curso Superior de Música acabou sendo absorvido pela recém criada¹¹ Universidade Estadual do Ceará, funcionando na espaço físico do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno em prédio cedido pela Universidade Federal do Ceará (SCHRADER, 2002). A falta de apoio institucional também afetou o Madrigal da UFC, que encerrou as atividades em abril de 1968. As atividades foram retomadas em 1973 com a maestrina Katie Lage já com o nome Coral da Universidade Federal do Ceará. Katie Lage em sua atuação à frente do Coral da UFC experimentou fomentar a formação musical dos cantores do coro, que passaram a ser integrantes da comunidade acadêmica, sem letramento musical¹².

Com o falecimento de Katie Lage no início da década 1980, as atividades do Coral da UFC são brevemente interrompidas, retornando posteriormente com Izaíra Silvino. Nesse período, estruturam-se mais claramente as bases do que aqui chamamos de Projeto de Educação Musical da UFC.

O que foi protagonizado pelo Coral, nos anos 1980, como um projeto de multiplicação de corais, tornou-se, anos mais tarde, um amplo programa de formação que, além da graduação, também permite formar mestres e doutores em Educação – Eixo Ensino de Música, através do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (MATOS e MORAES, 2012, p.32).

Essa movimentação artística cultural efervescente vivenciada no Coral da UFC nos anos de 1980, inclusive no que diz respeito à preocupação e desenvolvimento pedagógico e de educação musical, possui uma relação profunda com o momento histórico do país naquele momento.

É importante perceber, mais uma vez, que a abertura política e a luta pela redemocratização do país impuseram ao Coral da UFC o desafio de integrar-se ao movimentos sociais e, para tanto, era necessário que o coral funcionasse também como uma escola de democracia, tanto em termos práticos, através do exercício musical coletivo que impõe respeito às diferenças e faz da diferença a força sonora, quanto em um âmbito teórico, através da realização de seminários sobre temáticas diversas para os integrantes do grupo (MATOS, 2008, p.133).

2.2 Anos de 1980 e a concepção pedagógica a partir do Coral da UFC

A professora e regente Maria Izaíra Silvino Moraes assumiu as atividades de regência junto ao Coral da UFC na década de 1980 e, a partir de sua atuação, o Projeto de

¹¹ Decreto Governamental nº 11.233 de 10 de outubro de 1975.

¹² Na época do Madrigal com o Maestro Orlando Leite, os coralistas eram professores do Conservatório de Música.

Educação Musical da UFC acabou por desenhar mais fortemente o *ethos* político-pedagógico que agora tentaremos explicitar.

Fui regente do Coral da UFC por sete anos (de fevereiro de 1981, com um hiato entre os anos oitenta e sete e oitenta e nove¹³). Para mim, foi uma fonte de aprendizagem inimaginável. Não há palavras para dizer a intensidade do significado desta aprendizagem (SILVINO, 2007, p.147).

A partir da atuação desta educadora – que se identifica como “animadora cultural”¹⁴ – passa a haver uma necessidade de consolidar um projeto de educação musical na UFC. Sua percepção de arte e docência, e mesmo as proximidades entre as duas áreas influenciaram significativamente as ações em Educação Musical na UFC.

Vivenciar no fazer pedagógico momentos criativos como os vividos pelo artista (...), momentos de fruição de sentimento e do prazer proporcionado pela obra de arte ou pelo ato de criar arte, é libertar o ato pedagógico das amarras do formalismo, do cientificismo, do racionalismo, da morte em vida. É dar ao pedagógico o impulso do nascer, renascendo em cada segundo. É criar condições de democracia, de alegria, de prazer, de estar com as mãos na massa e não se sujar de sujo, de meter a mão no fogo e queimar-se sem se queimar. É poder ser aluno(a)-professor(a) e professor(a)-aluno(a). É construir sem rigorismo, mas com rigor, a autoridade do saber, que só é quando é de todos (SILVINO, 2007, p.66).

Em sua dissertação de mestrado, Eduardo Teixeira (2013) estudou o protagonismo pedagógico da Educadora Izaíra Silvino. O trabalho nos aponta elementos para a formação de uma proposta pedagógica em Educação Musical na UFC a partir da atuação do Coral da UFC, um projeto de extensão universitária que se fortaleceu e que, em 2005, culminou na criação do primeiro curso de Licenciatura em Música da referida instituição¹⁵.

Com a professora e maestrina Izaíra Silvino, operou-se no Coral da UFC a consolidação de uma identidade vocal baseada na música popular e expressão corporal dos cantores e consolidou-se o saber artístico como um saber acadêmico na Faculdade de Educação – FAGED. Já no final da década de 1990 até o presente, com os professores Elvis

¹³ “Em março de 1987, Izaíra Silvino sofreu um sério acidente que viria a comprometer suas funções motoras e consequentemente o trabalho como regente do Coral da UFC. No final dos anos 80, a nova gestão do professor Hélio Leite no comando administrativo da Universidade Federal do Ceará acabaria por trazer dificuldades financeiras quanto ao apoio das atividades do Coral. Izaíra Silvino passaria ainda algum tempo à frente do grupo, afastando-se definitivamente em 1989 para lecionar disciplinas de arte na Faculdade de Educação da UFC” (Schrader, 2002, p.169).

¹⁴ “Eu digo hoje assim: eu não me apresento e nunca me apresentei como musicista, nem como uma regente, nunca me apresentei assim e eu não me defino assim. Eu sou uma animadora cultural, eu sou uma animadora cultural que sabe música, que aprendi música, com todos os professores que me ensinaram e mesmo com aqueles que não me ensinaram nada, eles me ensinaram e eu ampliei o que eu sabia da minha memória e da minha vida” (Entrevista concedida a Erwin Schrader para sua dissertação de mestrado, p.159).

¹⁵ O curso de Música da UFC em Fortaleza foi criado, inicialmente, na Faculdade de Educação (FAGED) em 2005 sendo transferido para o Instituto de Cultura e Arte (ICA) quando de sua criação, em 2008.

Matos e Erwin Schrader – e posteriormente também o professor Gerardo Viana Júnior – as ações pedagógicas do Coral da UFC foram se ampliando, dando margem para a criação do Curso de Extensão em Música da UFC em 1995, sendo criado, em 2005, o Curso de Licenciatura em Educação Musical, posteriormente Curso de Licenciatura em Música. Todos estes momentos foram fundamentais para a construção do Projeto de Educação Musical na UFC – continuamente em desenvolvimento.

No final da década de 1980 foi elaborado uma proposta de Criação e Implementação do Departamento de Artes na UFC que tinha dentre seus objetivos criar dois cursos de graduação (Regência Coral e Animação Cultural) e contribuir, a partir de projetos de extensão, com a formação do professor de artes da escola básica. “Tal projeto não foi concretizado pois a conjuntura político-administrativa da UFC não era favorável ao processo de implementação da institucionalização e ao reconhecimento da Arte na Universidade” (TEIXEIRA, 2013, p. 156)

Como se pode sentir e perceber, nossa proposta para um Departamento de Artes é essencialmente pedagógica. Queremos ajudar, com uma fundamentação científica e uma prática educativa, a criar uma nova mentalidade e uma nova pedagogia, onde a Arte exerça o papel que lhe cabe: o de ajudar o ser humano a crescer mental e espiritualmente, integrado com a maior consciência possível na sua história, transformando-a na medida de suas reais necessidades. Portanto, sentimos que seria bastante proveitoso e harmonioso um trabalho em conjunto com o setor da Universidade diretamente ligado ao que mais se assemelha à nossa ótica. Propomos a criação de um Departamento de educação e arte (SILVINO DA SILVA, 1988, p. 02).

Também existiu, entre 1986 e 1988, aproximadamente, o Projeto Ópera Nordestina, que tinha como objetivo encenar uma ópera que contasse uma possível história sobre o Ceará, formando seus realizadores durante o processo de montagem da mesma, um projeto em si, ousado e inovador¹⁶.

A condição de existência da Ópera, em sua concepção inicial, era a criação de uma Escola de Arte da Universidade Federal do Ceará. Isso ficou claro desde o primeiro encontro que tivemos com Paulo Abel do Nascimento. E ficou claro nas reuniões posteriores com todos os administradores e gestões da UFC, envolvidos no processo. Achávamos que só seria possível encenar uma ópera do Ceará, no Ceará, se o processo de encenação virasse escola-viva, de formação dos artistas envolvidos. Compositores, dramaturgos, poetas, músicos instrumentistas e cantores, regentes e diretores, preparadores vocais, escultores e pintores, fotógrafos, cineastas, figurinistas, estilistas, técnicos em artesanato teatral-musical – construtores de cenário, estilistas e costureiros(as), copistas, artistas gráficos, técnicos em composição e arranjos, técnicos em informática, iluminadores, luteristas, maquiadores – e tantos outros com funções e atuações várias. **Era a compartilha**

¹⁶ Em 2009 foi publicada a partitura da Ópera Nordestina “Moacir das sete mortes ou A vida desinfeliz de um cabra da peste” em comemoração aos 50 anos do Coral da UFC. Com Música de José Tarcísio de Lima e libreto de Oswald Barroso e trabalho de pesquisa de Eugênio Leandro, a obra ainda não foi ainda encenada integralmente.

entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária com possibilidades de existência nunca sentida! (...) A realidade atropelou os viajantes. Mudou o Reitor e mudaram os demais administradores. (...) Eu sofri um acidente e restei-me, por três anos, restabelecendo-me de sequelas nas pernas. Para ceifar de vez nossos anseios, em 1992, a morte levou, abruptamente, Paulo Abel do Nascimento (MORAES in Universidade Federal do Ceará, 2009, p. iv-v). [grifo nosso]

Como esclarece Matos (2008), a essência do Projeto Ópera Nordestina – o de contribuir para a formação dos artistas durante o processo de montagem do espetáculo – permaneceu no trabalho do Coral da UFC nos anos 1990 até o presente.

A Escola Moacir das Sete Morte se propõe a ser diferente do modelo conservatorial no qual a devoção àquilo que já é legítimo impele ao novo o status de ilegitimidade. É uma proposta de escola do cotidiano realizador da arte, como realizou e realiza, em proporção reduzida e essencialmente coletiva, o Coral da UFC desde 1981”(MATOS, 2008, p.103).

Observando os inúmeros espetáculos¹⁷ concebidos e montados a partir da década de 2000 que exploravam a estética de um coro-cênico, um grupo coral que não apenas canta as músicas em sequência, mas que tenta construir uma história a partir do repertório, percebemos uma preocupação intensa com cenário, figurino, roteiro, posicionamento, elementos cênicos, iluminação, elementos de surpresa – como truques de mágica, efeitos sonoros, malabarismos –, utilização de instrumentos musicais diversos e construção de cenas, para citar alguns aspectos¹⁸.

Ocorreram, entre os anos de 1982 e 1986, os encontros “Nordeste” patrocinados pela FUNARTE¹⁹, nos quais renomados profissionais de outras regiões do país vinham à UFC para realizar intercâmbios sobre o fazer coral e os saberes a ele relacionados. Para citar alguns destes profissionais, apontamos Hans Joaquim Koellreutter, Marcos Leite e Samuel Kerr. Tais encontros duravam aproximadamente 20 dias durante o mês de julho, quando reuniam-se grandes nomes nacionais e locais, oferecendo cursos de extensão de aperfeiçoamento musical e didático. Ocorreram os eventos: Nordeste 82, Nordeste 83, Nordeste 84, Nordeste 85 e Nordeste 86. Recentemente, em comemoração aos 10 anos de funcionamento do curso de Música da UFC em Fortaleza, ocorreu o Nordeste 2016 - VI Encontro Musical da UFC, em julho de 2016. Dentre as grandes influências deixadas pelos Nordeste - Encontros Musicais da

¹⁷ O Coral da UFC iniciou a montagem de espetáculos corais com “Porque o Canto Existe” em 1982. (Fonte: www.coral.ufc.br)

¹⁸ Citamos os espetáculos “A vida é só pra cantar” (2002), “Nós e o mar” (2003), “Borandá Brasil” (2004/2005), Gonzagas (2006/2007), Abraços (2009/2010), “Borandá Brasil” (remontagem)(2010/2011), “Menino” (2013-2014), “Gula” (2015-2016). Fonte: www.coral.ufc.br

¹⁹ Fundação Nacional de Artes, órgão ligado ao Ministério da Cultura.

UFC, gostaríamos de destacar a presença do professor Koellreutter, que em 82 e 86 participou presencialmente dos eventos e que, posteriormente, contribuiu em consultoria na construção do Projeto de Criação do Departamento de Artes da UFC.

Os projetos acima relatados talvez não tenham logrado a atenção e abertura necessária à época em que ocorreram, porém formaram as bases para o que posteriormente constituiu-se como o Projeto de Educação Musical da UFC tendo, em seguida, ocorrido a criação do Eixo temático “Ensino de Música” no Programa de Pós-Graduação da UFC em 2008. Concomitantemente, alcançou-se a criação de três cursos de Licenciatura em Música na mesma instituição (2006, 2009 e 2010). As atividades do Coral da UFC abriram espaço para que, em 2006, ingressasse a primeira turma do curso de Música – na época, Educação Musical²⁰ – na UFC (TEIXEIRA, 2013).

2.3 Elementos pedagógicos influenciadores do Projeto de Educação Musical da UFC

Diante do que expõe Eduardo Teixeira (2013), podemos elencar alguns aspectos da vivência e direcionamento adotado no Coral da UFC e na atuação da Professora Izaíra Silvino na FACED-UFC que podem ser percebidos na proposta de Educação Musical da UFC, a partir de seus projetos pedagógicos para a área de Música.

1. A Música é um objeto de conhecimento, um saber acadêmico, e não apenas um aspecto do lazer.
2. As práticas educativo-musicais coletivas são enfatizadas.
3. A Educação Musical atua na formação geral do ser humano²¹, e não apenas na aquisição de conhecimentos técnicos específicos.
4. Todos podem fazer música, o que contribui para desmistificar o fazer musical como algo dedicado apenas àqueles que possuem “dom”, ou capacidades inatas de possibilidade de execução musical com pouco esforço ou estudo.
5. A cultura brasileira recebe especial atenção, principalmente através de seu repertório musical.

²⁰ A nomenclatura do curso, originalmente “Educação Musical” passa a ser “Música” por determinação do Ministério da Educação.

²¹ Entendemos “formação geral do ser humano” como aquela que, apesar de ter ciência de não conseguir abranger a totalidade do ser humano em suas diferentes dimensões (afetiva, intelectual, sensitiva etc.), compreende que o saber trabalhado na área Educativa, por mais particular que possa parecer, incide na construção do sujeito em suas dimensões éticas, estéticas, morais, relacionais etc.

6. A voz é o “instrumento base” de expressão do Educador Musical.

Destacamos o papel fundamental da professora Izaira Silvino na década de 1990 para a consolidação do saber artístico dentro da Faculdade de Educação da UFC. Através de sua ação ministrando disciplinas para o curso de Pedagogia – como Arte e Educação – e como regente do Coral da FACED, a professora contribuiu significativamente para a Música – e a Arte, de maneira geral – como saber reconhecido dentro da Universidade Federal do Ceará. Uma das principais contribuições de Izaira Silvino para o Projeto de Educação Musical da UFC veio principalmente em “valorizar a Música enquanto meio essencialmente formador do humano” (TEIXEIRA, 2013, p.158) compreendendo-a como um saber a ser estudado pela academia em seu potencial formativo, e não apenas um acessório da vida cotidiana.

Essa raiz no Canto Coral que está identificada no Projeto de Educação Musical da UFC refere-se principalmente aos valores humanistas compartilhados entre os sujeitos, que buscam crescer conjuntamente tendo a arte como meio de partilha.

A atividade de canto coletivo possui uma dimensão formadora essencialmente humana, na qual cada indivíduo torna-se importante não pelo que é, mas pelo que é capaz de fazer pelo coletivo; sendo cada uma das vozes, seja ‘pequena ou grande’, igualmente importante para a expressão da obra apresentada; pela sua capacidade de harmonizar-se com as diferenças entre os integrantes do grupo; e pela sua atitude compartilhadora de fazeres e saberes, estimulando o desenvolvimento do espírito cooperativo (TEIXEIRA, 2013, p.157).

Não consideramos haver uma divisão entre o coletivo e o individual, mas uma complementação dialética, real, necessária entre as possibilidades em seus diversos âmbitos sociais. A citação acima reforça este caráter solidário na construção em grupo, no caso, a construção artística.

Nesta proposta de Educação Musical, a música não é algo desinteressado, com fim em si mesma. É algo que visa a expressão artística e o desenvolvimento das pessoas envolvidas. Assim, os indivíduos são as principais agentes do fazer musical. “O humano, meus amigos, como objetivo da educação musical” (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001, p.42).

2.4 Aproximações nos projetos pedagógicos dos Cursos de Música em Fortaleza e em Sobral

O curso de Música de Sobral foi criado através da resolução 07 do CEPE de 21 de maio de 2010 e da resolução 12 do CONSUNI de 27 de maio de 2010. Foi o terceiro curso de

Música criado na Universidade Federal do Ceará, sendo o primeiro em Fortaleza (2005) e o segundo no *Campus Cariri* (2009) – desde 2013, Universidade Federal do Cariri²². Uma peculiaridade da criação do curso de Música de Sobral foi a demanda da própria população, principalmente de pessoas ligadas à Escola de Música de Sobral, que reivindicavam um curso superior nesta área para a região. Por ocasião da visita do então presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, para a inauguração do IFCE em Sobral, um grupo de músicos e professores ligados à Escola de Música de Sobral exibiu faixas demandando a implantação de um curso superior em música na região. O então presidente Lula foi sensível à solicitação e autorizou o encaminhamento dos trâmites, junto ao Reitor da UFC, para a criação de um curso de Música para UFC no *campus* de Sobral (MATOS FILHO, 2014).

Numa manhã de agosto de 2009, um grupo de alunos e professores da EMS conseguiu acessar o espaço onde discursava o então Presidente Lula, e abrir uma faixa onde se lia: ‘Queremos um Curso Superior de Música da UFC em Sobral’. A faixa foi lida e comentada pelo ministro da Educação Fernando Haddad e pelo Presidente da República, que solicitou ao Reitor Jesualdo Farias empenho administrativo no sentido de atender ao pedido da comunidade, o que foi prontamente atendido pelo reitor e por uma equipe de professores e técnicos. Em seu comentário, Lula ressaltou a relevância da solicitação, justificando a demanda por conta da existência de alunos, do funcionamento, na cidade, de uma escola de música municipal e a vontade da sociedade, expressa na faixa. Meses depois, em abril de 2010, o terceiro curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Ceará foi criado no Campus de Sobral, passando a funcionar a partir do início do ano seguinte (MATOS FILHO, 2014, p. 91-92).

No entanto, a criação de 3 cursos de música na UFC entre os anos de 2005 e 2010 é fruto de uma longa história de esforço conjunto para que a Música fosse reconhecida como área de conhecimento dentro da universidade, tornando-se curso superior e formando profissionais para atuar nos diversos espaços de formação.

As atividades letivas do curso de Música da UFC em Sobral tiveram início em fevereiro de 2011, quando os 6 professores contratados receberam a primeira turma de estudantes a ingressar no primeiro semestre letivo. Em 2017, o curso formou sua terceira turma e conta atualmente com 12 professores em seu corpo docente e um secretário, juntamente com 163 alunos com matrícula ativa. Já tendo passado por sua primeira avaliação do MEC, o curso obteve conceito 5 (nota máxima), destacando-se entre os cursos da área²³.

A proposta pedagógica tem como característica buscar interagir com o contexto de atuação dos egressos, sendo este principalmente a Escola de ensino básico. Assim, alguns

²² Lei 12.826 de 05 de junho de 2013.

²³ Informação disponível no site: <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2016/7691-ufc-e-a-segunda-melhor-universidade-do-norte-e-nordeste-segundo-o-mec>, acesso dia 13 de janeiro de 2016 às 14h.

elementos do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Música da UFC que consideramos relevantes serão destacados.

O Curso de Música de Fortaleza foi criado em 2005²⁴, tendo a primeira turma ingressado em 2006 e formado em 2009. O projeto propõe uma discussão do referencial cultural, refletindo a necessidade de se privilegiar a cultural local.

O paradigma da formação dos músicos nos cursos de graduação no Brasil ainda é o da música européia de concerto (Música Erudita). O estudo realizado quase que unicamente sobre obras de autores como Bach, Mozart, Beethoven, Chopin, Debussy e tantos outros, acarreta, normalmente, uma espécie de abordagem européia quando o músico se dedica ao ensino ou mesmo à interpretação de obras brasileiras. Recentemente juntou-se ao repertório europeu, no processo de formação de músicos em nível superior, o repertório norte-americano, especialmente o Jazz, enquanto as questões relativas à cultura musical do Brasil quase não são enfocadas nesses cursos. (...) Perdura, portanto, uma prática de ensino musical que não desenvolve a criatividade e que não concorre para a formação de um senso crítico quanto às manifestações sonoras da atualidade (UFC, 2005, s/n). [**grifo nosso**]

Nesse projeto, o foco é a expressão vocal coletiva. O Violão, assim como as demais opções de prática instrumental (teclado eletrônico e flauta-doce) são suportes para a atividade do Educador Musical. O projeto também destaca a possibilidade de formação de duos, trios, quartetos, quintetos e até orquestras (cameratas) de violão.

O incentivo a **práticas musicais coletivas** é uma das principais metas da proposta que aqui apresentamos. Em todas as práticas de instrumentos, mesmo naquelas realizadas com instrumentos polifônicos, os alunos deverão descobrir possibilidades de expressão musical coletiva, tentando, de algum modo, minimizar os efeitos da **competitividade individualista** que caracteriza o atual momento histórico do mundo ocidental. O estímulo ao espírito cooperativo é um dos fundamentos desta proposta estando reiterado nas disciplinas de canto coral e práticas instrumentais. (UFC, 2005, s/n). [**grifo nosso**]

Em 2015, o Projeto Pedagógico do Curso foi reformulado.

Nos 10 anos de funcionamento do Curso de Música, além dos impactos na Comunidade de Fortaleza, também é possível observar repercussões importantes no âmbito da UFC. Observamos um fortalecimento do Movimento Coral interno da universidade, pois muitos estudantes que passaram a cantar no Coral da UFC deram início a grupos de canto coral em diversas unidades acadêmicas da universidade, retomando e redimensionando o que nos anos 1980 fora o Projeto de Multiplicação de Corais (UFC, 2015, p. 06).

O citado projeto de Multiplicação de Corais implantado no Coral da UFC na década de 1980 ajudou a formar vários regentes do movimento coral dos anos posteriores, inclusive alguns professores que ajudaram a criar e implantar o Curso de Música de Fortaleza.

Outra grande iniciativa criada através do Coral da UFC, foi a atividade chamada 'Projeto de Multiplicação de Corais' que consistia em encontros e reuniões semanais

²⁴ A resolução nº 8 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), de 26 de agosto de 2005, aprova o projeto do Curso de Educação Musical (licenciatura).

com coralistas, do próprios Coral da UFC, que desejassem iniciar alguma atividade coral em alguma escola da cidade. No período em que o Coral da UFC foi dirigido por Katie Lage, a Pró-Reitoria de Extensão fornecia as chamadas ‘Bolsas de Artes’ como forma de incentivar a participação de cantores no grupo. Com Izáira Silvino, essas bolsas fornecidas ao grupo foram redirecionadas somente para aqueles coralistas que participavam do Projeto de Multiplicação de Corais (SCHRADER, 2002, p. 165).

O projeto de Multiplicação de Corais da década de 1980 acabou servindo de base para, posteriormente, a implantação do curso de Extensão em Música nos anos 1990 e o consequente ressurgimento do curso de licenciatura nos anos 2000. Essa maneira de trabalhar pode ser percebida também a partir dos novos projetos em implantação, como a Núcleo de Estudos da Voz:

Sendo uma formação docente que tem na expressão vocal o seu lastro fundante, a integração com as atividades desenvolvidas na Casa Leilah Carvalho Costa - Núcleo de Estudos da Voz, proporcionará aos licenciados do Curso de Música da UFC possibilidades de aprofundamento dos estudos concernentes à formação de cantores, tanto na perspectiva da pesquisa quanto da extensão universitária, uma vez que estes podem, ao mesmo tempo em que aprofundam suas formações, atuar como **multiplicadores** dos conhecimentos e experiências musicais realizada nesse espaço (UFC, 2015, p. 06). [grifo nosso]

Durante os anos de 1996 e 2005 funcionou o CEM – Curso de Extensão em Música, no prédio da UFC no qual ainda funciona o Conservatório de Música Alberto Nepomuceno. Este consistiu em um curso de nível técnico de formação de musical com duração de dois anos.

O CURSO DE EXTENSÃO EM MÚSICA, carinhosamente chamado CEM por seus alunos e professores, fornecia uma formação musical básica para jovens que intentavam, em suas histórias pessoais, incluir a música como prática profissional. Pedagogicamente o CEM possuía um núcleo de disciplinas comuns e três núcleos de disciplinas específicas para as práticas de flauta, violão e canto coral (UFC, 2015, p. 06).

Em relação à criação dos cursos de Música de Fortaleza e Sobral, destacamos também alguns pontos em comum no processo de implantação do Projeto de Educação Musical da UFC.

2.4.1 A não adoção do teste de habilidade específica

O teste de habilidade específica – por alguns chamados como teste de aptidão – tem como função, normalmente, selecionar aqueles candidatos que já possuem alguma proficiência na linguagem escrita de música (partitura) e já têm apreendido alguns códigos da música ocidental, provavelmente já passaram por um processo de ensino formal de música, ou seja, já tiveram aulas de música em alguma escola especializada, projeto ou professor

particular. No entanto, no contexto do Projeto de Educação Musical da UFC, o referido teste não foi implantado, posto que, de acordo com o Projeto, não há como verificar, por exemplo, as capacidades de desenvolvimento do estudante, ou mesmo, o compromisso deste em permanecer no curso até sua conclusão, que seriam aspectos mais necessários do que buscar nivelar a entrada dos estudantes no curso de Música. Além disso, dada a escassez de escolas públicas de música no Ceará – podemos citar como exceções Sobral, Tauá e Iguatu – e que o componente curricular Música ainda não está consolidado nas escolas brasileiras, torna-se difícil justificar o porquê de um curso superior de música em uma Universidade pública acrescentar mais um teste – de habilidade específica – para o ingresso de estudantes no curso de Licenciatura em Música.

Após muitas discussões sobre a necessidade de um teste de habilidade específica, a equipe que definiu o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Musical do Campus de Fortaleza e, posteriormente, dos dois outros campi, concluiu que o teste seria desnecessário, por configurar-se apenas como um empecilho excludente, uma vez que o acesso à educação musical não é isonômico nos estabelecimentos públicos e privados de educação (MATOS e MORAES, 2012, p.35).

Esta postura remete ao trabalho no Coral da UFC, no qual:

A seleção do Coral da UFC, naquele tempo, não avaliava os conhecimentos de leitura da grafia musical, nem exigia dos candidatos esse conhecimento. E isto era impossível, ante a carência, em nosso estado, de escolas de música para todos; pública, gratuita e de qualidade. E ante a ausência de programas de ensino de música nas chamadas escolas comuns, públicas ou não. Cobrar tal conhecimento, exigir de cada candidato esse exercício de leitura seria, no mínimo, cruel e artificial. E na UFC, também, não havia espaço institucional de ensino de música. Assim, era peça rara a presença de um coralista que dominava a leitura de partitura. E isso, para mim, é um hiato intelectual que configura o saque cultural que nossa história deixou de herança aos nossos jovens (SILVINO, 2007, p.152).

Podemos perceber uma postura não apenas operacional mas, especialmente, política frente a questão do acesso ao ensino formal de música e a possibilidade de exigir tais conhecimentos em uma seleção para o Coral.

Os cursos recebem também alguns estudantes sem uma experiência de educação musical formal. Em uma proposta pedagógica que objetivasse a formação do músico concertista, dentro dos padrões europeus da música ocidental, o ingresso de estudantes apenas com conhecimentos elementares em música efetivamente inviabilizaria uma formação de qualidade em 4 anos e, talvez, acabasse conseguindo formar apenas alguns poucos mais perseverantes e “resistentes”. Ou seja, o Projeto de Educação Musical da UFC propõe-se a adotar outros paradigmas de Educação – e educação musical. Nesse sentido, a música não é um conhecimento restrito, e o ser músico não se destina a alguns poucos “mais destacados”.

2.4.2 A formação de professores para a educação básica

Apesar dos professores poderem atuar em várias perspectivas de inserção profissional – como escolas especializadas, organizações não governamentais, atividades de coordenação pedagógica e mesmo atividades específicas de produção musical – o projeto é claro ao estabelecer que se faz necessário que a licenciatura em música forme professores para a educação básica. Este, sendo um espaço de acesso a todos os brasileiros, caracteriza-se como um espaço privilegiado de democratização do acesso ao ensino de música.

Toda a prática docente deverá sempre estar baseada no pressuposto de que a aprendizagem da Música é, ao contrário de toda a mitificação que existe no seio da sociedade brasileira com relação a esta forma de comunicação e expressão humana, algo não apenas viável, mas, sobretudo, algo que precisa ser implementado, com urgência, nas escolas brasileiras. Assim, o docente do curso de Licenciatura em Música da UFC deverá primar pela prática pedagógica rigorosa, criativa e ética que eleve a autoestima do estudante, inculcando nesses o espírito criador e investigador e o desejo essencial de socializar a música no seio da comunidade em que vive. (UFC, 2014, p. 57).

Na reformulação do Projeto Pedagógico do curso de Música de Fortaleza, encontramos:

A opção desse PPC por manter a não realização de um Teste de Habilidade Específica – THE, como já ocorria na primeira proposta curricular do curso, datada de 2005, como requisito de ingresso, constitui-se não apenas em uma forma de democratizar o acesso ao ensino de Música, em nível superior, em uma cidade como Fortaleza que não possui escola pública e gratuita de Música de nível básico. Trata-se também de uma estratégia pedagógica, a partir da qual a heterogeneidade de níveis de conhecimento dos estudantes em uma mesma turma servirá de laboratório para discussões, desde os primeiros dias de aula, acerca de possíveis abordagens didáticas para a Educação Musical, valorizando a colaboração e a aprendizagem musical compartilhada nas diversas disciplinas (PPC MÚSICA- FORTALEZA, 2015, p.22).

Esta postura política e pedagógica busca sanar a carência de aprendizado formal de música na escola básica através de um trabalho de qualidade. Para tanto, os Projetos Pedagógicos gestados na UFC primam pela integração entre as reflexões e práticas inerentes ao curso em uma discussão vinculada à construção da identidade docente.

2.4.3 Práticas musicais coletivas

No Projeto de Educação Musical da UFC há um incentivo às atividades coletivas de construção dos saberes (musicais, sociais, docentes etc.), inclusive os saberes advindos da vivência musical. Isto ocorre uma vez que o Projeto reconhece que o processo educativo é dinâmico e ocorre em conjunto, em colaboração e compartilha, de maneira a impulsionar os

professores em formação a se desenvolverem em várias dimensões, contribuindo assim para uma atuação melhor situada e refletida.

A execução das propostas pedagógicas definidas na UFC e que enfatizam a colaboração sonoro-solidária solicitam que os formadores (corpo docente dos cursos) reflitam sobre suas próprias formações, as quais, na maioria dos casos, deram-se em cursos de bacharelado ou em cursos de licenciatura que funcionavam como apêndices de bacharelados nos quais há uma ênfase excessiva no desempenho individual-solitário (MATOS e MORAES, 2012, p.40).

2.4.4 A voz como eixo condutor da formação musical

Apesar de não formar necessariamente cantores profissionais, a experiência acumulada e construída com o canto coral na UFC mostra a importância do professor de música compreender-se como sujeito musical como um todo. Nesta proposta, tal saber pressupõe o envolvimento dos estudantes em atividades coletivas de canto, buscando um melhor conhecimento do próprio corpo e, conseqüentemente, a ampliação de sua expressão musical. Além disso, sendo professor de música, provavelmente haverá um uso intenso da voz e tais conhecimentos serão necessários não só para a expressividade mas também para a manutenção da saúde do professor e dos estudantes.

Outro aspecto importante é a apropriação da construção estética de um canto em grupo construída na instituição com o passar dos anos²⁵. Ou seja, não são apenas questões de “saúde vocal” e musicalidade individual que marcam a presença do canto como meio de expressão do educador musical na referida proposta pedagógica, mas a apropriação e recriação da identidade estética do canto coletivo no Ceará, especialmente aquela baseada no coro cênico e montagem de espetáculos musicais considerando as especificidades e potencialidades locais.

2.4.5 Democratização do acesso ao ensino de música

Todos podem fazer música. Este é um pressuposto filosófico-pedagógico que envolve não apenas a formação dos educadores musicais que ingressam na licenciatura em Música na UFC-Sobral, mas também a atuação destes educadores em seus respectivos contextos, incentivando a vivência musical e desmistificando a ideia de que apenas alguns

²⁵ O Coral da UFC desenvolveu uma proposta de canto coletivo aliado à expressividade teatral/cênica, montando espetáculos como “Porque o Canto Existe”(1992), “Três Tempos do Homem”(1983), “Nordestino, Somos” (1984/1985/1986), “O som das luzes coloridas”(1987), “Além do Cansaço”(1989), “A vida é só pra cantar” (2002), “Nós e o mar” (2003), “Borandá Brasil”(2004/2005), Gonzagas (2006/2007), “Abraços”(2009/2010), “Borandá Brasil” (remontagem - 2010/2011), “Menino”(2013/2014) e “Gula”(2015/2016). Fonte: www.coral.ufc.br, acesso dia 13 de janeiro de 2016 às 14:10h.

possuem o “dom” ou a aptidão para fazer música. Aliado a isso temos uma desconstrução da percepção de que o ensino de música válido seria aquele que trata apenas da música erudita, que estaria desconectado da realidade do povo, selecionando os mais aptos para essa prática erudita. Assim, democratizar o acesso ao conhecimento musical pressupõe uma ampliação das perspectivas musicais que considera que os atores privilegiados do processo educativo são os estudantes.

2.5 Reformulação do Projeto Pedagógico de Fortaleza - 2015

O projeto de reformulação do PPC do curso de Música de Fortaleza traz como princípios norteadores:

- **Democratização do acesso ao conhecimento musical:** o acesso à música e às artes em geral é um direito de todos e, aliado à ausência de uma Educação Musical consolidada na escola básica, o curso de música entende que o melhor é não adorar o teste de habilidade específica para ingresso nesta Licenciatura.
- **A Criação Musical como base do processo formativo:** entende a criação musical como uma necessidade formativa, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica e autonomia.
- **Compromisso para com o contexto local e para com a Formação de Professores²⁶ para a Educação Básica:** para além da obrigatoriedade que a legislação já impõe²⁷, o projeto expressa que compreender os desafios e possibilidades dos contextos da educação básica é um princípio fundamental, um compromisso para com a sociedade.
- **Construção do Conhecimento Musical com base no trabalho coletivo enfatizando a aprendizagem musical compartilhada:** trazendo docência no currículo do curso de Música atrelada à construção coletiva e compartilhada de saberes diversos, especialmente os saberes práticos de realização musical e demais saberes teóricos das diversas áreas abordadas pelas disciplinas do curso.

²⁶ O texto original utiliza o termo “profissionais”, mas para não haver engano quanto à atuação e formação deste profissional, substituímos por “professores”.

²⁷ Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, Ministério da Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

- **Interdisciplinaridade, Ensino, Pesquisa e Extensão:** neste eixo há uma breve descrição de como a interdisciplinaridade está presente no curso, especialmente a partir de atividades de criação e execução de arranjos, que necessitam de mobilização de conhecimentos adquiridos ao longo do curso em várias disciplinas. Também destaca-se a possibilidades de cursar disciplinas de outros cursos (livres) e projeta a criação de disciplinas de caráter interdisciplinar na unidade acadêmica em que se situa, o Instituto de Cultura e Arte. Também dá-se relevo aos esforços de aproximação e interligação entre ensino na graduação, pesquisa em grupos e através de disciplinas conjuntas com a pós-graduação, e extensão universitária a partir de projetos que unam a docência e o desenvolvimento de projetos artístico-musicais.

Destacamos que o curso também apresentou um aumento de sua flexibilidade curricular, na qual o projeto de 2005 apresentava apenas 5% de flexibilização – ou seja, a possibilidade, a partir de disciplinas optativas, de desenhar a própria formação – para 38,4% da carga horária do curso.

Outra diferença em relação ao projeto anterior é a visibilidade das práticas percussivas, antes uma disciplina optativa, sendo, agora, uma disciplina obrigatória do primeiro semestre do curso.

Dada a força que essas práticas possuem na Música Brasileira e Nordestina, constituindo-se elemento primordial da identidade do fazer musical em nosso país, é inconcebível pensar uma proposta curricular voltada à nossa realidade onde não haja espaço para o contato com a música percussiva (PPC MÚSICA- FORTALEZA, 2015, p. 17).

Na reformulação, está ainda mais reforçado no projeto a intenção de formar o profissional da Educação:

Por se tratar de um curso de formação de professores, o Curso integra, em sua estrutura curricular, disciplinas de fundamentação e aprofundamento sobre as questões educacionais. Para o aluno do curso de licenciatura em Música da UFC tais matérias serão fundamentais para que este se reconheça e se instrumentalize como um trabalhador da educação e não como um músico que dá aulas. Nesse sentido é fundamental que o aluno se inteire dos debates atuais em torno das questões educacionais do nosso país, contextualizados em ambientes reais de ensino-aprendizagem (PPC MÚSICA- FORTALEZA, 2015, p. 18).

Percebemos o Projeto de Educação Musical da UFC expresso através da trajetória que relatamos até o momento, iniciada com o Coral da UFC e os diversos esforços para a instituição de um processo de educação musical na instituição – para citar, o Curso de Canto Coral, o Curso Superior de Música, o projeto de Multiplicação de Corais, os encontros Nordeste, o projeto Ópera Nordestina, o Curso de Extensão em Música e a criação dos cursos

de licenciatura. Toda essa preocupação com a formação dos professores de música e músicos da região têm influências profundas advindas da atuação integral, compartilhada e utópica de Izáira Silvino.

O processo educativo, todo ele, é um processo dialético, no qual a tradição e a novidade devem fluir lado a lado. O novo deve ser o velho que, cansado de assim o ser, renovou-se. Assim, o novo é o velho que virou criança, ao invés de caducar. (...) E, neste contexto, cada indivíduo é um ser único e insubstituível. Para tanto, basta que todos aprendam, apreendam, compreendam, vivam como seres que sabem compartilhar, que fazem partilha com o outro, seu igual. Estes são os movimentos centrais do processo educativo que eu sonho. Do processo educativo de um novo tempo. Um processo que nos fará aprendizes da partilha, seres solidários. (SILVINO, 2007, p.37).

A seguir, apresentamos o conceito de *Habitus* Conservatorial, desenvolvido pelo professor e pesquisador Pereira (2013) em sua tese de doutorado. Tal conceito nos ajuda a compreender a dinâmica de disposições incorporadas por nós que fomos formados através de processos convencionais de ensino de música e que atuamos como agentes ativos no fortalecimento de posturas pedagógicas por vezes incongruentes com os princípios de educação musical que se baseiam na democratização da música, no estímulo às práticas coletivas e na inserção do ensino formal de música no contexto escolar.

2.6 *Habitus* Conservatorial

O que caracteriza o que vem sendo chamado de modelo conservatorial? Segundo argumenta Pereira (2014), esse tipo de formação já estaria tão naturalizada para o músico que dificilmente percebe a necessidade de expor tais questões ou conseguir vislumbrar uma outra maneira de pensar os processos de ensino-aprendizagem. Peço licença ao leitor para um longa citação na qual o autor acima referido elenca alguns aspectos característicos do ensino superior de música no Brasil, a partir de uma análise da constituição histórica que demonstra aspectos fortemente ligados ao que costuma-se chamar de “ensino conservatorial”.

- o ensino aos moldes do ofício medieval – o professor entendido, portanto, como mestre de ofício, exímio conhecedor de sua arte;
- o músico professor como objetivo final do processo educativo (artista que, por dominar a prática de sua arte, torna-se o mais indicado para ensiná-la);
- o individualismo no processo de ensino: princípio de aula individual com toda a progressão do conhecimento, técnica ou teórica, girando em torno da condição individual; a existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças (orientados do simples para o complexo) considerados de aprendizado obrigatório, estabelecidos como meta a ser alcançada;
- o poder concentrado nas mãos do professor – apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor;

- a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada – abstração musical;
- a primazia da performance (prática instrumental/vocal);
- o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática;
- o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do ‘talento inato’ (PEREIRA, 2014, p.93-94).

Pereira (2014) nos lembra que esta prática – do “modelo conservatorial” – não ocorre sem reflexão, mas que ela é refeita e repensada continuamente, incluindo tanto a sua manutenção quanto a sua mudança. Assim, Pereira entende como mais adequado tratar de *habitus* conservatorial, que seria “uma ideologia própria do campo artístico que foi incorporada nos agentes que passaram a atuar no campo educativo. Esta ideologia baseia-se na superioridade da música erudita, ligada a uma suposta autonomia, a um vácuo social que, contudo, não existe” (PEREIRA, 2014, p.96).

Pereira (2014) discute que, para as licenciaturas em música, não há nenhum dispositivo legal que oriente o currículo a privilegiar determinado tipo de música ou alguma estruturação curricular específica. O que, na percepção do autor ocorre, é uma mudança superficial ou “cosmética²⁸” – quando se altera o nome da disciplina, apenas, ou mesmo uma mera reorganização dos conteúdos no currículo – , mas que a essência conserva-se inalterada. A incorporação de tal *habitus* conservatorial faz com que a “música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas”, sendo a notação musical uns dos objetivos centrais deste currículo. Assim, “o aprendizado musical torna-se mais **visual** do que **auditivo**, por mais paradoxal que isso possa parecer.” (Pereira, 2014, p. 95). Ou seja, neste contexto, dá-se muito mais importância à escrita musical do que mesmo à exploração do fenômeno sonoro em si.

Assim, sendo a música erudita ocidental o principal referencial do *habitus* conservatorial implicando na negação de outras manifestações musicais, a inserção do ensino de música na escola regular é prejudicada pois tende a ser protagonizada por profissionais cuja formação não lhes possibilita a inserção no contexto sócio-cultural de seus educandos. (PEREIRA, 2014). Concordamos com o referido autor quando este afirma que:

ainda que a música popular urbana esteja imersa em processos também ideológicos e que envolvem massificação e homogeneização de gostos e estilos de vida, não é cabível negá-la ou excluí-la dos processos educativos, uma vez que esta música está

²⁸ Este termo se refere a, por exemplo, mudanças de nomenclatura que não refletem uma mudança efetiva da prática.

presente no cotidiano de praticamente todos os cidadãos brasileiros. Seria mais produtivo, portanto, trabalhar a partir da realidade dos alunos e procurar desenvolver o seu senso crítico, tendo como objetivo uma mudança na experiência de vida e, especialmente, na forma de se relacionar com a música e com a arte no cotidiano. Tudo isto se, ao final do processo, esta mudança for da vontade deles (PEREIRA, 2014, p.98).

Isto posto, entendemos que, ao dar destaque à chamada “música brasileira” e sugerir, em seus objetivos, a formação de um profissional “capaz de atuar de maneira crítica e reflexiva, interagindo, enquanto artista educador musical, com o meio em que atua” (UFC p. 14) o Projeto de Educação Musical da UFC busca, justamente, romper com o *habitus* conservatorial por nós incorporado e propor uma formação mais condizente com os pressupostos de democratização do acesso ao ensino de música, considerando que todos podem aprender/vivenciar música, e, sendo esta um saber, contribuir para a formação integral do ser humano.

No entanto, ressaltamos que, apesar dos esforços para romper com o *habitus* conservatorial e empreender uma Educação Musical para o Século XXI – mais democrática e voltada para o desenvolvimento integral do sujeito autônomo, agregada a valores colaborativos – o Projeto de Educação Musical da UFC ainda está se consolidando e se construindo.

No curso de Música de Sobral, por exemplo, citaremos alguns indícios que demonstram uma grande necessidade de reflexão e aprimoramento da sua proposta pedagógica. O **número de formados ainda é baixo** em comparação com o número de ingressos (2014.2 - 3 egressos; 2015.2 - 6 egressos; 2016.2 - 4 egressos; ingressantes por ano - 40 alunos). Ainda existem algumas **disciplinas que “represam”** mais estudantes, especialmente nos primeiros anos como as “Práticas Instrumentais” e “Percepção e Solfejo”. De maneira geral, ainda podemos perceber a presença muito significativa do *habitus* conservatorial pela maneira como as **disciplinas se organizam no currículo**, muito semelhante àquela existente em currículos tidos como mais conservadores, nos quais é comum que os conteúdos e atividades encontrem-se desconectados uns dos outros. O currículo do curso de Música ainda é muito **rígido**, no sentido de permitir poucas escolhas do estudante sobre a própria formação, ou seja, possui pouca flexibilidade (apenas 6,4%)²⁹.

²⁹ Em uma carga horária de 2.968 horas, apenas 192 horas são dedicadas para disciplinas optativas ou livres. A carga horária de disciplinas obrigatórias é 2.048h, 128h dedicadas ao Trabalho de Conclusão de Curso, 400h para Estágio Curricular Supervisionado e 200h de Atividades Complementares.

Percebemos como necessário uma profunda e contínua reflexão sobre a adequação do curso às necessidades pedagógicas dos estudantes ingressantes, o que exigiria uma reformulação da prática no sentido de superar o *habitus* conservatorial que ainda ecoa na formação de professores de música no século XXI.

2.7 Superação do *habitus* conservatorial e o Projeto de Educação Musical da UFC

A partir do que apresentamos anteriormente, gostaríamos, ainda, de destacar alguns elementos do Projeto de Educação Musical da UFC que apontam para uma superação do *habitus* conservatorial tão presente no ensino superior em música no Brasil, especialmente nos cursos de licenciatura.

1. O professor deixa de ser o foco principal do processo educativo.
2. O objetivo do curso vai para além de formar o exímio artista que, por domínio de sua arte, conseqüentemente estaria apto para ser professor. Em lugar, o objetivo é a formação do professor de música, compreendendo este como um educador do campo artístico e, para isso, precisa identificar-se com a docência em música.
3. As práticas individualistas-competitivas tentam dar lugar a vivências coletivo-compartilhadas.
4. Em lugar da primazia da performance interpretativa de obras já consagradas do repertório chamado de erudito ou clássico, o estímulo sistemático das práticas criativas como caminho para desenvolvimento artístico-musical.
5. Em lugar do virtuosismo ser o objetivo do desenvolvimento técnico, a reflexão e vivências artístico-musicais situadas, contextualizadas, com foco no protagonismo crítico do estudante em formação, assim como do professor formador.
6. Em lugar do repertório dito erudito como única maneira e objetivo interpretativo-formativo, há um privilégio da produção musical brasileira e estímulo a criação artística, inclusive como estratégia pedagógica com vistas à prática docente do professor em formação.
7. Em lugar do forte caráter seletivo e o dogma do “talento inato”, uma postura baseada na democratização do acesso à Educação Musical, acreditando que todos podem expressar-se artisticamente a partir da música e que a Escola Básica é um espaço privilegiado para desenvolver ações educativas com vistas a oportunizar a vivência

artística e o estudo sistematizado de música a todos e a todas.

O violão no contexto do Projeto de Educação Musical da UFC é uma das práticas instrumentais disponíveis, sendo trabalhado desde o suporte para o regente coral até mesmo como foco principal no ensino de música através do instrumento musical. No curso de Música da UFC em Sobral, por exemplo, as disciplinas de Práticas Instrumentais - Violão I a IV (de caráter obrigatório para quem escolher o violão para a disciplina de Prática Instrumental) aborda as possibilidades de execução de acordes e melodias no instrumento, tendo como meta ao final da Prática Instrumental IV a capacidade de escrever e executar arranjos para grupo de violões, a desenvoltura para o acompanhamento harmônico, a execução melódica e uma iniciação ao violão solista. Nas Práticas Instrumentais - Violão V a VIII, os estudantes aprofundam a interpretação do violão solo, assim como a prática duos, trios e quartetos de violão. A estudo do violão não é considerado, neste contexto, o fim último do trabalho, mas um aprofundamento necessário para o exercício da docência, especialmente quando se propõe ao ensino do instrumento musical. Em todas as disciplinas de Violão (I a VIII), são estimuladas a criação musical, tanto com a improvisação, o arranjo e a composição. O foco é o desenvolvimento artístico utilizando o instrumento musical como forma de expressão, destacando sempre o potencial criador do intérprete.

Tendo apresentado o Projeto de Educação Musical da UFC e seus elementos de superação do *habitus* conservatorial, apresentaremos a seguir uma revisão de literatura sobre Aprendizagem Colaborativa, Cooperativa e Compartilhada, além de utilizar o pensamento pedagógico de Paulo Freire para fundamentar alguns princípios da Aprendizagem Compartilhada.

3 PRINCÍPIOS DIDÁTICOS PARA A APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA

Neste capítulo abordaremos a literatura sobre aprendizagem com o foco na interação entre os sujeitos do processo educativo. Em nossas leituras, encontramos especialmente os termos Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem Colaborativa e Aprendizagem Compartilhada. Em seguida, após abordarmos os diferentes tipos de aprendizagem conforme elencados acima e tendo como base o pensamento pedagógico do educador Paulo Freire, delinearemos alguns princípios didáticos para a Aprendizagem Musical Compartilhada.

Como alternativa a uma forma de ensino caracterizada por Paulo Freire (2005) como Educação Bancária surgem propostas baseadas no protagonismo estudantil. A educação bancária é centrada no professor, tido como o detentor do conhecimento e da verdade, com o objetivo de depositar a maior quantidade de informações a serem memorizadas pelos estudantes, ou depósitos feitos pelo professor a serem compensados nos testes. Os professores Johnson, Johnson e Smith ilustram o cenário educativo da seguinte forma:

Imagine que a viagem no tempo é possível e que nós poderíamos colocar indivíduos da idade média nos dias de hoje. Um fazendeiro da idade média colocado em uma fazenda moderna não reconheceria nada a não ser a criação de animais. Um médico do século 13 provavelmente desmaiaria de choque em uma sala de operações moderna. Galileo ficaria perplexo com um passeio no Centro Espacial Johnson da NASA. Colombo tremeria de terror em um submarino nuclear. Mas um professor universitário do século 15 se sentiria perfeitamente em casa em qualquer sala de aula. Enquanto agricultura, medicina, ciência e transportes, assim como manufaturas e comunicações foram todas transformadas e melhoradas, o ensino relativamente não foi. Continuam as mesmas suposições de que ensinar é dizer, aprender é absorver o que o instrutor diz e conhecimento é algo subjetivo (JOHNSON, JOHNSON e SMITH, 2013, p. 2, tradução nossa)³⁰.

³⁰ “Imagine that time travel is possible and we could place individuals from the middle ages into present day life (Spence, 2001). A middle ages farmer placed in a modern farm would recognize nothing but the livestock. A physician from the 13th Century would probably faint from shock in a modern operating room. Galileo would be mystified by a tour of NASA’s Johnson Space Center. Columbus would shake with fright in a nuclear submarine. But a 15th Century university professor would feel right at home in any classroom. While agriculture, medicine, science, and transportation, as well as manufacturing and communication have all been transformed and improved, teaching relatively has not. The same assumptions continue that teaching is telling, learning is absorbing that the instructor tells, and knowledge is subject matter content” (JOHNSON, JOHNSON e SMITH, 2013, p. 2).

Assim, entendemos que ao desviar o foco educativo do professor para o estudante, muda-se sensivelmente todo o processo educativo, desde seus princípios até a maneira como ocorre a avaliação do mesmo.

Como os estudantes interagem uns com os outros é um aspecto negligenciado pelo ensino. Muito tempo de treinamento é devotado para ajudar os professores a arranjar interações apropriadas entre estudantes e materiais (por exemplo, livros didáticos, programas curriculares) e algum tempo é gasto em como os professores devem interagir com os estudantes, mas como os estudantes devem interagir uns com os outros é relativamente ignorado. Não deveria ser. Como os professores estruturam os padrões de interação entre estudantes tem muito a dizer sobre o quão bem os estudantes aprendem, como eles se sentem em relação à escola e o professor, como eles se sentem em relação aos outros e o quanto de autoestima eles têm (JOHNSON, e JOHNSON, 2015, tradução nossa)³¹.

A interação entre pessoas durante o processo educativo necessariamente ocorre, mesmo não sendo um tipo de interação direta, espontânea ou aberta – quando as pessoas conversam entre si sem receberem uma orientação pedagógica para tal. Considerando as diversas possibilidades de interação, inclusive as não-verbais, é preciso esclarecer qual o sentido/maneira/forma de interação(es) necessária(s) a um processo educativo que perceba o estudante como agente central da sua própria formação.

Assim, termos como colaborativo, cooperativo e compartilhado vêm à tona nas leituras sobre educação e educação musical. No entanto, na maioria das vezes, são tratadas de maneiras periféricas, sendo apenas adjetivos vagos para caracterizar alguns aspectos específicos. Há um crescente esforço em tornar as discussões sobre os termos “aprendizagem colaborativa”, “aprendizagem cooperativa” e “aprendizagem compartilhada” mais ricas. Porém, muitas vezes tais termos são utilizados como sinônimos, todavia, é possível encontrar diferentes acepções para cada um destes e assim percebemos que é importante para esta pesquisa buscar caracterizar tais tipos de aprendizagem a partir da literatura disponível.

3.1 Aprendizagem Colaborativa

A aprendizagem colaborativa constrói-se como uma destas alternativas acima mencionadas (KOSCHMANN, 2013). Normalmente, a Aprendizagem Colaborativa é

³¹ "How students interact with each another is a neglected aspect of instruction. Much training time is devoted to helping teachers arrange appropriate interactions between students and materials (i.e., textbooks, curriculum programs) and some time is spent on how teachers should interact with students, but how students should interact with one another is relatively ignored. It should not be. How teachers structure student-student interaction patterns has a lot to say about how well students learn, how they feel about school and the teacher, how they feel about each other, and how much self-esteem they have"(JOHNSON, e JOHNSON, 2015).

apresentada como uma forma de conduzir o processo educativo em grupo de maneira colaborativa. Porém, ao revisarmos alguns conceitos de aprendizagem colaborativa percebemos que não é a quantidade de sujeitos a principal característica desta modalidade de aprendizagem. Segundo Alain Baudrit, a aprendizagem colaborativa é: "Uma atividade coordenada e sincronizada que resulta de uma tentativa contínua de construir e manter uma concepção partilhada de um problema"³²(ROSCHELLE & TEASLEY,1995 *apud* BAUDRIT, 2007, p.9).

Percebemos nesta conceituação o caráter intencional, pedagogicamente orientado, para que os atores do processo educativo, conjuntamente, consigam abordar um problema. Golbeck e El-Moslimany contribuem para nossa discussão apontando para a construção social do saber.

A Aprendizagem Colaborativa começa dentro de um sistema social e cultural de aprendizagem. Quando dois indivíduos partilham o foco sobre algum aspecto do mundo externo eles estabelecem intersubjetividade. Através deste processo de atenção mútua e comunicação um entendimento compartilhado é alcançado (GOLBECK e EL-MOSLIMANY, 2013, s/n, tradução nossa).³³

Segundo Gerry Stahl (2013), não há uma teoria da Aprendizagem Colaborativa. O que há é a contribuição de várias teorias para se compreender a Aprendizagem Colaborativa. Já David Luce (2001) coloca a aprendizagem colaborativa como uma metodologia e uma filosofia de ensino (LUCE, 2001, p.20).

Alain Baudrit (2007) aponta quatro campos da ciência como os principais no embasamento da Aprendizagem Colaborativa: A escola de Genebra, como principal expoente Jean Piaget; a Psicologia norte-americana, especialmente os autores que se basearam nos trabalhos do russo Lev Semenovich Vigotsky; a Corrente psiquiátrica e; a filosofia norte-americana, tendo como principal referência John Dewey.

A Escola de Genebra trouxe dentre algumas contribuições o conceito de conflito cognitivo, no qual a situação de contradição interna das concepções de mundo do sujeito gera um desequilíbrio cognitivo. Este incita questões sobre o próprio conhecimento, gerando outros mais (BAUDRIT, 2007, p.14). É este conflito cognitivo que permite ao sujeito

³² "Une activité coordonnée et synchronisée qui résulte d'une tentative continuelle de construire et d'entretenir une conception partagée d'un problème".

³³ ³³ "Collaborative learning begins within a system of social and cultural learning. When two individual share a focus on some aspect of the external world they establish intersubjectivity. Through processes of mutual attention and communication a shared understanding is achieved." (Golbeck e El-Moslimany, 2013, s/n).

"reorganizar" seus conhecimentos. Quando em atividades grupais ocorre o choque de idéias que incitam o re-exame, revisão e justificativa dos seus próprios conhecimentos, podemos chamar isto de conflito sócio-cognitivo (BAUDRIT, 2007, p.14).

A psicologia sócio-construtivista baseada nos trabalhos de Vigotsky trouxe outras contribuições, como o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e o entendimento de que o aprendizado é eminentemente um fenômeno social, caracterizando-se como a distância entre o que o estudante pode fazer sozinho – Desenvolvimento Real – e o que, com a ajuda de alguém (professor, colega, etc.) ele pode conseguir realizar. A essência do pensamento vigotskiano é a de que os conhecimentos se constroem através de interações entre as pessoas no seio da sociedade:

O trabalho com outros, pensar junto, relações recíprocas, parecem servir aos interesses de cada um em termos da aprendizagem. Aí estão os fundamentos da teoria sócio-construtivista (BAUDRIT, 2007, p.18, tradução nossa).³⁴

Segundo Baudrit (2007), a corrente Psiquiátrica Americana também teve forte influência para as bases teóricas da Aprendizagem Colaborativa ao “denunciar a inclinação individualista da psiquiatria, sua propensão a ignorar o contexto social no qual vive o paciente”(BAUDRIT, 2007, p.22, tradução nossa)³⁵. Baseados na teoria vygotskyana, a corrente Psiquiátrica Americana chama a atenção para as relações que os sujeitos estabelecem com seu entorno e com as pessoas que lhe são próximas.

A Filosofia da democracia, tendo como principal referência John Dewey, dá maior foco às necessidades do estudante, compreendendo a escola como uma comunidade de vida: “um lugar onde se adquire o hábito de refletir de maneira crítica sobre a experiência vivida em um ambiente de vida comunitária democrática” (BAUDRIT, 2007,p.24, tradução nossa)³⁶. Nesta perspectiva, a escola seria uma democracia em miniatura, na qual os conhecimentos precisariam estar organizados de maneira a privilegiar a lógica da criança, e não organizado apenas cientificamente, o que configuraria uma organização para adultos.

³⁴ “Le travail à plusieurs, pensé ensemble, fait de relations réciproques, semble servir les intérêts de chacun en termes d’apprentissage. Il y a bien là les fondements de la théorie socio-constructiviste.”(p.18)

³⁵ ”Dénonce la pente individualiste de la psychiatrie, sa propension à faire fi du contexte social dans lequel vit le patient”(BAUDRIT, 2007, p.22).

³⁶ "um lieu où s’acquiert l’habitude de réfléchir de façon critique sur l’expérience vécue dans un cadre de vie communautaire démocratique’.” (p.24)

Quanto ao papel do professor, a mudança de paradigma em relação à Educação centrada no professor faz com que este não detenha mais todo o poder ou controle sobre o processo educativo, possuindo a responsabilidade na coordenação deste.

O professor ou guia deve estar disposto a compartilhar a autoridade do conhecimento. Isto não significa abdicar da responsabilidade. Isto pode significar um engajamento em um estilo, identificar áreas para discussão posterior ou prática, e explorar as possibilidades na re-criação ou composição musical. Estudantes devem, então, tornar-se engajados na exploração do conhecimento e dos processos envolvidos na evolução da música que anima e os motiva para participar na música, em lugar de ouvir sobre música, como aprecia-la ou como a tocar (LUCE, 2001, p. 23, tradução nossa).³⁷

Existem alguns esforços para sistematizar processos específicos da Aprendizagem Colaborativa, ampliando as possibilidades de ação para a promoção do protagonismo estudantil na construção do próprio aprendizado (WEBB, 2013), assim como também existe a busca por se compreender a dinâmica da Aprendizagem Colaborativa em pequenos grupos utilizando inclusive dados quantitativos para ampliar as percepções do fenômeno. (CRESS e HESSE *in* HMELO-SILVER, 2013).

Sawyer (2013) destaca o caráter dinâmico e, muitas vezes, imprevisível de se fazer a aula dentro de perspectivas colaborativas:

Em contraste com o estilo de transmissão e aquisição de aprendizado associado com o discurso e instrução clara, a aprendizagem colaborativa é mais improvisada; o fluxo da aula é imprevisível e emerge das ações de todos os participantes, professores e estudantes. Colaboração improvisada é difícil de alcançar e requer substancial competência do professor (SAWYER, 2013, tradução nossa).³⁸

Assim, percebemos, a partir dos autores consultados, que a aprendizagem colaborativa caracteriza-se primordialmente como uma abordagem na qual a aprendizagem ocorre dentro de um sistema social e cultural, em que o trabalho com grupos é potencializado a partir do estabelecimento de conexões intersubjetivas entre os sujeitos envolvidos no processo. O objetivo é o entendimento compartilhado do conhecimento/saber, de maneira que,

³⁷“The teacher or conductor must be willing to share the authority of knowledge. This does not mean abdicating responsibility. It may mean engaging in a style, identify areas for further discussion or practice, and explore possibilities in the re-creation or composition of music. Students would thus become engaged in the exploration of the knowledge and processes involved in the evolution of a music that enlivens and motivates them to participate in music, rather than to be told about music, how to appreciate it, or how to play it” (LUCE, 2001, p. 23).

³⁸ “In contrast to the transmission and acquisition style of learning associated with lecture and explicit instruction, collaborative learning is more improvisational; the flow of the class is unpredictable and emerges from the actions of all participants, both teachers and students. Improvisational collaboration is difficult to achieve, and it requires substantial teacher expertise”(SAWYER, 2013, 24%).

para tal, o professor compartilha a autoridade sobre os processos educativos a partir de posturas que proporcionam um trabalho democrático. Há uma grande utilização desta abordagem em Ambientes Virtuais de Aprendizagem – na Educação à Distância – e em atividades de intercâmbio cultural (SÆTHER, 2013).

3.2 Aprendizagem Cooperativa

Johnson e Johnson (2015) apresentam a cooperação como um aspecto de sobrevivência humana e, portanto, inerente a todas as pessoas. Para tais autores, “A cooperação é trabalhar em conjunto para alcançar objetivos compartilhados” (JOHNSON e JOHNSON, 2013, p.3).

Aprendizagem Cooperativa é um uso educativo de pequenos grupos de maneira que os estudantes trabalhem juntos para maximizar o aprendizado próprio e uns dos outros. Pode ser posto um contraste com a **competição** (estudantes trabalham contra os outros para alcançar um objetivo acadêmico, como uma nota '10' que apenas um ou poucos estudantes podem obter) e aprendizado **individualista** (estudantes trabalhando por conta própria para alcançar objetivos de aprendizagem não relacionados com aqueles dos outros estudantes). Na Aprendizagem Cooperativa ou no Aprendizado Individualista você avalia o esforço dos estudantes em uma base critério-referenciada enquanto no aprendizado competitivo você dá notas aos estudantes em uma base normativa de referência. Enquanto existem limitações de quando e onde a aprendizagem competitiva e individualista podem ser utilizadas apropriadamente, qualquer tarefa de aprendizagem em qualquer tema com qualquer currículo pode ser estruturado cooperativamente. (JOHNSON, JOHNSON E SMITH, 2013, p.03, tradução nossa)[grifo do original].³⁹

A aprendizagem cooperativa possui suas raízes na teoria da interdependência social, que discorre sobre a qualidade das interações e seu impacto nos resultados propostos. Nesta teorização desenvolvida durante todo o século XX, o que causa a relação de interdependência entre pessoas são os objetivos compartilhados. Assim, após vários aperfeiçoamentos, chegou-se à seguinte compreensão dos possíveis tipos de interdependência: interdependência positiva, interdependência negativa e não-interdependência:

³⁹ “**Cooperative learning** is a instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other’s learning. It may be contrasted with **competitive** (students work against each other to achieve an academic goal such as a grade of ‘A’ that only one or few students can attain) and **individualistic** (students work by themselves to accomplish learning goals unrelated to those of the other students) learning. In a cooperative and individualistic learning, you evaluate student efforts on a criteria-referenced basis while in a competitive learning you grade students on a norm-referenced basis. While there are limitations on when and where competitive and individualistic learning may be used appropriately, any learning task in any subject area with any curriculum may be structured cooperatively.”(JOHNSON, JOHNSON e SMITH, 2013, p.03).

Interdependência positiva ou cooperação:

resulta em interação promotora como encorajamento individual e facilita o esforço de aprendizado uns dos outros. Interdependência positiva (cooperação) existe quando os objetivos individuais são positivamente relacionados; a busca individual de que eles podem alcançar seus objetivos se e apenas se os outros do grupo também atingirem seus objetivos⁴⁰ (JOHNSON, JOHNSON e SMITH, 2013, p.04, tradução nossa).

Interdependência negativa ou competição:

tipicamente resulta em interação oposicional enquanto os indivíduos desencorajam e obstruem os esforços de sucesso uns dos outros. Interdependência negativa (competição) existe quando os objetivos individuais são negativamente relacionados; cada indivíduo almeja que quando uma pessoa alcance seu objetivo, todos os outros com os quais ele ou ela está ligada competitivamente falhem em atingir seus objetivos⁴¹(JOHNSON, JOHNSON e SMITH, 2013, p.04, tradução nossa).

Não-interdependência (individualismo):

tipicamente resulta em não interação enquanto os indivíduos trabalham independentemente, sem nenhum intercâmbio um com o outro. Quando uma situação é estruturada individualisticamente, não existe correlação entre os objetivos dos participantes; cada indivíduo busca que ele ou ela alcance seu objetivo, independente se outro indivíduo alcance ou não seus objetivos⁴² (JOHNSON, JOHNSON e SMITH, 2013, p.04, tradução nossa).

Neste contexto os aspectos de competição e estruturação individual não são “prejudiciais” para a aprendizagem, já que a Aprendizagem Cooperativa chama a atenção para o fato de que, para permitir que as aprendizagens baseadas na interação sejam alcançadas, o chamado ensino tradicional não deve privilegiar apenas a competição e o individualismo.

Na sala de aula ideal, todos os estudantes aprenderiam como trabalhar cooperativamente uns com os outros, competir por diversão e prazer, e trabalhar autonomamente por eles mesmos. O professor decide qual objetivo estrutural implementar dentro de cada aula. O mais importante objetivo estrutural, é aquele

⁴⁰ “results in promotive interaction as individuals encourage and facilitate each other’s efforts to learn. Positive interdependence (cooperation) exists when individuals’ goal achievements are positively correlated; individuals perceive that they can reach their goals if and only if the others in the group also reach their goals” (JOHNSON, JOHNSON e SMITH, 2013, p.04).

⁴¹ “typically results in oppositional interaction as individuals discourage and obstruct each other’s efforts to achieve. Negative interdependence (competition) exists when individuals’ goal achievements are negatively correlated; each individual perceives that when one person achieves his or her goal, all others with whom he or she is competitively linked fail to achieve their goals”(JOHNSON, JOHNSON e SMITH, 2013, p.04).

⁴² “typically results in no interaction as individuals work independently without any interchange with each other. When a situation is structured individualistically, there is no correlation among participants’ goal attainments; each individual perceives that he or she can reach his or her goal regardless of whether other individual attain or do not attain their goals”(JOHNSON, JOHNSON e SMITH, 2013, p.04).

que deve ser usado na maior parte do tempo em situações de aprendizagem, é a cooperação” (JOHNSON e JOHNSON, 2015, tradução nossa).⁴³

Nem todo trabalho em grupo é cooperativo (Johnson, Johnson e Smith, 2013). Para que ocorra a cooperação não basta indicar que os estudantes realizem tarefas em grupo. São necessárias determinações, diretrizes específicas para que efetivamente possa ocorrer a cooperação. Não é raro ouvir relatos, e mesmo ter vivenciado certas situações em atividades em grupo escolares, nas quais as tarefas de um trabalho desenvolvido em grupo foram realizadas a partir da separação das partes: cada colega falava de uma parte do texto (ou outro material didático), sem que necessariamente houvesse algum entendimento conjunto de todo o assunto abordado. Assim, o que na realidade acontecia eram esforços individuais simultâneos, e não uma atividade em grupo no sentido cooperativo.

Outra situação que pode ocorrer em música, por exemplo, é de se estabelecer no grupo o sentido de competição, em que os colegas “mais avançados” preocupam-se mais em demonstrar suas habilidades individuais para os outros e não necessariamente trabalhar em conjunto. Os demais colegas, por outro lado, sentem-se intimidados e ficam pouco à vontade para se expressar, descaracterizando assim uma atividade de interdependência promotora, desencadeando uma atividade de competição dentro de um grupo de pessoas. Ou seja: não basta interagir. A qualidade da interação é que direcionará os esforços para que ocorra, ou não, o aprendizado esperado.

Sempre que dois indivíduos interagem o potencial para cooperação existe. Cooperação, no entanto, se desenvolverá apenas sob certas condições. As condições, que são identificadas na teoria da interdependência social, são interdependência positiva, responsabilização individual, interação promotora, habilidades sociais e processamento de grupo (JOHNSON, JOHNSON e SMITH, 2013, p.05).⁴⁴

Interdependência positiva é o entendimento de que um membro do grupo só será bem sucedido se todos os demais membros também forem também bem sucedidos e que seu trabalho beneficia os demais colegas, assim como o trabalho dos colegas lhe beneficia. Responsabilidade Individual se refere ao fortalecimento individual de cada integrante do

⁴³ "In the ideal classroom, all students would learn how to work cooperatively with others, compete for fun and enjoyment, and work autonomously on their own. The teacher decides which goal structure to implement within each lesson. The most important goal structure, and the one that should be used the majority of the time in learning situations, is cooperation” (JOHNSON e JOHNSON, 2015).

⁴⁴ “Whenever two individuals interact, however, the potential for cooperation exists. Cooperation, though, will only develop under a certain set of conditions. The conditions, which are identified by social interdependence theory, are positive interdependence, individual accountability, promotive interaction, social skills, and group processing”(JOHNSON, JOHNSON e SMITH, 2013, p.05).

grupo. Dessa maneira, o trabalho de cada um é diretamente relevante para o sucesso do grupo e para o fortalecimento dos colegas. A Interação Promotora diz respeito ao encorajamento e ao suporte recíproco, de maneira a também celebrar os avanços e aspectos positivos do grupo. O uso de Habilidades Sociais relaciona-se ao protagonismo, tomada de decisão, construção de confiança, comunicação e gerenciamento de conflitos que, segundo Johnson, Johnson e Smith, são habilidades que precisam ser ensinadas de maneira tão intencional e precisa quanto as habilidades acadêmicas. Processamento de grupo é o quinto elemento essencial da Aprendizagem Cooperativa, a partir do qual ocorre uma avaliação sobre o processo – atividade realizada–, destacando os aspectos positivos e negativos do grupo. (JOHNSON, JOHNSON e SMITH, 2013, p.05).

Os irmãos Johnson apresentam os três tipos de aprendizagem cooperativa: formal, informal e grupos de base cooperativa.

- *Aprendizagem Cooperativa Formal*: “consiste em estudantes trabalhando juntos, no período de uma aula ou várias semanas, para atingir objetivos de aprendizagem compartilhados e completar conjuntamente tarefas específicas e atribuições”(Johnson e Johnson, 2015).⁴⁵ O papel do professor neste contexto inclui:

a) Realizar decisões prévias à aula: decidir objetivos educacionais e habilidades sociais, decidir tamanho dos grupos, escolher como agrupar os estudantes, decidir o papel dos membros dos grupos, organizar a sala, organizar o material a ser trabalhado.

b) Explicar as tarefas de ensino e estrutura cooperativa: O professor explica os acordos acadêmicos, os critérios de sucesso e também estrutura a interdependência positiva, a responsabilização individual, explica os comportamentos esperados pelos estudantes e enfatiza a cooperação entre grupos – eliminando assim a competição.

c) Monitorar o aprendizado dos estudantes e intervir para dar-lhes assistência.

d) Avaliar o aprendizado dos estudantes e ajudar nos processos de percepção estudantil sobre o quão bem os grupos funcionaram: o professor conduz o fechamento para a aula, avalia a qualidade e a quantidade das realizações dos estudantes, assegura que os estes discutam cuidadosamente o quão efetivamente trabalharam juntos, os ajuda os fazer um planejamento para melhoria das próximas atividades e celebra o trabalho feito pelo grupo.

⁴⁵ “consists of students working together, for one class period to several weeks, to achieve shared learning goals and complete jointly specific tasks and assignments” (JOHNSON e JOHNSON, 2015).

- *Aprendizagem Cooperativa Informal*: “consiste em ter estudantes trabalhando juntos para atingir um objetivo de aprendizagem conjunto em um grupo temporário, para um fim específico, que dura de poucos minutos a uma aula inteira”(JOHNSON e JOHNSON, 2015).⁴⁶

O papel do professor neste contexto inclui manter os estudantes ativamente engajados intelectualmente delineando discussões antes e após a atividade, contribuindo com pequenas discussões durante a aula. Os autores sugerem o seguinte procedimento:

a) Discussão focalizada introdutória, na qual os estudantes discutem brevemente (entre 4 e 5 minutos em pequenos grupos) sobre o assunto a ser trabalhado de maneira a chegar-se a um consenso no grupo, gerando assim expectativas quanto ao que se vai ler.

b) Discussões focalizadas intermitentes, na qual o professor divide a leitura em segmentos de 10 a 15 minutos. Após tais segmentos, os estudantes são convidados a trabalhar cooperativamente formulando reflexões individuais em relação às leituras, compartilhando suas respostas, ouvindo atenciosamente as respostas dos colegas e criando conjuntamente uma resposta do grupo baseada nas repostas individuais de maneira sintetizada. Os autores ressaltam que: "Os professores devem assegurar que os estudantes estão buscando alcançar um acordo nas respostas às questões, e não apenas partilhando suas ideias uns com os outros" (JOHNSON e JOHNSON, 2015).⁴⁷

c) Discussão focalizada de fechamento, na qual os estudantes são convidados a sintetizar o que foi aprendido, em 4 ou 5 minutos, finalizando assim a discussão e integrando a leitura ao quadro conceptual já existente. Este ponto pode estabelecer a necessidade de realização de uma tarefa complementar em casa ou apresentar o tema do próximo encontro.

Outro aspecto relevante é a questão do gerenciamento do tempo. O que pode parecer apenas um direcionamento no sentido de uma “produtividade”, efetivamente faz com que todo o processo se encaminhe para o duplo objetivo: a aprendizagem acadêmica e a aprendizagem social.

Aprendizagem cooperativa informal assegura que os estudantes estão ativamente envolvidos em entendimento sobre o que está sendo apresentado. Também provê tempo para os professores se movimentarem pela sala, ouvindo o que os estudantes estão dizendo. Ouvir as discussões dos estudantes pode fornecer direções para o

⁴⁶ “consists of having students work together to achieve a joint learning goal in temporary, ad-hoc groups that last from a few minutes to one class period” (Johnson e Johnson, 2015).

⁴⁷ “Teachers should ensure that students are seeking to reach an agreement on the answers to the questions, not just share their ideas with each other”(Johnson e Johnson, 2015).

ensino e compreensão sobre o quanto bem os estudantes compreendem os conceitos e materiais enquanto aumenta a responsabilização individual na participação das discussões (JOHNSON e JOHNSON, 2015).⁴⁸

- *Grupos de Base Cooperativa (Cooperative base group)*: “são grupos de longo termo, grupos de aprendizagem cooperativa heterogêneos com participação estável dos membros”(JOHNSON e JOHNSON, 2015).⁴⁹

O papel do professor que utiliza grupos de base cooperativa é formar grupos de 4 ou 3 pessoas, agendar os encontros, estabelecer objetivos específicos com tarefas concretas dando rotina aos encontros, assegurar que os cinco elementos da aprendizagem cooperativa estejam implementados e fazer com que os estudantes avaliem periodicamente a efetividade de seu grupo.

A questão de conceber o funcionamento de grupos de médio e longo prazo pode permitir não só o aprofundamento dos aspectos acadêmicos, mas também propiciar espaço para o fortalecimento do aspecto humanista das relações.

Quanto mais tempo um grupo cooperativo existe, mais afetuosos tendem a ser seus relacionamentos e maior será o suporte social que eles propiciam uns aos outros. Grupos de base cooperativa permanente oferecem o espaço no qual relações afetuosas e comprometidas podem ser criadas de modo a prover o suporte necessário ao incremento da participação, tornar significativas a experiência educacional, aumentar as conquistas e melhorar da qualidade de vida escolar.(JOHNSON e JOHNSON, 2015).⁵⁰

A aprendizagem cooperativa normalmente é utilizada para grupos que se encontram presencialmente, “face-a-face”, enquanto a Aprendizagem Colaborativa, conforme dissemos anteriormente, possui uma extensa literatura sobre interação em ambientes virtuais de aprendizagem.

Em resumo, a Aprendizagem Cooperativa é uma abordagem de trabalho com pequenos grupos baseada na teoria da interdependência social. O objetivo é maximizar a

⁴⁸ “Informal cooperative learning ensures students are actively involved in understanding what is being presented. It also provides time for teachers to move around the class listening to what students are saying. Listening to student discussions can give instructors direction and insight into how well students understand the concepts and material being as well as increase the individual accountability of participating in the discussions”(JOHNSON e JOHNSON, 2015).

⁴⁹ "Cooperative base groups are long-term, heterogeneous cooperative learning groups with stable membership"(JOHNSON e JOHNSON, 2015).

⁵⁰ “The longer a cooperative group exists, the more caring their relationships will tend to be, the greater the social support they will provide for each other. Permanent cooperative base groups provide the arena in which caring and committed relationships can be created that provide the social support needed to improve attendance, personalize the educational experience, increase achievement, and improve the quality of school life”(JOHNSON e JOHNSON, 2015).

aprendizagem (acadêmica e social) do próprio indivíduo e dos colegas. A proposta cooperativa é uma alternativa às abordagens competitiva e individualista para trabalho em grupos. Possui um caráter essencialmente presencial, tendo um compromisso mais forte em apresentar os resultados planejados dentro do tempo previsto, de maneira que a atividade geral é dividida em etapas com tempos determinados e são atribuídas funções aos integrantes do grupo para que se alcance o objetivo: a aprendizagem esperada.

3.3 Aprendizagem Compartilhada

A literatura disponível sobre aprendizagem compartilhada é recente, sendo mais especificamente divulgada em publicações ligadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Tais reflexões começaram a aparecer após a criação do Eixo “Ensino de Música” dentro da linha de pesquisa Educação Currículo e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação.

A ideia de compartilhar de saberes está fortemente ligada ao pensamento pedagógico de Paulo Freire. O pensamento pedagógico de Paulo Freire também está presente no Projeto de Educação Musical da UFC, especialmente a partir da década de 1980. Podemos encontrar as ideias de Freire desde os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música da UFC e nas publicações dos atores ligados às propostas que configuram o Projeto de Educação Musical da UFC, tal como em Matos (2008), ao narrar a proposta de "formação em ação" do Projeto Ópera Nordestina e Moraes (2007), ao explicitar o direcionamento à formação humana adotada pelo Coral da UFC.

Sobre o termo “Aprendizagem Musical Compartilhada”, Matos e Viana Júnior (2015) explicam que:

A escolha de um novo termo – aprendizagem compartilhada – tem o intuito de explicitar as naturezas de interações que se busca desenvolver nessa metodologia. Essas interações transcendem o cooperar, o agir em conjunto, buscando garantir efetivamente a compartilhada de saberes, numa postura que rompe com as relações educacionais de dominação, sejam elas estabelecidas entre os estudantes ou do professor para com eles (MATOS e VIANA JÚNIOR, 2015, p. 184-185).

Na perspectiva de Almeida (2014), a aprendizagem musical compartilhada é uma ação de interação entre os estudantes para um aprendizado musical. No entanto, o autor não especifica o que é “compartilha” e como se caracterizam tais relações entre os estudantes. Almeida indica que a Aprendizagem Musical Compartilhada pode ocorrer em

contextos formais (quando o professor está à frente da aula), em contextos não formais (quando os estudantes atuam em grupos de estudo orientados pelo professor) e informais (que não se encontra em momentos de aula ou grupo de estudo, mesmo que na Universidade).

Há uma crítica recorrente no trabalho dos autores citados ao que ficou conhecido no Brasil como Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais, sendo que tais críticas incorrem principalmente sobre a centralidade do processo educativo no professor, o privilégio à perspectiva do ensino que revelam a já referida centralidade na figura do professor, e em um direcionamento do aprendizado musical em grupo para a iniciação musical, apenas. (ALMEIDA, 2014; MATOS, VIANA JÚNIOR e FERNANDES, 2012).

Colocar demasiada ênfase na atuação do professor – agente do ensino –, acaba por reforçar maneiras de agir que nem sempre são as mais produtivas para o aprendizado. Matos (2015) chama a atenção para as relações de dominação na educação:

O que aqui chamarei de ‘paradigma relacional da dominação’ se faz presente de forma contumaz nas relações entre docentes e discentes, nas quais normalmente o docente se coloca como aquele que domina, enquanto aos discentes está reservado, de forma naturalizada, o lugar do que se deixa dominar. Mesmo em ambientes nos quais se prega a superação da ‘Educação Bancária’, o esquema dominador-dominado é uma constante (MATOS, 2015).⁵¹

Logo, a Aprendizagem Musical Compartilhada busca a superação desta relação de dominação, privilegiando espaços de diálogos nos quais os estudantes sejam autores da própria formação, imbricando-se ativamente na experiência educativa: “(...) Experiência é o fundamento da Formação: nos formamos através daquilo que nos acontece e não simplesmente daquilo que acontece” (BONDÍA, 2002 *apud* MATOS, 2015).

Ao contrário do que ocorre com o ensino coletivo de instrumentos, a aprendizagem compartilhada centra-se nas interações que se desenvolvem entre os estudantes e não na ação do professor, cuja função principal passa a ser a de fomentar as trocas entre os estudantes e aprofundar as temáticas estudadas. Além disso, a compartilha de saberes não tem a sua aplicação limitada aos processos de iniciação musical, para posteriormente ser substituída pelo ensino tutorial tradicional. Ao invés disso, consideramos que a aprendizagem compartilhada tem o potencial de ser utilizada em todas as etapas do processo educacional, inclusive em turmas avançadas (MATOS e VIANA JÚNIOR, 2015, p. 184).

Almeida (2014) propõe os seguintes "pressupostos metodológicos" para a Aprendizagem Musical Compartilhada:

⁵¹ Matos, Elvis de Azevedo. **Âmbitos de encontro na construção da experiência musical: em busca da aprendizagem musical compartilhada.** Conferência proferida na 2ª Conferência Internacional de Educação Musical em Sobral entre 22 e 25 de julho de 2015.

1- **ser coletivo**, naturalmente, pois não há prática musical coletiva sem a coletividade em ação; ser emanada da 2- **interação social**, entre os atores da ação: alunos e professores, seja esta interação intencional ou não intencional, aspectos que caracterizam o ensino formal, informal e não formal (Libâneo, 1994;2005); 3- **a teoria não deve preceder a prática musical**, mas ambas devem caminhar juntas ou a prática antes da teoria; por último, ressaltar que o 4- **objetivo é a aprendizagem** e [sic] **coletiva**, e não o ensino, levando em consideração as particularidades individuais, consequentemente descentralizando a ação de ensinar e o papel do professor, mesmo considerando ambas partes importantes do processo (ALMEIDA, 2014, p.136, grifo do autor).

Matos e Viana Júnior (2015) também propõem alguns princípios para Aprendizagem Musical Compartilhada:

1. A ação pedagógica se desenvolve a partir de grupos de estudantes, buscando garantir a aprendizagem de todos. Assim, todos estarão envolvidos e preocupados com o bom desempenho uns dos outros no processo de aprendizagem e colaboração para essa finalidade.
2. A aprendizagem se desenvolve, primordialmente, a partir da interação entre os estudantes. Dessa forma, a heterogeneidade do grupo é um fator altamente desejável, uma vez que os diferentes graus de domínio e conhecimento dos temas estudados são o principal motor dessas interações.
3. O professor assume o papel de um parceiro mais experiente na compartilha do conhecimento, rompendo com a hierarquização de um processo educacional centrado no ensino. Além dos conteúdos a serem tratados, o professor promove a aprendizagem compartilhada através de intervenções pedagógicas, favorecendo o desenvolvimento de habilidades de socialização e da autonomia dos estudantes (MATOS e VIANA JÚNIOR, 2015, p. 184).

Percebemos que Almeida (2014) e Matos e Viana Júnior (2015) tendem a concordar que a Aprendizagem Musical Compartilhada é direcionada para grupos de estudantes que, juntamente com o professor e sob sua orientação/mediação, buscarão alcançar as aprendizagens delineadas a partir de atividades de interação baseadas em valores humanísticos que privilegiem a compartilha de saberes.

Matos (2015) também propõe dois fundamentos para a Aprendizagem Musical Compartilhada. O primeiro fundamento da aprendizagem musical compartilhada versa que "todos os envolvidos no processo [educativo] são sujeitos de aprendizagem". Logo, é primordial que o professor, dentro desta perspectiva, compreenda-se também um *aprendente*, mesmo em posição de liderança. Assim, o papel do professor passa a ser aquele que,

na qualidade de agente mais experiente, precisa assumir-se e respeitar-se como um mobilizador das energias do estudante, guiando-lhe os esforços e buscando aprender

do próprio estudante, considerando a cultura deste e seus saberes prévios, aquilo que deve ser ensinado/compartilhado (MATOS, 2015).

O segundo fundamento da aprendizagem musical compartilhada sugere que “toda realização sonora na aprendizagem musical compartilhada deve buscar uma expressão artística, um humano sentido” (MATOS, 2015). Ou seja, mesmo os aspectos mais técnicos precisam chamar à atenção para a expressividade musical, o que, em si, já caracteriza-se como uma forma de comunicação e, em um ambiente favorável, de partilha de saberes. Tal “ambiente favorável” não refere-se apenas à estrutura física do espaço educativo, mas também à disponibilidade das pessoas envolvidas:

Para que ocorra o que aqui estamos chamando de Aprendizagem Musical Compartilhada é necessário que os envolvidos estejam abertos ao encontro e que as experiências sonoras mais íntimas e específicas sejam colocadas como material musical significante: âmbitos de troca; contextos de encontros (MATOS, 2015).

Percebemos neste ponto um avanço em relação aos pressupostos propostos por Almeida (2014) e Matos e Viana Júnior (2015), pois Matos (2015) desvincula o cerne da Aprendizagem Musical Compartilhada da quantidade de alunos envolvidos – logo, pode ocorrer também em um contexto educativo com um professor e um aluno – e chama a atenção para o aspecto artístico da Aprendizagem Musical Compartilhada, característica essa que a difere de outros possíveis tipos de Aprendizagem Compartilhada.

O importante é que na base da Aprendizagem Compartilhada está a busca por aprender, que é compartilhada por todos, principalmente pelo professor. É lugar comum afirmar que o docente também aprende, no entanto não nos referimos ao conteúdo em si, mas também – e principalmente – sobre as especificidades da turma com a qual o educador se encontra. Apesar de parecer demasiadamente fenomenológico, é perfeitamente coerente pois, ao se considerar que na Aprendizagem Compartilhada os estudantes são responsáveis por suas próprias aprendizagens em um tipo de interação que privilegia os valores colaborativos, o professor necessariamente precisa considerar – e respeitar – as especificidades (limites e potencialidades) de todos os sujeitos envolvidos. Dessa maneira, mesmo que o professor não esteja aprendendo o conteúdo trabalhado da mesma forma que os estudantes, ele estará imbricado em uma atividade de aprendizagem tão profunda e demandante de energia quanto os próprios estudantes em relação ao objeto principal de aprendizagem, de maneira a

aprimorar suas abordagens metodológicas a partir da diversidade de raciocínios e compreensões que podem ocorrer no processo .

Compreendemos que a Aprendizagem Compartilhada é uma proposta que tem sua gênese no Projeto de Educação Musical da UFC e começa a tomar forma a partir das reflexões empreendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação, no eixo Ensino de Música. Apresenta-se inicialmente como uma metodologia de trabalho em grupo, mas não se restringe a isso, buscando romper com as relações de dominação no campo educativo. O foco é a interação entre os estudantes, sendo a heterogeneidade um aspecto desejável. O professor caracteriza-se como um orientador dos processos educativos, promovendo a Aprendizagem Compartilhada e intervindo pedagogicamente quando necessário. No campo da música, há uma necessidade de que o trabalho sonoro em educação musical conduza a uma expressão artística.

3.4 Considerações parciais - propostas centradas na aprendizagem a partir da interação positiva entre os sujeitos do processo educativo.

Podemos perceber, a partir de nossa análise da literatura consultada, que as três propostas apresentadas neste capítulo – Aprendizagem Colaborativa, Aprendizagem Cooperativa e Aprendizagem Compartilhada – possuem aproximações significativas. Todas elas buscam:

- Avançar em relação ao ensino centrado no professor como detentor do conhecimento;
- Incentivar a interações entre os estudantes em grupos, de maneira a promover o protagonismo, autonomia e democracia;
- Considerar a aprendizagem como um fenômeno social;
- Dar importância e ênfase na qualidade das relações entre os atores do processo educativo para além do respeito à autoridade e respeito à obediência;

Tais aspectos vão ao encontro das necessidades educacionais neste início de século XXI, quando as divisões em função de pontos de vista político-sociais diferentes aumentam, as tensões entre grupos distintos se acirram em diversos níveis, a disponibilidade de informação em larga escala, como vivemos nos dias de hoje, não significa desenvolvimento de pensamento crítico e autônomo e as relações educacionais não se

sustentam apenas na obrigação em participar e na reprodução de práticas autoritárias por parte dos atores envolvidos.

Para uma melhor compreensão elaboramos o quadro abaixo que apresenta especificidades de cada um das abordagens, de acordo com a revisão de literatura aqui empreendida.

APRENDIZAGENS	COLABORATIVA	COOPERATIVA	COMPARTILHADA
Trabalho com grupos	SIM	SIM	SIM
Objetivo(s)	Entendimento compartilhado do conhecimento/saber	Maximizar o aprendizado próprio e dos outros.	Superar as relações de dominação no campo educativo.
Função do Professor	Compartilhar a autoridade, promover democracia	Coordenar os trabalhos em grupo	Orientar os processos educativos
Ênfase	Utilizada em AVA/EaD	Necessariamente presencial	Em concepção a partir do PPGE/FACED/UFC

Quadro comparativo entre as diferentes propostas de Aprendizagens

É importante reconhecer que no processo educativo, os **objetivos** planejados pelo professor só podem ser alcançados se tais objetivos forem **compartilhados com os estudantes**. Assim, como Paulo Freire (1996) afirma que não existe ensino sem aprendizagem, complementamos que o professor não têm como garantir que o aprendizado almejado pelo professor de fato ocorra como este o idealizou. A aprendizagem, como um processo individual, pode ser estimulada e potencializada em contextos coletivos de encontro, mas não é possível afirmar, por exemplo, que a aprendizagem esperada necessariamente irá ocorrer, uma vez que existem diferentes variáveis a serem consideradas no processo de ensino-aprendizagem, como motivação/mobilização do estudante para aprendizagens, ritmos de apreensão e desenvolvimento cognitivo . No entanto, podemos estimular, criando os meios necessários e buscando mobilizar os sujeitos para as aprendizagens.

É possível que a **quantidade de atores** do processo educativo não seja a questão central e mais relevante para se compreender o que hoje é chamado de aprendizagem colaborativa/cooperativa/compartilhada. Aprendizagem compartilhada não significa necessariamente aprendizagem em grupo, apesar de seu claro potencial em contextos coletivos. A questão principal são as relações dos sujeitos no processo educativo, considerando os pressupostos pedagógicos e valores sócio-culturais, o que amplia

significativamente o entendimento de currículo escolar e a função dos diferentes atores do processo educativo.

Muitas vezes a literatura disponível deixa transparecer que o ensino em grupo seria mais interessante do que o ensino tutorial – também chamado de individual. No entanto, o ensino tutorial nunca é individual, pois pressupõe a interlocução entre professor e estudante. Logo, o cerne da questão não é a quantidade de sujeitos mas o direcionamento pedagógico adotado. Assim, uma situação educativa com 30 sujeitos pode se caracterizar como uma situação reducionista e “bancária” – o que alguns chamam de “tradicional” –, e uma situação tutorial, com um professor e um aluno, pode caracterizar-se como colaborativa, compartilhada.

O preparo do profissional, o planejamento de aulas, os grupos de pesquisa, os encontros docentes, enfim, o ensino possui uma função clara e necessária para o processo educativo. No entanto, no momento da “aula”, o foco é a situação fomentadora de aprendizagem. Nesta perspectiva nós, educadores, não temos como garantir que a aprendizagem efetivamente ocorra como o esperado; considerando também as pessoas – atores do processo educativo – que possuem valores sócio-culturais e perspectivas diferenciadas; é mais coerente assumir a imprevisibilidade da “aula” e compreender que não se “dá” aula, mas se “faz” a aula. Dessa maneira, TODOS os atores do processo educativo possuem responsabilidades para que a aprendizagem ocorra, o que modifica sensivelmente o paradigma já consolidado na educação bancária (Freire, 2005) que estabelece uma postura ativa-diretiva para o professor enquanto se estimula a passividade “educada” do aluno.

Talvez possa soar estranho a seguinte afirmação: não há como garantir que a aprendizagem compartilhada ocorra. No entanto, longe de ser um sinal de fraqueza da proposta, é um ato de sinceridade epistemológica pois assume-se que o professor não garante o aprendizado apenas pelo ensino. Afirmar que o aprendizado ocorre apenas pelo ensino é incorrer na mesma fragilidade conceitual do que se costuma chamar de ensino tradicional, no qual apenas a ação do professor é suficiente – supõe-se – para que ocorra o aprendizado. Para assumir apenas o ensino como necessário para a aprendizagem, seria muito mais coerente basear a instrução através de processos de memorização; os estudantes precisariam estar passivos para acompanhar tudo que lhes é repassado e; a avaliação seria a verificação da capacidade de memorização dos estudantes. Simples e coerente, porém reduz o processo

educativo a um tipo de treinamento que forma de maneira competente sujeitos despreparados para lidar com os problemas que a sociedade atual nos impõe.

3.5 Didática

Neste trabalho, é essencial destacar o direcionamento nele adotado: refletir sobre a Aprendizagem Compartilhada na Didática do violão. Para tal, caracterizaremos a Didática como a teoria do ensino (LIBÂNEO, 2013). Assim, a didática reflete e orienta as ações do ensino dentro do processo educativo global.

Ao estudar a educação nos seus aspectos sociais, políticos, econômicos, psicológicos, para descrever e explicar o fenômeno educativo, a Pedagogia recorre à contribuição de outras ciências como a Filosofia, a História, a Sociologia, a Psicologia, a Economia. Esses estudos acabam por convergir na Didática, uma vez que esta reúne em seu campo de conhecimentos objetivos e modos de ação pedagógica na escola. Além disso, sendo a educação uma prática social que acontece em uma grande variedade de instituições e atividades humanas (na família, na escola, no trabalho, nas igrejas, nas organizações políticas e sindicais, nos meios de comunicação de massa etc.), podemos falar de uma pedagogia familiar, de uma pedagogia política etc. e, também, de uma pedagogia escolar. Nesse caso, constituem-se disciplinas propriamente pedagógicas tais como a Teoria da Educação, Teoria da Escola, Organização Escolar, destacando-se a Didática como Teoria do Ensino (LIBÂNEO, 2013, p.14).

Em nosso entender, não é possível desassociar a reflexão sobre Aprendizagem Compartilhada da reflexão sobre a Didática e, uma vez que a didática aborda o processo de ensino como foco, percebemos que o conceito de "processo de ensino" de Libâneo se aproxima das discussões sobre Aprendizagem Compartilhada, por não considerar o ensino apenas como um processo de transmissão de informações, por compreender o papel orientador do professor e por entender que não é possível desassociar o ensino do seu foco principal: a aprendizagem.

Podemos definir *processo de ensino* como uma sequência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, por meio dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas (pensamento independente, observação, análise-síntese e outras) (LIBÂNEO, 2013, p.56).

Dessa maneira, o ensino não é uma ação do professor para os alunos, mas uma ação conjunta orientada/direcionada pelo professor. É preciso explicitar também quais os objetivos do ensino, uma vez que este constitui-se como uma ação educativa deliberada, intencional, no sentido de formar – ou contribuir para a formação de – um perfil de ser humano.

[O Ensino] Ao mesmo tempo que cumpre objetivos e exigências da sociedade conforme interesses de grupo e classes sociais que a constituem, o ensino cria condições metodológicas e organizativas para o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades intelectuais e processos mentais dos alunos tendo em vista o entendimento crítico dos problemas sociais (LIBÂNEO, 2013, p.21).

Dentro desta perspectiva a Educação visa a transformação social, especialmente a partir do trabalho crítico e reflexão empreendida por seus atores. A Didática, assim, não se refere apenas aos processos de ensino centrados na instrução⁵², estando inserida no campo mais amplo da Educação e em estreita relação com as reflexões derivadas deste conjunto.

Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, em determinado contexto de relações sociais. A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática. Nesse sentido, educação é *instituição social* que se ordena no sistema educacional de um país, em um determinado momento histórico; é um *produto*, significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; é *processo*, por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade (LIBÂNEO, 2013, p.21).

Compreendendo a função da Didática no campo da Educação, destacamos dentro de seus aspectos principais a construção de seus objetivos, conteúdos e métodos. Dentre as etapas essenciais referentes ao processo de ensino estão o planejamento, a aula e a avaliação. Portanto, toda essa articulação e atenção antes, durante e depois do momento principal do processo de ensino, a aula, reforça seu caráter intencional como proposta educativa e a necessidade de reflexão sobre os processos.

Devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo de aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula (LIBÂNEO, 2013, p.195).

Não consideramos que a sistematização da Didática – o planejamento, a explicitação dos conteúdos, a seleção de conteúdos, o desenvolvimento de métodos, a aplicação da avaliação – como aspecto de enriquecimento do ato educativo. Compreendemos

⁵² “A *instrução* se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento de capacidades cognoscitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados. O *ensino* corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução; contém, pois, a instrução”(LIBÂNEO, 2013, p.22).

que quanto melhor a reflexão pedagógica, maior as possibilidades para o professor conseguir orientar adequadamente o processo educativo considerando especialmente seu caráter de imprevisibilidade, dentro de uma proposta de educação para a transformação que considera que a aula não é feita para os alunos mas, cada vez mais, com os alunos.

No contexto da formação de professores, é importante destacar que os aspectos sócio-histórico-culturais não devem ser negligenciados na reflexão didática, sob pena de constituir um Ensino alienado, descontextualizado, e talvez o mais preocupante, um Ensino que não visa a melhoria da sociedade como um todo.

Mas ensinar a ensinar não pode significar apenas o aspecto técnico de metodologia de ensino. Este, ao desvincular o *como*, do *para quê* e *para quem* ensinar, enfatizando ora o professor, ora o aluno, ora os meios, contribui para desvincular o ensino de suas finalidades sociais (DAMIS, 1991 *in* LOPES *et al.*, p.22).

Um aspecto cada vez mais destacado nesta reflexão sobre didática é a importância da participação do estudante como um membro ativo da equipe envolvida na ação educativa, ou seja, uma didática não pensada apenas para o aluno, mas também com o aluno.

A opção do professor por um ensino crítico e transformador somente se concretizará através de uma sistemática de planejar seu trabalho de forma participativa e problematizadora, que **ouse** dar oportunidade para o aluno reelaborar os conteúdos do saber sistematizado, com vistas à produção de novos conhecimentos (LOPES, 1991, p. 51 *in* LOPES *et al.*).

A mobilização para o aprendizado (CHARLOT, 2000) dos atores do processo educativo precisa da participação direta para que ocorra efetivamente. A Didática, pensada como teoria do ensino, tende a refletir ações do professor para o aluno e, quando no contato com o estudante, são feitos ajustes necessários ao andamento das atividades. A citação anterior de Lopes (1991) chama a atenção para a necessidade de, em um contexto educativo transformador, que o professor – orientador do processo educativo – ouse considerar o estudante como um ser capaz de refletir sobre seus aprendizados desde o planejamento da ação. Este é um grande desafio mas, dada sua necessidade, é preciso elaborarmos estratégias viáveis de ação junto com os estudantes para a promoção de aprendizados significativos e formativos de uma leitura crítica e criativa do mundo. Este trabalho se propõe, de alguma maneira, contribuir neste sentido.

3.5.1 Didática do Violão no Brasil

O violão, como o conhecemos hoje, se consolidou organologicamente no final do século XIX, e muito provavelmente chegou ao Brasil durante o período de Colonização junto aos Jesuítas através de um instrumento próximo, a viola – instrumento de menores proporções, com cordas afinadas em pares, ordens duplas⁵³ (GALILEIA, 2012; TAUBKIN, 2007). Segundo Márcia Taborda (2011), a colonização assimilou a viola “caipira” já no início da colonização jesuítica no Brasil, com Tomé de Souza em 1549. Com o desenvolvimento dos centros urbanos e o crescimento populacional, o violão passou a ser um instrumento de preferência por sua portabilidade e possibilidades de acompanhamento harmônico da canção⁵⁴, assim como também se destacou como instrumento solista, especialmente após as visitas ao Brasil de grandes concertistas – como Agustín Barrios⁵⁵ – no início do século XX.

A partir da segunda metade do século XIX, quando a novidade do violão estava perfeitamente assimilada pela sociedade carioca, a viola assumiu identidade regional, interiorana. Ao violão coube o papel de veículo acompanhador das manifestações musicais urbanas, exercício alavancado pela verdadeira explosão de conjuntos musicais – os grupos de choro que surgiram e se difundiram pelos diversos bairros cariocas desde meados daquele século (TABORDA, 2011, p.57).

Com a ascensão do rádio em 1922 e o amadurecimento da indústria fonográfica no início do século XX, aliado à difusão de grupos de instrumentos de cordas que tinham o violão como base – os “ regionais” –, o interesse em aprender o violão cresceu ainda mais, impulsionado especialmente pela produção comercial da canção popular, divulgada através do rádio. O violão solista também foi se estabelecendo cada vez mais intensamente.

Passados cem anos da iniciativa pioneira de Clementino Lisboa, do empenho de Quincas Laranjeira, do comprometimento da revista *O Violão*, da produção fundamental de Villa-Lobos, simbolicamente pelas mãos de Turíbio Santos, o violão terá constituído repertório de concerto e lugar próprio para difusão, ao chegar, enfim, às tradicionais salas de música (TABORDA, 2011, p.109).

⁵³ Ordem se refere à unidade, ou seja, quando consideramos como uma corda. Assim, o violão tradicional possui 6 ordens simples, enquanto o bandolim tradicional possui 4 ordens duplas (4 pares de cordas). No caso das cordas duplas, podem ser afinadas em uníssono (mesma nota, mesma frequência) ou em oitavas (mesma nota, frequências diferentes).

⁵⁴ Consideramos o “acompanhamento harmônico da canção” a função que os instrumentos exercem ao realizar a base harmônico-ritmica para a melodia cantada. Dos instrumentos mais populares neste papel estão o violão (assim como a guitarra elétrica) e o teclado (eletrônico e piano).

⁵⁵ Agustín Barrios se apresentou em diversos espaços consagrados do Rio de Janeiro durante o mês de agosto de 1916. Outros intérpretes como Josefina Robledo (aluna de Francisco Tárrega) também apresentou-se no Rio de Janeiro durante 1917. “Esses anos foram fundamentais para o estabelecimento e a divulgação do repertório e das técnicas de concerto” (TABORDA, 2011, p.90).

A publicação de métodos para violão foi intensa durante o século XIX e XX, assim como a demanda por professores desse instrumento:

Pode-se observar que as grandes lojas de música promoveram a impressão de seus métodos práticos, solicitando para tanto a parceria de violonistas renomados que atuavam também como professores no Rio de Janeiro (TABORDA, 2011, p.153).

Em relação à Didática do Violão, no entanto, são raras as publicações acadêmicas. Fábio Scarduelli (2013) afirma, a partir de um diálogo com professores de violão de universidades brasileiras no contexto dos cursos de bacharelado, que a ênfase formativa, na maioria dos cursos “está essencialmente e apenas na performance do repertório solista, no aperfeiçoamento técnico-interpretativo, sem que seja observado o perfil e anseio dos estudantes” (SCARDUELLI, 2013). Podemos afirmar, com base no estudo exploratório descrito na introdução desta tese, que os cursos de licenciatura em música ainda compartilham objetivos similares aos apontados por Scarduelli em relação aos cursos de bacharelado. No entanto, mesmo para os bacharéis – que possuem a performance musical como foco formativo principal – esta abordagem não é suficiente dado que na atuação profissional efetiva, a docência se apresenta como uma das principais atividades dos violonistas com formação em nível superior, egressos de bacharelados (SCARDUELLI, 2013).

Daniel Schwambach (2015), ao estudar a didática no ensino de violão em escolas de música em Santa Catarina, observou como uma prática pedagógica não sistematizada e imprecisa, tendo como objetivo principal manter os alunos matriculados no curso de violão preparando-os para a atividade do violão solista ou concertista, também chamado de “violão erudito” (SCHWAMBACH, 2015).

Há também estudos como o de Bruno Costa, que analisa a leitura musical no processo de formação de violonistas a partir dos materiais didáticos utilizados em cursos de bacharelado em música. No entanto, o trabalho não aborda as questões didáticas do ensino do violão, apresentando um estudo focado em como uso da leitura a “primeira vista”⁵⁶ é utilizada no ensino do violão no referido contexto (COSTA, 2014).

⁵⁶ Realizar a leitura musical da partitura pela primeira vez, com o objetivo de conseguir apreender o máximo de informações possível já nesta primeira leitura. Muitos músicos e professores atribuem um papel muito importante para a leitura a primeira vista, no entanto, consideramos apenas com uma primeira leitura, que cada um realiza dentro de suas possibilidades.

Podemos, ainda, apontar Henrique Pinto⁵⁷ como uma das grandes referências do ensino do violão no Brasil, tendo formado um grande número de violonistas que se destacaram no cenário de concerto nacional e internacional, assim como influenciado muito instrumentistas através de participação de festivais, como professor. Muitos músicos procuraram estudar com Henrique Pinto e, através de seus livros publicados dedicados à iniciação ao violão, sua influência atingiu território nacional.

Em seu livro “Violão, Um olhar pedagógico” (s/d)⁵⁸, Henrique Pinto reflete sobre o ensino do instrumento a partir do que parecem ser anotações-resumo organizadas com base em seu trabalho como professor de violão. Henrique Pinto considera que há aspectos técnico-mecânicos indispensáveis a serem desenvolvidos, os quais chama de fator cognitivo, e os aponta tão importantes quanto o fator afetivo, no qual se inclui o ato de apropriação crítica dos conhecimentos, além de sua utilização artística-criativa. Henrique Pinto também apresenta os “fundamentos de um método” para o estudo do violão, que consistem principalmente no treino do ouvido, treino da memória, conceito de relaxamento e posição do corpo. No texto está sempre presente a ideia de que o ideal é trabalhar as partes isoladas e, após o domínio de cada uma dessas partes, juntá-las em um todo ao complexo processo de interpretação musical. Há também diversos relatos pessoais e entrevistas citadas no texto de Henrique Pinto que abordam aspectos como o tempo de estudo do instrumento e reflexões sobre a prática musical em geral. No entanto, a falta de tratamento científico-acadêmico revela uma ausência de aprofundamento teórico-didático no texto escrito por Henrique Pinto, o que dificulta uma aproximação mais detalhada e clara de sua percepção sobre a didática do violão.

Não encontramos material bibliográfico suficiente que nos permita afirmar que não há uma lacuna no que diz respeito à didática do violão no contexto dos Cursos de Licenciatura em Música do Brasil. Suspeitamos que isto ocorra em razão da ênfase para a formação do solista (bacharel) no âmbito do Ensino Superior nacional.

⁵⁷ Artigo de Gilson Antunes no site: <http://www.violaobrasileiro.com/dicionario/visualizar/henrique-pinto>

⁵⁸ A referida publicação da Editora Ricordi Brasileira S/A não possui ano de lançamento.

3.6 Educação dialógica como base para a Aprendizagem Musical Compartilhada.

O processo educativo é dinâmico e não admite receitas ou tutoriais. Encerrar o processo educativo simplesmente em aspectos metodológicos é reduzir sua amplitude enquanto fenômeno complexo, é assumir que a ação pedagógica é centrada no professor, no sentido daquele que transfere os conteúdos aos alunos, muitas vezes considerados como vazios de saberes. Dessa maneira, considerando a dinamicidade do processo educativo e toda a riqueza advinda desse fenômeno, consideramos muito mais proveitoso discutir os fundamentos pedagógicos necessários à prática educativa.

Todos os envolvidos no processo educativo possuem, mesmo que não claramente evidenciados, seus pressupostos pedagógicos. Mesmo a organização do espaço, a arquitetura, as cores, enfim, o ambiente educativo como um todo está impregnado de tais pressupostos. Ou seja, todos nós temos uma concepção sobre educação e sobre o que ela deveria ser e fazer. Chamamos, pois, a atenção para este aspecto por considerar que tais pressupostos influenciarão fortemente todas as ações no processo educativo, desde a sua elaboração teórica, o planejamento, à vivência (em sala de aula, por exemplo) e a avaliação. Dada sua importância fundamental, entendemos ser necessário discorrer sobre quais são os pressupostos pedagógicos do que aqui chamamos de aprendizagem compartilhada.

3.6.1 Pensamento Pedagógico de Paulo Freire

Em nossa argumentação nos aproximamos fortemente do pensamento pedagógico do educador Paulo Freire, percebendo uma convergência das ideias de Educação Dialógica propostas por Freire (2005) e a Aprendizagem Compartilhada. Entendemos que a essência do que Freire chama de “pedagogia do oprimido” é “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele” (FREIRE, 2005, p.34). Apesar de parecer simples, se pensarmos profundamente sobre o que isto significa em todas as etapas do processo educativo, talvez confirmemos que ainda nos é muito mais comum pensar *para* o educando, dirigindo-lhe o que nós achamos correto e adequado, do que pensar *com* o educando, pois nos é muito mais usual compreendê-lo como aquele que precisa ser dirigido, ensinado, e não como aquele que se constrói, que se forma com os outros em sua atuação no mundo.

Dessa forma, o pensamento de Paulo Freire ainda é extremamente adequado à realidade atual e suas discussões apresentam-se como bastante pertinentes para a Educação

Brasileira. A seguir, destacaremos alguns aspectos que nos parecem primordiais para compreendermos o processo educativo, mais especificamente a maneira como os adotamos no presente trabalho.

Para Paulo Freire (2005, 1996), a Educação é uma construção humana e, portanto, está constituída também por seus anseios, princípios e condutas. Nesse contexto, Educação gera mudança. A Educação em si seria um processo de mudança. A partir do esclarecimento de nossos princípios e objetivos, saberemos os rumos de tal mudança.

3.6.2 Educação Bancária

Mundialmente estudado, o conceito de “educação bancária” de Paulo Freire aponta que algumas relações centradas no professor entendem este como fonte de conhecimento e como responsável por repassar os conteúdos aos estudantes. Tais estudantes são, neste contexto, entendidos como seres desprovidos de saber, sujeitos vazios, ávidos pelo depósito do conhecimento – daí a relação bancária da educação denunciada por Paulo Freire. O ator principal é o professor, tendo o estudante uma postura passiva – recebendo os depósitos. Nesta concepção, o momento de avaliação é uma maneira de quantificar o quanto o estudante conseguiu acumular de informações.

Assim, as palavras são muito importantes na educação bancária. Paulo Freire explica que,

(...) uma das características desta educação dissertadora é a ‘sonoridade’ da palavra e não a sua força transformadora. (...) A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão (FREIRE, 2005, p.66).

Dessa maneira, não será incomum, na educação bancária, que o educando não seja ouvido simplesmente por não adotar o mesmo tipo de discurso do professor. Isto, claro, se houver algum tipo de espaço genuíno para a expressão do educando. A educação bancária busca “apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo”(FREIRE, 2005, p. 73).

Apesar de não representar completamente todas as nuances do processo educativo, o conceito de "educação bancária" nos ajuda a perceber melhor alguns

desdobramentos que, para as perspectivas do nosso trabalho, não correspondem aos objetivos de construção do saber, em nosso caso específico do professor de violão, em contextos de colaboração para a promoção da autonomia.

3.6.3 Educação Dialógica

Para Paulo Freire, o oposto da educação bancária é a educação libertadora. Nela, o educando é o sujeito do processo. O motor da educação libertadora é a dialogicidade, entendida por nós como um espaço não-linear de diálogo, no qual as contribuições/intervenções não possuem um único caminho para o desenvolvimento de um tema, levando a uma pluralidade de interações.

Paulo Freire entende a educação como um processo no qual os educandos só aprendem através da atividade, da atuação sobre o mundo.

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa, também. (...) Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 2005, p.67).

Podemos encontrar este entendimento do processo educativo em outros autores, como por exemplo, Vigotsky:

A base da ação educacional dos próprios alunos deve ser o pleno processo de respostas com todos os seus três momentos: a percepção do estímulo, a sua elaboração e a ação responsiva. A velha pedagogia intensificava exageradamente e deformava o primeiro momento da percepção e transformava o aluno em esponja, que cumpria a sua função com tanto mais acerto quanto absorvia os conhecimentos alheios. Entretanto, *o conhecimento que não passou pela experiência pessoal não é conhecimento coisa nenhuma*. A psicologia exige que os alunos aprendam não só a perceber mas também a reagir. Educar significa, antes de mais nada, estabelecer novas reações, elaborar novas formas de comportamento (VIGOTSKY, 2004, p. 64-65)[grifo nosso].

Entendemos que, apesar de utilizarem formas de discurso diferentes, Freire e Vigotsky concordam que o aprendizado precisa ser ativo, e que o educando é o ator/autor deste processo.

A autonomia, no contexto da educação bancária, só existe na medida em que o estudante obedece ao que é solicitado pelo professor. Ou seja, não é realmente autonomia. “A questão está em que pensar autenticamente é perigoso” (FREIRE, 2005, p.70). Pensar autenticamente pode levar o educando a refletir, inclusive, sobre as práticas do educador e

questioná-las. No entanto, não é porque se está adotando uma prática libertadora – ou emancipadora – que só haverá a concordância. Pelo contrário: o pensar autônomo leva necessariamente à crítica da realidade. Logo, o esperado em uma prática libertadora é o confronto, em alguns momentos, entre o que é pensado pelo estudante e o que é pensado pelo professor. A prática “bancária” da educação, por outro lado, busca a anulação das discordâncias, dos conflitos, através do uso do poder.

Freire nos apresenta na “Pedagogia do Oprimido” a teoria da Educação Dialógica, que sustenta a educação libertadora. Em seus pilares estão a colaboração, a união para a libertação, a organização e a síntese cultural. A colaboração compreende os sujeitos atuando conjuntamente, dialogicamente para o benefício comum. Para Freire,

A co-laboração (*sic*), como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração. Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a conquista das massas aos ideais revolucionários, mas para a sua adesão. (FREIRE, 2005, p.193).

E a união dos agentes é imprescindível para que ocorra a colaboração. No entanto, essa união não é uma simples aderência, mas algo dialogado e compreendido.

Se, para manter dividido os oprimidos se faz indispensável uma ideologia da opressão, para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o porquê e o como de sua ‘aderência’ à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmo e dela. É necessário desideologizar (FREIRE, 2005, p.200).

Ao contrário da manipulação, na teoria dialógica, a organização para o trabalho conjunto é o aspecto a ser trabalhado.

É importante, porém, salientar que, na teoria dialógica da ação, a organização jamais será a justaposição de indivíduos que, gregarizados, se relacionem mecanicistamente (...) a organização, implicando autoridade, não pode ser autoritária; implicando liberdade, não pode ser licenciosa (FREIRE, 2005, p. 204-206).

Em lugar da invasão cultural, na teoria dialógica pretende-se a síntese cultural, que consiste em superar as contradições, levando assim à libertação dos homens (FREIRE, 2005). Destacamos que superar as contradições não significaria anular os conflitos, mas gerenciá-los democraticamente para um bem comum, compartilhado.

3.6.4 Educação como práxis social

Para Paulo Freire, práxis é “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p.42). Tal entendimento vai além da compreensão de articulação entre teoria e prática, na qual uma precederia a outra. Práxis entende que não há teoria desconectada de uma prática, bem como o contrário. Práxis implica algo mais profundo, dinâmico e contínuo.

Nesse sentido pra mim não há boa teoria que não seja prática e não há a prática verdadeira que não esconda ou que não envolva o seu corpo à teoria ou a uma certa teoria.” (FREIRE, 1990 - Entrevista cedida à Professor Joana Lopes da UNICAMP)⁵⁹

Para Elliot e Silverman (2014), considerar a Educação e a educação musical como práxis social envolve quatro dimensões que compreendem:

- (a) A pessoa que aprende, e ensina e aprende, um ou mais valores musicais e bens humanos que eles obtêm do fazer e o valor que a suas músicas fornecem aos outros
- (b) Os processos de fazer musical e audição ativa (e dança, oração, etc.) que os aprendentes e professores de uma práxis musical específica decidem utilizar, desenvolver, integrar, perpetuar, elaborar, modificar radicalmente e assim por diante
- (c) A ampla variação de valores musicais e educacionais e bens explanados nas páginas precedentes, e como esses se inserem em e através dos processos, encontros e relacionamentos envolvidos em aprender a fazer e ouvir a músicas de vários tipos
- (d) Os detalhes contextuais – social, histórico, cultural, espacial, visual – que possuem um grande número de efeitos em qualquer instância específica do ensinar e aprender música (ELLIOT e SILVERMAN, 2014, p. 151, tradução nossa)⁶⁰.

E complementa que:

O conceito de práxis social da educação insiste na necessidade de um holístico, balanceado, ético, intersubjetivo e compartilhado conceito de educação, aprendizagem, ensino, e instrução. Educação e educação musical como práxis sociais objetivam motivar o engajamento ativo das pessoas e a criatividade em tantos aspectos da música como possíveis, assim como todos os aspectos da vida

⁵⁹ Trecho da Entrevista com Paulo Freire sobre Arte e Educação, na ocasião dos 21 anos da pedagogia do oprimido. Entrevistadora: Professora Joana Lopes (UNICAMP); Fimagem: Roberto D’Angelo; Data: 28 de novembro de 1990. Disponível no site YouTube no endereço <https://youtu.be/uHOziDVCB1E>, acesso em maio de 2015.

⁶⁰ “(a) The people who learn, and teach and learn, one or more musics for the values and human goods they obtain from doing so and for the values ‘their musics’ provides to others
(b) The process of musicing and listening (and dancing, worshipping, etc.) that the learners and teachers of a specific musical praxis decide to use, develop, integrate, perpetuate, elaborate, change radically, and so forth
(c) The wide range of educational and musical values and goods explained in the preceding pages, as these come about in and through the processes, encounters, and relationships involved in learning to make and listen to musics of many kinds
(d) The contextual details – social, historical, cultural, spatial, visual – that have myriad effects on any specific instance of music teaching and learning”(ELLIOT e SILVERMAN, 2014, p. 151).

musical-cultural-social, em direção ao florescimento social e comum (ELLIOT e SILVERMAN, 2014, p. 142).⁶¹

Dessa maneira, percebemos que o processo educativo, entendido como práxis social, consiste em um fazer reflexivo muito mais profundo e multifacetado do que um olhar mais reducionista poderia propor. Entender o processo educativo como práxis é reconhecer sua dinamicidade e imprevisibilidade, ou seja, compreender que se trata de um evento social genuíno, com todas os imprevistos e potencialidades a ele inerentes. Pensar a Educação como práxis social implica em pôr a teoria incorporada em ação na prática educativa, prática esta que alimenta a reflexão e promove novos desenvolvimentos para as ações posteriores. Entender o processo educativo como práxis é, ao mesmo tempo, apesar de haver a consciência de que não pode abarcar tudo de necessário para a formação do sujeito, compreender que a construção do conhecimento impacta no sujeito como um todo, em todas as suas dimensões.

3.6.5 Reflexões sobre a prática educativa dialógica

Muitas vezes o discurso sobre educação trata de convergências aparentes ou pseudo-concordâncias quando, superficialmente, é possível identificar pontos de encontro muito claros entre os diferentes discursos. No entanto, à medida que aprofundamos a reflexão é possível perceber nuances que, se não devidamente debatidas, irão culminar em práticas substancialmente distintas. Por isso se faz tão necessária a reconstrução das reflexões sobre educação para que, na reflexão, possamos melhor elaborar nossa prática, que está embebida e alimentando a reflexão – é práxis.

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 2014-A, p.127).

A citação acima apresenta uma breve descrição de quando o processo educativo é centrado no professor. Arrisco-me a afirmar que o Educador quer ter o controle do processo

⁶¹ “A social-praxis concept of education insists on the necessity of a holistic, balanced, ethical, intersubjective, and communal concept of education, learning, teaching, and schooling. Education and music education as social praxes aim to motivate people’s active engagement and creativity in as many aspects of musics as possible, as well as all aspects of musical-cultural-social life, toward personal and communal ‘flourishing’”(Elliot and Silverman, 2014, p. 142).

educativo. É bem mais confortável pensar que isto seja possível, pois implicaria em segurança, no caminhar por estradas conhecidas nas quais se sabe o que vai acontecer e, o mais importante, ter a certeza de que se alcançará os objetivos esperados. No entanto, o próprio ato de ensinar mostra-se de natureza imprevisível. Tentar dominar o processo educativo é reduzi-lo ao o que Paulo Freire já caracterizou na Educação Bancária, processo este que não chega a efetivamente “simplificar” ou “reduzir” o processo educativo a algo mais simples, mas simplesmente ignora a complexidade da ação educativa.

Buscar simplificar a complexidade do processo pedagógico está longe de ser ação restrita aos profissionais tidos como “menos esclarecidos”, por assim dizer. Tomaria a liberdade de afirmar que esta é uma “tendência simplificadora” que ocorre, muitas vezes, como uma reação frente às necessidades aliadas às limitações locais e temporais. Ou seja, compreender o processo educativo como uma atividade que se constrói durante o momento em que acontece – como uma improvisação em música – não é um estágio que se atinge, mas uma maneira de revisar, visitar, refletir sobre o processo educativo. É uma atitude constante. É compreender a Educação como Práxis Social.

A compreensão histórica nos abre possibilidades de futuro, tirando-nos da ilusão determinista que muitas vezes nos é imposta cotidianamente. A educação pensada dentro deste campo de possibilidades é uma ferramenta-meio importantíssima, especialmente se entendida em seu carácter criador. Entender a educação de maneira determinista é pensar que o futuro está dado nos cabendo apenas realizar uma apropriação dos conhecimentos atuais para manter a “roda girando”. Pensar a educação numa perspectiva criadora é compreender, por exemplo, que existem vários conhecimentos a serem descobertos e criados, além dos apropriados na essência de todo processo educativo, que também se caracterizam como uma forma de criação.

Toda vez que se suprime a liberdade, fica ele [o homem] um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos, sem o direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora (Freire, 2014-A, p.59). [E ser acomodado e ajustado é ser] simples espectador, acomodado às prescrições alheias que, dolorosamente, ainda julga serem opções suas (FREIRE, 2014-A, p.62).

3.6.5.1 Saber de experiência feito

Paulo Freire alerta para a importância do “saber de experiência feito”, ou senso comum, como a base para a construção de um conhecimento

resultante de procedimentos mais rigorosos de aproximação aos objetos cognoscíveis. (...) Subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. Talvez seja mesmo o fundo ideológico escondido, oculto, opacizando a realidade objetiva, de um lado, e fazendo, do outro, míopes os negadores do saber popular, que os induz ao erro científico. Em última análise, é essa ‘miopia’ que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca o erro epistemológico (FREIRE, 2014-B, p.116).

E continua:

O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. ‘Seu’ mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo mesmo (FREIRE, 2014-B, p.119).

Logo, discursos que afirmam que o estudante que ingressa no curso de Licenciatura em Música da UFC em Sobral estaria, por exemplo, “zerado”, ou seja, afirmar que o estudante nada sabe de música ao ingressar na faculdade significa desconsiderar o que o estudante traz consigo de experiência, vontade e capacidade de aprendizado. Paulo Freire afirma que:

Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do ‘senso comum’, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o ‘saber de experiência feito’, parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a) (FREIRE, 2014-B, p.81).

Antes de ensinar os conteúdos, trabalhamos e compartilhamos a leitura de mundo, o que vai nos ajudar a mediar o aprendizado de outros saberes como, por exemplo, os conteúdos propostos para determinada disciplina.

Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta (FREIRE, 2014-A, p. 137-8).

Muitas vezes os estudantes, e até mesmo os professores, são “desautorizados” de alguma maneira em seu percurso formativo. Acaba se alojando uma ideia de que não se é possível avançar apesar dos esforços ou que a barreira é maior do que realmente precisa ser. Quando tratamos do aprendizado de música, especialmente, o conceito de dom é muito forte no discurso e na vivência dos sujeitos. É comum acontecer bloqueios no potencial de criação e aprendizagem que devem ser superado pelo professor e, simultaneamente, trabalhado com

os estudantes no sentido de sua superação. Muitas vezes, é necessário realizar um trabalho de superação de falsas descrenças⁶² antes e durante o trabalho mais específico dos conteúdos e demais habilidades.

Um dos efeitos principais desta ideia de dom impregnada no discurso dos estudantes é a desvalorização do próprio saber de experiência feito, levando-os a acreditar, muitas vezes, que seu conhecimento prévio nada tem em relação com o conhecimento acadêmico. Mais gravemente, o próprio professor pode ter esse entendimento, aumentando ainda mais a distância entre o estudante e os conteúdos/saberes a serem trabalhados. “*Partir do ‘saber de experiência feito’ para superá-lo não é ficar nele*” (Freire, 2014-B, p.98).

Não há pra mim, na diferença e na ‘distância’ entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-se repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão (FREIRE, 1996, p.31).

Este entendimento de Freire é, para nós, essencial. Não há uma ruptura entre o conhecimento do estudante e o conhecimento do professor em relação ao conteúdo/objeto a ser trabalhado, mas uma possibilidade de superação através da construção de um novo entendimento, compartilhado, entre todos os agentes do processo educativo. Esta é uma postura central que possui implicações didáticas profundas. Todos os processos didáticos, como planejamento, seleção de conteúdos, objetivos, metodologias, avaliação, acabam por ser redesenhados para acomodar este "novo" (talvez) princípio.

Quando tratamos especificamente do ensino de Música, percebemos que a ideia de respeitar o saber de experiência feito do estudante se aproxima dos princípios de educação musical apresentados por Keith Swanwick⁶³. O primeiro de tais princípios é considerar a música como uma forma de discurso. Para o referido autor, discurso musical é o que as pessoas expressam com música mas que não se constitui uma linguagem, por não encerrar o

⁶² Falsas descrenças: Refiro-me a estudantes que ingressam no curso de Música e, por trazerem internalizados certos discursos desautorizantes, não acreditam que podem aprender música por alguma limitação inata. Ou seja, apesar de estarem no lugar apropriado, com disponibilidade e suporte, sofrem por uma “falsa descrença” em si mesmo(a). Apesar de sutil, é um sentimento profundo e limitador, que precisa ser trabalhado no sentido de sua superação.

⁶³ Keith Swanwick é um educador e pesquisador britânico com destaque na pesquisa em Educação Musical. Influenciou a Educação Musical brasileira principalmente através da tradução de seu livro: *Ensinando Música Musicalmente*, com tradução de Alda de Oliveira e Cristina Tourinho, Editora Moderna, 2003.

conceito mais claramente, como linguagem faz. No entanto, apesar de não ser linguagem, comunica algo mesmo que não verbalizável. Este é o discurso musical, que se expressa especificamente com música e possui humano sentido. O segundo princípio de educação musical é considerar o discurso musical do estudante (SWANWICK, 2003), o que se aproxima fortemente do que é proposto por Paulo Freire como Saber de Experiência Feito proposto por Paulo Freire.

A intenção é que o professor esteja atento ao fazer musical dos estudantes – e junto a eles – independente da complexidade utilizada. Dessa forma, as possibilidades de expressividade e sentido musical do som terão maiores chances de se orientarem para a ocorrência de experiências musicais significativas (OLIVEIRA, 2012, p. 22).

3.6.5.2 Diálogo

O diálogo é uma característica central da educação dialógica. É a maneira pela qual os atores do processo educativo poderão construir um conhecimento compartilhado de alguma coisa. Em perspectivas em que a prática educativa não possui valores democráticos e o próprio ato de ensinar e aprender não é considerado práxis social, o diálogo aberto e franco é entendido como um risco para o educador, que poderá ter suas fraquezas expostas diante de mentes menos favorecidas, mais fracas, que estariam em busca de sua fortaleza na forma de depósitos de conhecimentos feitos pelo professor. Nestes contextos mais rígidos, eu diria, o diálogo é substituído pelo discurso dissertativo, e o estudante precisa assumir sua posição passiva-depositária.

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por *n* razões, entre elas porque a *diferença* entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciatura, de forma diferente, mas igualmente prejudicial. (...) O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos (FREIRE, 2014b, p. 162-3).

Este é outro aspecto central: diálogo implica respeito. Necessariamente eu respeito, ou preciso respeitar, para imprimir o diálogo, que necessariamente precisa, para ocorrer efetivamente, que todas as partes interessadas imprimam este respeito à fala e ao

pensamento do outro. O educador, por sua função no processo educativo, precisa ser o primeiro a estimular este respeito como uma das bases para o diálogo.

Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a sua superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da *curiosidade*, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento"(FREIRE, 1996, p.122-3).

3.6.5.3 Mobilização do educando para a aprendizagem

Nesta perspectiva dialógica da Educação, o estudante não está necessariamente aguardando, já disponível internamente, para construir conhecimentos compartilhados mediados pelo diálogo – aberto, franco e democrático. É preciso estimular o engajamento dos atores do processo pedagógico. Chamaremos tal engajamento de “mobilização”⁶⁴ para a aprendizagem, no sentido utilizado por Bernard Charlot. (CHARLOT, 2000).

Os educandos são estimulados para a aprendizagem a partir da possibilidade de participação, e esta se dá através da realização de escolhas. “O que caracteriza o comportamento comprometido é a capacidade de opção” (FREIRE, 2014a, p.86). Para Freire, o professor tem um papel fundamental na constituição da disciplina necessária para o aprender, mas que

essa disciplina não pode resultar de um trabalho feito nos alunos pelo professor. Requerendo, embora, a presença marcante do professor ou da professora, sua orientação, seu estímulo, sua autoridade, essa disciplina tem de ser *construída e assumida* pelos alunos”(FREIRE, 2014-B, p.115).

Assim, por mais que possa parecer um incômodo em uma prática educativa bancária, em uma prática educativa dialógica – e por isso, democrática – faz-se necessário convencer, convidar, e, por que não, conquistar o interesse do outro, como ocorre em qualquer situação de diálogo. O importante é que o estudante, por estar estudante, não é simplesmente obrigado ou possui mecanismos internos automáticos de atenção imediata ao que o professor irá abordar. É necessário, sim, um engajamento, mas este é impossível de ser realizado por

⁶⁴ “O conceito de mobilização implica a ideia de movimento. Mobilizar é pôr em movimento; mobilizar-se é pôr-se em movimento. Para insistir nessa dinâmica interna é que utilizamos o termo de ‘mobilização’, de preferência ao de ‘motivação’. A mobilização implica mobilizar-se (‘de dentro’), enquanto que a motivação enfatiza o fato de que se é motivado por alguém ou por algo (‘de fora’). É verdade que, no fim da análise, esses conceitos convergem: poder-se-ia dizer que eu me mobilizo para alcançar um objetivo que me motiva e que sou motivado por algo que pode mobilizar-me. Mas o termo *mobilização* tem a vantagem de insistir sobre a dinâmica do movimento” (CHARLOT, 2000, p. 54-5).

determinação do professor. O máximo que pode ser feito é o estímulo, o convencimento, a conquista pois a mobilização é um processo individual e interno do sujeito frente a um estímulo.

O problema é desconsiderar o estudante como um ser pensante, tanto quanto o próprio professor (RANCIÈRE, 2015), e abordar o conteúdo de maneira a anular a capacidade do estudante pensar criticamente. (FREIRE, 2014-B, p.164).

Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que-fazer de quem se isola, de quem se ‘aconchega’ a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido mas co-participado (FREIRE, 1996, p.37).

Assim, em uma perspectiva dialógica da Educação, o conhecimento é construído compartilhadamente, mediado pelo diálogo sobre um objeto ou objetos de conhecimento. Saber escutar é fundamental para que ocorra o diálogo.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. (...) O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. (...) O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele (FREIRE, 1996, p.113).

Ao tratar do ensino de música, já apontamos anteriormente (OLIVEIRA, 2012) a importância da criação musical para a mobilização de aprendizagens e o desenvolvimento do discurso musical do estudante. Assim, categorias como composição, apreciação e performance (SWANWICK, 1979) podem ser utilizadas para caracterizar este estímulo à criação do estudante a partir da música.

Composição é “um ato de fazer um objeto musical a partir da reunião de materiais sonoros de maneira expressiva”⁶⁵ (SWANWICK, 1979, p.43). No presente trabalho a estratégia de composição pode ser encontrada especialmente nas atividades de composição de arranjos e momentos de improvisação realizadas em grupo. Apreciação é “o processo mental ativo de compreensão das relações do que é ouvido como música” (OLIVEIRA, 2012, p. 22). Performance é a execução musical realizada pelo sujeito. É o ato de fazer música manipulando seus materiais. Estes três conceitos estão especialmente imbricados no fazer

⁶⁵ “the act of making a musical object by assembling sound materials in an expressive way.”

musical, sendo que um necessita do outro no caminho de desenvolvimento do discurso musical do sujeito.

3.6.5.4 Autonomia

A autonomia é um aspecto central em uma proposta de Educação Dialógica que ecoa na proposta de Aprendizagem Compartilhada. Entendemos autonomia como a capacidade de pensar e agir criticamente sobre o ambiente e junto às pessoas. É uma capacidade que se desenvolve durante toda a formação do indivíduo em diversos aspectos da vida cotidiana. Em uma proposta de educação bancária, a autonomia é um risco, um problema ao educador pois este poderá ter, em consequência da autonomia dos educandos, empecilhos para seguir – ou impor – seu modelo. No entanto, em uma proposta de educação dialógica, a autonomia é um aspecto a ser trabalhado, desenvolvido, estimulado.

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (...) Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (FREIRE, 1996, p.107).

Assim, para que haja autonomia – esta capacidade individual – é necessário que ela seja nutrida através de experiências de liberdade, e liberdade implica possibilidades de escolhas. Em um currículo muito determinado, em que o planejamento é demasiadamente cerrado, as possibilidades de escolhas ficam em segundo plano, o que dificulta sensivelmente o desenvolvimento da autonomia.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. **O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação.** É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo (FREIRE, 1996, p.64). [grifo nosso]

Adotar uma postura democrática e inclusiva, na qual a participação se concretiza pela possibilidade de escolha do estudante, alimentando a autonomia dos sujeitos, acaba por modificar sensivelmente a maneira como pensamos o currículo e seu planejamento, sua

avaliação, inclusive, como aponta Paulo Freire. Se efetivamente respeitamos a capacidade intelectual do estudante e acordamos princípios éticos e pedagógicos compartilhados, nada mais natural do que termos a participação dos sujeitos em todas as etapas do processo educativo. Não afirmamos, no entanto, que as responsabilidades e implicações serão as mesmas a docentes e discentes, mas que a participação genuína afeta todas as etapas do processo educativo. Os dois fragmentos abaixo se complementam.

O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco (FREIRE, 1996, p.93).

É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade ou preenchendo o 'espaço' antes 'habitado' por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade* vai sendo assumida (FREIRE, 1996, p.94).

Como já abordado anteriormente, na Educação Dialógica a aula não é dada, ela é feita, construída compartilhadamente entre os sujeitos. Assim, a dinâmica impõe um certo grau de imprevisibilidade, uma vez que é na interação dos sujeitos com os objetos de saber que a construção do conhecimento se efetivará. Logo, há riscos quando o educador assume o processo educativo como um espaço participativo e integrador, estimulador da autonomia. No entanto, como destaca Paulo Freire nos trechos acima apresentados, assumir estes riscos tendem a levar a uma superação da dependência, em autonomia.

3.6.5.5 Democracia

Entendemos a democracia como uma maneira de governo compartilhado, ao mesmo tempo, um valor inclusivo no qual a opressão sobre o outro tenta ser substituída pela participação crítica nos processos decisórios. Assim, quando falamos em democracia no espaço escolar, necessariamente nos referimos à participação de todos os agentes do processo educativo – que vão além dos discentes e docentes, focos principais deste trabalho.

Muita gente pensa em mudar a cara da escola. A gente pensa em mudar o que ela está sendo e tem um certo sonho, um certo desenho de uma nova escola. Obviamente uma das primeiras coisas que vêm à tona quando a gente fala em mudar a cara da escola é exatamente democratizá-la mais. A escola brasileira, indiscutivelmente, vêm sendo uma escola autoritária e, quase como consequência, uma escola elitista. Uma escola discursiva, uma escola que faz discurso em torno do perfil dos conteúdos. A gente não está propriamente ensinando o conteúdo, a gente está discursando sobre o perfil dos conteúdos e exigindo que os jovens memorizem mecanicamente um perfil do conteúdo que é o discurso nosso. Então, nós fazemos um discurso em favor da maior abertura da escola, da democratização da escola, da

superação do elitismo e do autoritarismo da escola. Portanto fazemos um discurso tido como teórico em favor da maior abertura da escola mas na prática continuamos autoritários. O que acontece é o seguinte: há uma inconsistência entre o que dizemos e o que fazemos. E como é o que fazemos e não o que dizemos que testemunha, que fala de nós... Não é o discurso que eu faço sobre coisas, mas é a coisa que eu faço através da minha ação, da minha prática. O que eu faço é o que fala de mim, não o que eu falo. Ora, aí então só tem uma saída: é dizer que na prática a teoria é outra coisa. E veja como isso tem uma raiz ideológica. Eu acho que uma das coisas que a gente tem que discutir com os educadores... Não impor a eles, porque seria uma forma contraditória demais, antagônica, é você fazer democracia no porrete. Não é possível você fazer democracia batendo nas pessoas que preferem não ser democráticas. Não pode. Você tem que convencer. (FREIRE, 1990, Entrevista cedida à Joana Lopes).

A fala acima apresentada, ao mesmo tempo que resgata o problema que chamamos de “convergências aparentes” – quando, aparentemente, temos um consenso mas, efetivamente, os discursos podem esconder discordâncias profundas –, atentamos para o fato de que a participação implícita na adoção da democracia é contrária a um discurso autoritário que não se materializa apenas na forma como falamos, mas especialmente na maneira como agimos, como selecionamos os conteúdos, como organizamos o currículo, como desenvolvemos os trabalhos com os agentes do processo educativo de uma maneira geral. No entanto, adotar valores democráticos não implica em diminuição de responsabilidades do ponto de vista do ensino.

Qualquer que seja a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva. No momento, porém, em que a diretividade do educador ou da educadora interfere na capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando, de forma restritiva, então a diretividade necessária se converte em manipulação, em autoritarismo (FREIRE, 2014b, p.109).

Esta é uma diferença sutil porém essencialmente relevante. Adotar uma postura democrática é um exercício compartilhado, necessariamente, mas não implica ausência de direcionamento do processo educativo – que em sua essência, implica uma mudança deliberada da realidade. Ao contrário, a preocupação é para que a necessária diretividade não tolha a autonomia dos agentes, o que inevitavelmente também imporá barreiras à liberdade de escolha e, conseqüentemente, à genuína participação.

3.6.5.6 Respeito às diferenças

Quando tratamos de democracia como um valor em uma perspectiva de educação dialógica, que fomenta a autonomia tendo como base o diálogo, inevitavelmente emergem as diferenças culturais: valores, opiniões, formas de conduta etc.

Daí, mais uma vez, a necessidade da invenção da unidade na diversidade. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade. É preciso reenfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças (FREIRE, 2014b, p.216).

Os conflitos, em uma proposta de educação dialógica, fazem parte do processo. Não são problemas que enfraquecem uma postura participativa, mas, antes, uma consequência da participação democrática de sujeitos autônomos, que pensam criticamente e que compartilham suas percepções em um determinado momento.

A proposta de educação bancária busca mascarar tais conflitos através da participação cada vez mais passiva dos estudantes tendo o professor como a referência máxima e incontestável. A diferença, nesse contexto, é um risco a ser evitado ou um problema a ser resolvido através da homogeneização ou nivelamento dos estudantes.

Em uma proposta dialógica de educação, uma habilidade a ser cotidianamente trabalhada e desenvolvida é o gerenciamento dos conflitos que surgem da manifestação das diferenças. O respeito à fala e ao pensar do outro, aspecto basilar para que ocorra o diálogo, é algo a ser abordado tão claramente quanto os demais objetos de saber.

Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 1996, p.33).

3.6.5.7 Papel do professor

“Ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.22). Este é o mote primeiro para o docente em uma prática educativa dialógica, democrática, compartilhada.

A primeira mudança de postura precisa ser do professor. O estudante, no século XXI, já busca a participação nos processos cotidianos e não a simples acomodação. Mesmo que superficialmente, as redes sociais digitais aliadas às possibilidades de encontro informais que naturalmente acontecem já estão embebidas dessa vivacidade e do compartilhamento.

O espaço de aula pode ser um momento vivo, dinâmico e atraente a todos, porém, para tal, a mudança primeira e principal deve ocorrer na postura do docente. Sua maneira de pensar a Educação e seus processos, assim como alguns pressupostos precisam ser bem esclarecidos e acordados para que, efetivamente, possam ser postos em práxis.

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador (FREIRE, 1996, p.70).

No entanto, o educador não tem sua função modificada em “facilitador”, uma vez que não faz parte do papel formativo do professor facilitar os processos aos discentes, mas compreender que o papel docente é, na perspectiva dialógica e compartilhada, contribuir para a superação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica através do estímulo à participação e fomento à autonomia. Este contexto é bem mais complexo e dinâmico do que o de “facilitador”.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental ‘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 professores e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. Nesse sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento (FREIRE, 1996, p.86).

Em consequência de uma postura participativa e democrática, o professor é observado e acompanhado em suas posturas e discursos por estudantes cada vez mais críticos. Assim, é importante que o professor tenha a consciência de seu papel de construtor de um ambiente saudável para a promoção de aprendizagens.

Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. (...) O espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’. Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no ‘trato’ deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 1996, p.97).

Por isso insistimos no caráter compartilhado do processo educativo: a experiência pedagógica, na perspectiva dialógica, é uma experiência do convite, da participação, do diálogo e da construção conjunta.

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. (...) Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. (...) Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade mas ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência. Não é difícil compreender, assim, como uma de minhas tarefas centrais como educador progressista seja apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica (FREIRE, 1996, p.118-9).

3.7 Princípios gerais para a Aprendizagem Compartilhada

A partir das reflexões acima empreendidas, no contexto deste trabalho consideraremos esse processo dinâmico, criador e participativo no processo educativo de Aprendizagem Compartilhada, no intuito de destacar o objetivo maior, a aprendizagem. A qualificação metodológica desta aprendizagem – compartilhada – remete à dinâmica de trabalho que se caracteriza justamente por não ter “fórmula” ou “passo-a-passo”, mas princípios compartilhados e acordados. Tais princípios são construídos e constituídos conjuntamente com os grupos educativos (professores e estudantes), naturalmente, mas baseados no pensamento pedagógico do educador Paulo Freire – patrono da Educação Brasileira⁶⁶ – elencaremos os pressupostos que entendemos como principais.

Uma vez que, por essência, tais princípios precisam ser acordados entre os agentes educativos, trabalharemos nesta tese alguns princípios gerais e parciais, ou seja, estes podem ser reformulados e desenvolvidos de acordo com os específicos contextos educativos.

Para nossa reflexão, os aspectos mais relevantes para uma prática educativa da Aprendizagem Compartilhada são:

⁶⁶ Presidência da República, Lei 12.612, de 13 de abril de 2012.

1. Respeitar o Saber de Experiência Feito, partindo deste para sua superação em curiosidade epistemológica.
2. Ter o Diálogo como o motor do processo educativo, no qual saber ouvir é um dos aspectos centrais.
3. Incentivar o pensar autêntico, autônomo.
4. Estimular a capacidade criadora do educando.
5. Promover a participação democrática.
6. Trabalhar o respeito às diferenças.
7. Conceber o professor como orientador do processo de aprendizagem dos sujeitos, construindo o processo educativo **junto** com os estudantes.

Após delinear, a partir da proposta de Educação Dialógica de Paulo Freire, os princípios para a Aprendizagem Compartilhada, discorreremos a seguir sobre os aspectos metodológicos de nossa pesquisa-ação, que buscaram experienciar os princípios acima elencados e agregar dados relevantes para uma reflexão sobre a Aprendizagem Musical Compartilhada.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresentaremos neste capítulo nossos referenciais e procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa, assim como contextualizaremos a Prática Instrumental Violão em seus objetivos, conteúdos e atividades de aprendizagem desenvolvidas nas disciplinas de Prática Instrumental Violão II e IV nos semestre 2016.2 no Curso de Licenciatura em Música da UFC em Sobral. Por fim, apresentamos o referencial para a análise dos dados a partir da Análise Textual discursiva.

4.1 Tipo de Pesquisa

Nossa pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa Qualitativa do tipo pesquisa-ação. O referido tipo de pesquisa se adequa melhor ao presente projeto por compreender que a imbricação do pesquisador como orientador do grupo a ser pesquisado possui características específicas em relação aos demais tipos de pesquisa, como a observação – no qual o pesquisador não faz parte diretamente do grupo pesquisado – ou da pesquisa participante – no qual o pesquisador participa do grupo pesquisado, mas não define ou coordena as atividades a serem desempenhadas pelo grupo.

Na Pesquisa-Ação, que se caracteriza como um tipo de pesquisa participante (Oliveira, 2012), o pesquisador coordena e dirige as atividades do grupo, participando ativamente das ações e, se necessário, redimensionando-as para melhor adequá-las às necessidades que se descortinam durante o processo da pesquisa (THIOLLENT, 2011).

Dentro de uma concepção do conhecimento que seja também ação, podemos conceber e planejar pesquisas cujos objetivos não se limitem à descrição ou à avaliação. No contexto da construção ou da reconstrução do sistema de ensino, não basta descrever e avaliar. Precisamos produzir ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal (THIOLLENT, 2011, p.85).

Assim, para observar ações de Aprendizagem Compartilhada empreendidas no âmbito das disciplinas e que possuem como características inerentes a imprevisibilidade das ações e um maior poder de decisão de todos os sujeitos envolvidos – e não apenas o professor que orienta as decisões –, a Pesquisa-Ação se adequa melhor ao objeto pesquisado, considerando mais apropriadamente a dinâmica inerente ao processo educativo em contextos compartilhados de aprendizagem.

Também seria possível realizar uma pesquisa do tipo quantitativa para compreender a Aprendizagem Compartilhada, a exemplo do que Cress e Hesse (2013) fizeram para pesquisar a Aprendizagem Colaborativa através do uso de métodos quantitativos no estudo de pequenos grupos, mas visto que, para nós, tal descrição não seria tão relevante quanto a significação atribuída ao processo pelos sujeitos, optaremos por não adotar a análise quantitativa.

4.2 Sujeitos de Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes da disciplina Prática Instrumental Violão do Curso de Licenciatura em Música da UFC em Sobral. Contamos com estudantes que cursaram o segundo e o quarto semestres. Nomearemos, durante o texto, como Violão II – para Prática Instrumental Violão II – e Violão IV – em lugar de Prática Instrumental Violão IV.

As disciplinas de Violão II e IV possuem objetivos e atividades distintos. A Prática Instrumental II objetiva o desenvolvimento técnico-musical ao violão iniciado pelos estudantes⁶⁷ na Prática Instrumental I. A Prática Instrumental IV, por sua vez, busca a criação e a execução de arranjos para grupo de violões, além da iniciação ao violão solo. (Apêndice H)

Segundo os últimos dados coletados (CARVALHO e BENVENUTO, 2014) a maioria dos estudantes ingressantes no curso de Música de Sobral são homens (73%), jovens (até 20 anos, 46%); entre 21 e 30 anos, 26%. Muitos estudantes são oriundos de outras cidades que não Sobral – 54% são de outras cidades, 46% são de Sobral, sendo que o traslado dos estudantes pode durar até 5 (cinco) horas por dia. Após o ingresso no curso, mais da metade dos estudantes (73%) passam a morar em Sobral. Quanto às práticas musicais prévias, estas são bastante diversificadas, constando o autodidatismo, experiência em bandas de música, vivência profissional, atuação em igrejas, formação em escola de Música e escola básica, participação em grupos de maracatu, influência familiar, participação em conjuntos musicais diversos e até organização de eventos.

Assinaram o Documento de Permissão de Coleta de Dados para a presente pesquisa (Apêndice B) um total de 31 estudantes, sendo 21 estudantes da Prática Instrumental

⁶⁷ Alguns estudantes já ingressam no curso com alguma experiência com o violão.

Violão II e 10 estudantes da Prática Instrumental Violão IV. A identidade dos estudantes foi preservada e foi utilizada uma numeração gerada a partir da ordem cronológica da coleta de assinatura no documento de permissão, para a organização das transcrições de fala dos sujeitos.

Desenhamos um perfil destes estudantes que participaram da Prática Instrumental Violão II e IV no semestre 2016.2 a partir de questionário enviado por correio eletrônico. Observamos que 05 estudantes têm até 20 anos (20%), 14 estudantes entre 21 e 30 anos (56%), 05 estudantes entre 31 e 40 anos (20%) e 01 estudantes acima de 40 anos (4%). Quanto ao local de nascimento, 09 estudantes são naturais de Sobral (38%), 10 estudantes são naturais de outras cidades do Ceará (42%) e 05 estudantes são naturais de outros estados do Brasil (21%). Quando indagados sobre ter sido alunos da escola pública, 07 estudantes frequentaram parcialmente a escola pública (28%), 17 estudantes frequentaram a escola pública durante toda a Educação Básica (68%) e 01 estudante não frequentou a escola pública (04%). Quando perguntados sobre a formação/experiência musical anterior ao ingresso na disciplina de violão do Curso de Música da UFC em Sobral, 04 estudantes relataram experiência na Escola Básica, 05 estudantes a Escola de Música, 06 estudantes em Igrejas, 11 estudantes citaram o estudo autônomo, 02 estudantes em Bandas de Música e 04 relataram a participação em Projetos/OGNs. Sobre a motivação em escolher o violão dentre as práticas instrumentais oferecidas pelo curso de Música, 15 estudantes argumentaram já possuir experiência anterior com o instrumento, 02 estudantes manifestaram o objetivo de utilizar o instrumento no acompanhamento do canto, 02 estudantes afirmaram já possuir um violão, 01 estudante destacou a afinidade com o professor, 02 estudantes entenderam como mais apropriado no estudo de harmonia e 03 estudantes destacaram a popularidade, praticidade e baixo custo do instrumento.

4.3 Cronograma

Acompanhamos os estudantes, sujeitos da pesquisa, durante o semestre letivo 2016.2, completando um total de 32 encontros de 2 horas cada para cada turma, ou seja, 126 horas de trabalho letivo.

No decorrer do semestre letivo da universidade, as observações se iniciaram dia 17 de agosto e prosseguiram até o dia 11 de novembro de 2016, quando foi deflagrada a

Greve Estudantil, seguida por uma Greve do corpo Docente em função da situação política que o país atravessa. O semestre 2016.2 foi retomado no dia 04 de janeiro de 2017 e prolongou-se até o dia 8 de fevereiro de 2017.

4.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Compreendemos que a percepção do pesquisador, apenas, não é suficiente para dimensionar adequadamente os aspectos mais importantes do processo educativo, principalmente se compreendemos a Educação como uma práxis social.

Entender a música e a educação musical a partir da significação que o sujeito lhe atribui é sair do mundo limitado e limitante imposto pela razão instrumental moderna. Razão esta que, focada nos resultados e nas 'estratégias' para alcançá-los, usa indiscriminadamente os rótulos "eficácia" e "eficiência" sem, todavia, perguntar em nome de quem (do que) e com que finalidade tais resultados são procurados (GOMES, 2015, p. 110).

Logo, para os objetivos de nossa pesquisa, é mais interessante que nós possamos compreender as nuances que os sujeitos atribuem ao que chamamos de aprendizagem compartilhada no contexto da aprendizagem do violão do que apenas listar aspectos da percepção do pesquisador sobre o processo observado.

Aplicamos entrevistas semi-estruturadas coletivas⁶⁸ (THIOLLENT, 2011) junto aos estudantes da graduação com o intuito compreender, a partir de suas percepções, quais as implicações de se adotar abordagens compartilhadas para a construção do conhecimento musical. Registramos em vídeo e no diário de campo as aulas da graduação nas quais ocorreram as intervenções de pesquisa – atividades de criação musical, acordos com o grupo – e Entrevistas Semi-Estruturadas.

Em decorrência da Greve Estudantil⁶⁹, aplicamos um pequeno questionário aberto que foi enviados aos estudantes e a nós devolvido através de correio eletrônico. Também realizamos Avaliações Progressivas que foram incorporadas como instrumentos de coleta de dados.

⁶⁸ Entrevista semi-estruturada com o grupo de estudantes, todos participando simultaneamente, complementando os aspectos que os colegas apresentam.

⁶⁹ De maneira pouco convencional, os estudantes decidiram entrar em greve independentemente da decisão dos professores que, em assembléia, havia sido contrária à greve. Tal greve buscava refletir sobre o momento político conturbado pós-impeachment da presidente Dilma Rousseff e, também, um posicionamento contrário às reformas – e os métodos impositivos – austeras propostas pelo novo governo.

As intervenções de pesquisa (Entrevistas Semi-Estruturadas Coletivas, Avaliações Progressivas, Questionário) tiveram um ambiente quase informal, às vezes descontraído, com o objetivo de que os participantes se sentissem à vontade para falar abertamente. Sobre a forma de transcrição de tais momentos, mantivemos a fidelidade ao conteúdo das falas. Eventualmente, por problemas de ritmo da linguagem falada coloquial e buscando preservar o sentido da frase, acabamos adaptando a linguagem falada à escrita eliminando elementos repetitivos sem significado como por exemplo, o fonema “é” ou palavras como “tipo”, seguidas de uma reformação da frase. No texto escrito, corriji alguns poucos erros de gramática e/ou concordância (nominal e verbal) com o objetivo de facilitar a assimilação por parte do leitor, sem, no entanto, modificar o significado expressado pelo estudante.

4.5 A Prática Instrumental – Violão no curso de Música da UFC em Sobral

A prática instrumental Violão, como o próprio nome já sugere, é um espaço de construção de aprendizagens, desenvolvimento de habilidades e competências pedagógico-musicais desenvolvidas a partir do estudo violonístico, o que implica, a partir do nosso modo de trabalhar, em um desenvolvimento a nível da instrução – especialmente no que tange ao desenvolvimento técnico-mecânico, aproximação com o universo musical relacionado ao instrumento – assim como a reflexão e a apropriação desta prática como inserida dentro de um projeto pedagógico específico e que, por sua vez, está inserido dentro de um contexto sócio-cultural mais amplo, do qual todos, professores e alunos, fazem parte.

Dentro da proposta pedagógica do curso de Música da UFC em Sobral, é necessário que o graduando escolha uma Prática Instrumental na ocasião de seu ingresso no curso. Dentre as possibilidades para a escolha dos estudantes, estão disponíveis as práticas instrumentais de teclado, sopros, cordas friccionadas e violão. A prática instrumental obrigatória possui quatro semestres – o curso de Licenciatura em Música possui 8 semestres – e, para os interessados, também é disponibilizado 4 práticas instrumentais optativas que podem oportunizar o aprofundamento dos estudos do instrumento durante todo o período do Curso. Destacaremos a seguir, especificamente, as ementas práticas instrumentais obrigatórias que envolvem o violão.

Prática Instrumental I - turma B - (Violão) – Considerações gerais sobre o instrumento. Desenvolvimento de técnicas de execução violonística. Leitura básica de cifras. Estudo de Acordes em estado fundamental. Estudo coletivo, ordenado e

progressivo de exercícios e obras para violão. Prática musical em conjunto e prática de acompanhamento ao violão (UFC, 2014,p.19).

Prática Instrumental II - turma B - (Violão) – Desenvolvimento da prática instrumental I em nível crescente de complexidade. Estudo da técnica violonística. Repertório violonístico brasileira, suas raízes, matizes e autores. Estudo de acordes em primeira e segunda inversões. Prática musical em conjunto e prática de improvisação (UFC, 2014, p.22).

Prática Instrumental III - turma B - (Violão) – Desenvolvimento da prática instrumental II em nível crescente de complexidade. Estudos básicos de harmonia aplicados à prática violonística. Estudo de acodes invertidos ao instrumento. Aprimoramento da técnica da mão direita. Prática Musical em conjunto e prática de improvisação (UFC, 2014, p.25).

Prática Instrumental IV - turma B - (Violão) – Desenvolvimento da prática instrumental III em nível crescente de complexidade. Produção de arranjos para grupo de violões. Dimensões técnicas e didáticas para a formação de grupos de violão. Estudo de arranjos e composições de música brasileira para violão solo. Prática musical em conjunto (UFC, 2014, p.28).

A Prática Instrumental Violão é uma disciplina eminentemente técnica de caráter prático, para que o estudante possa se apropriar do universo relativo ao instrumento e desenvolvimento de habilidades e competências técnico-musicais. No entanto, considerando o contexto de formação de professores no qual se insere a referida prática, faz-se necessária uma estreita ligação com a didática do instrumento no sentido da formação de professores, especialmente no contexto da iniciação musical. Dessa maneira, durante o processo de aprendizagem e desenvolvimento do trabalho nas disciplinas de violão, os estudantes são estimulados a refletir sobre como aprenderam – para os que já possuem experiência prévia com o violão – e como aprendem, inclusive vislumbrando maneiras de como poderão ensinar determinados aspectos técnicos-musicais e como contribuiriam para o aprendizado do instrumento quando do exercício da docência. Isto ocorre, mais detidamente, dentro da sala de aula entre os próprios estudantes e com aqueles alunos que atuam como monitores do projeto de extensão universitária Oficina de Violão. Também ocorrem relatos de estudantes que passam a lecionar violão enquanto cursam a licenciatura, relatos esses que contribuem para as reflexões, ampliando-as tanto no que concerne às aprendizagens ocorridas em sala de aula, na disciplina, quanto àquelas que decorrem de suas atuações como professores fora da universidade.

Apresentaremos a seguir alguns eixos que fundamentam as atividades na Prática Instrumental Violão no Curso de Licenciatura em Música da UFC em Sobral. Destes eixos derivam diversas atividades, individuais e conjuntas, que perpassam os 4 semestres de

disciplinas obrigatórias. Tais atividades podem ter grande potencial na promoção da Aprendizagem Musical Compartilhada, especialmente para a concretização de realizações musicais conjuntas, no desenvolvimento de um espírito solidário durante aprendizado técnico-musical e para a mobilização do potencial criativo e reflexivo tanto no campo musical quanto no campo educacional.

- **Estudo de Acordes:** Uma forma de conhecer o “braço do instrumento”, conseguindo localizar, de diversas maneiras, as notas no violão e abrindo novas possibilidades interpretativas. São utilizadas tétrades – acordes de quatro notas sendo, fundamental, terça, quinta e sétima – no máximo de possibilidades de execução no instrumento, incluindo as inversões de acordes⁷⁰. (APÊNDICE D)

- **Repertório de Acompanhamento:** uma das formas de utilização do violão mais consagradas na música brasileira é no acompanhamento de canções. Assim, decidimos trabalhar com os estudantes a preparação e manutenção de um repertório comum de acompanhamento de canções que utilizasse as possibilidades de execução estudadas anteriormente quando nos dedicamos aos acordes. (APÊNDICE E)

- **Estudo de Cadências/Sequências de Acordes:** Este eixo substitui o que antes seria o eixo Harmonia Básica e Improvisação, que tinha como foco a identificação das relações harmônicas, nomeando-as (tônica, dominante, subdominante, dominante individual etc.). Assim, posteriormente, nas disciplinas de Harmonia que constam no currículo do curso os estudantes trabalharão as relações harmônicas das sequências de acordes abordadas na Prática de Violão. O objetivo das sequências de acordes é trabalhar com os estudantes as sequências harmônicas mais utilizadas na música brasileira e apontadas em livros como do violonista e professor da UFRJ, Marco Pereira (PEREIRA, 2011), além de outras sequências construídas por nós mesmos. Neste eixo, os acordes anteriormente estudados isoladamente são colocados em contextos harmônicos que serão utilizados posteriormente como base harmônica para as Rodas de Improvisação. (APÊNDICE F)

⁷⁰ Produzimos alguns vídeos complementares ao material impresso e aulas presenciais que podem ser acessados nos links: <https://youtu.be/gmiuhPhnptk>; <https://youtu.be/Mm5eUwrvo4k>; <https://youtu.be/J5WHKk0h4Y4>; <https://youtu.be/iwSxUyEVz44>.

- **Rodas de Improvisação:** este eixo é resultado de nossa pesquisa anterior⁷¹ que mostrou a importância da improvisação para o desenvolvimento do discurso musical (Swanwick, 2003) do estudantes em contextos coletivos de aprendizagem desde a iniciação ao instrumento. Neste contexto, a improvisação é utilizada como ferramenta pedagógica, ou seja, tem o objetivo específico de trabalhar aspectos técnico-musicais simultaneamente à expressividade do estudante (OLIVEIRA, 2012). A improvisação em grupo é constituída de dois momentos, nos quais, primeiramente, realizamos uma sessão de improvisação em grupo com todos organizados em um grande círculo, e em sequência, realizamos um momento de discussão coletiva, no qual os estudantes discutem os diversos aspectos vivenciados na Roda de Improvisação.

- **Repertório Coletivo:** Conjunto de arranjos e composições para grupo de violões destinado à prática artística e apresentação no EncontraMus⁷². Este é o produto mais artístico da disciplina de violão nos primeiros semestres. No início, a maior parte dos arranjos e composições eram feitas por mim. Com o passar dos anos, umas das atividades finais da Prática Instrumental Violão – no quarto semestre, mais especificamente – tornou-se a criação de um arranjo ou composição para grupo de violões feita pelos próprios estudantes, o que passou também a alimentar a própria Prática Instrumental de Violão, além dos demais projetos de extensão direcionados à prática musical em grupo utilizando o violão como instrumento base. (ANEXO D)

- **Repertório Solo:** No quarto semestre – o último semestre de Prática Instrumental obrigatória – os estudantes também desenvolvem uma das referências do violão brasileiro, o violão solista. Executando a harmonia e a melodia simultaneamente, trabalhamos aspectos interpretativos deste tipo de realização musical, além dos aspectos estilísticos do repertório violonístico brasileiro, em especial⁷³.

- **Técnica:** diferindo um pouco de algumas propostas de ensino do instrumento

⁷¹ Dissertação de Mestrado intitulada “A Improvisação Musical no Ensino do Violão” defendida no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará em 2012, também lançada em livro em 2015 pela Editora Prismas.

⁷² O EncontraMus é uma mostra de parte da produção do curso de Música da UFC no Campus de Sobral. Constitui-se de atividades acadêmicas no período da tarde (mesas redondas, mini-cursos, palestras, oficinas) e atividades artísticas no período da noite. Têm o formato de três dias, buscando congrega a comunidade da Região de Sobral com as atividades ligas à Universidade e ao Curso de Música.

⁷³ É possível visualizar a execução de tais arranjos com a turma de Violão IV no link: <https://youtu.be/npixWeIUuP0>.

amplamente conhecidas, a técnica instrumental não possui um papel tão preponderante na Prática Instrumental obrigatória. Explicamos: no que alguns autores costumam chamar de “modelo conservatorial”, o grande objetivo do estudo do instrumento é o aprimoramento técnico-mecânico-musical. Assim, o trabalho é realizado com base na execução de “peças consagradas” do repertório violonístico de concerto enfatizando o aspecto técnico-mecânico através de exercícios específicos. No entanto, na abordagem da Prática Instrumental do curso de Música da UFC em Sobral, o objetivo da técnica instrumental é preparar a musculatura do instrumentista para uma prática saudável, ergonômica. Também faz parte do objetivo da técnica instrumental da maneira como abordamos o desenvolvimento da fluência, a utilização de diferentes sonoridades e da apropriação da mecânica básica do instrumento. Caso o estudante tenha interesse em executar algum efeito sonoro mais específico, nós o orientamos como realizar o estudo autônomo, além de prestarmos assistência individualizada quando solicitado. Utilizamos, principalmente, o estudo de independência das mãos e dos dedos para a execução de escalas, arpejos e ligados⁷⁴. (APÊNDICE G)

- **Apreciação:** uma maneira de ampliar as referências musicais de todos os envolvidos na Prática Instrumental - Violão, incluindo o professor, é dedicarmos um momento para ouvirmos juntos algumas gravações de violonistas consagrados, com especial enfoque aos violonistas brasileiros. O objetivo é que os estudantes e professor desenvolvam referências de sonoridade do instrumento, além de encontrarem elementos expressivos que ampliem suas possibilidades de expressão artística.

Reiteramos que os eixos acima apresentados estão em constante aprimoramento. Sempre ao final do semestre letivo os estudantes realizam uma avaliação da disciplina, na qual destacam os aspectos relevantes para seus aprendizados e também sugerem aprimoramentos para a condução do trabalho, além de outros aspectos que julgarem necessário na disciplina de prática de violão. Assim, é muito provável que nos semestres posteriores à publicação deste trabalho continuem a ocorrer mudanças nesta organização e seleção de conteúdos de acordo com o contexto e com as especificidades dos grupos com os quais trabalharmos.

⁷⁴ Produzimos alguns vídeos complementares ao material impresso e aos encontros presenciais, que pode ser acessado no link: <https://youtu.be/hzFDGNa4MxM>; <https://youtu.be/nrRnvU0jq-o>; <https://youtu.be/SM158FO2h9Q>. Também utilizamos, no Violão II, o material do prof. Abel Carlevaro em sua Série Didáctica para Guitarra, especialmente os Cadernos 1 (escalas), 2 (arpejos) e 4 (ligados).

Nos primeiros anos, por exemplo, a sessão Repertório Coletivo era direcionada à execução de arranjos apenas pela memorização das respectivas vozes. Para a leitura de música dedicávamos uma sessão de “Leitura de Partituras”, nas quais os estudantes eram avaliados separadamente. No entanto, esta sessão não se mostrou proveitosa, sendo incorporada às demais sessões. Assim, a leitura de partituras passou a estar diluída e, por ter uma utilização muito mais prática e cotidiana, tem se mostrado melhor desenvolvida.

Para avaliar se os conhecimentos a serem construídos em conformidade com o programa das disciplinas foram efetivamente alcançados, utilizamos diversos instrumentos tais como trabalhos individuais, trabalhos em grupo, testes (provas), apresentações públicas e produções musicais escritas e/ou gravadas. Tais avaliações ainda estão muito influenciadas por um *habitus* conservatorial que ainda predomina no tratamento de alguns conteúdos, assim como a avaliação da aprendizagem relacionada a eles. No entanto, cada vez mais, a partir da tomada de consciência sobre este *habitus* conservatorial e das reflexões sobre Educação e Didática, progressivamente nos aproximamos de outros instrumentos avaliativos mais coerentes com o Projeto de Educação Musical da UFC, de maneira a privilegiar a imersão em experiências significativas de aprendizagem em lugar da mera quantificação de conteúdos relatados em provas.

Em nossa pesquisa de campo, foi possível perceber que ainda há elementos avaliativos que privilegiam a quantificação na Prática Instrumental Violão II, como foi o caso da Avaliação Progressiva I. No entanto, com a Avaliação Progressiva II – prova em duplas, privilegiando a partilha de saberes – e a Avaliação Progressiva III – auto-avaliação –, é possível apontar uma busca por alternativas de verificação e acompanhamento de aprendizagem mais condizentes com a proposta de Aprendizagem Musical Compartilhada. No caso da Prática Instrumental Violão IV, na Avaliação Progressiva I – produção/composição de arranjos para grupo de violões – e na Avaliação Progressiva II – interpretação dos arranjos para grupo de violões e violão solo – já se encontra mais claro este intuito de superar o *habitus* conservatorial.

4.6 Análise dos Dados

Procedemos a análise dos dados coletados a partir do referencial da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2007). Este tipo de análise se adequa melhor aos nossos

objetivos por compreender que a maior contribuição da análise qualitativa dos dados coletados é a reflexão teórica que estes podem suscitar, indo para além da mera descrição. Não se espera, assim, que a aplicação da pesquisa de campo possa por si só entregar dados, mas alimentar e motivar reflexões que encaminharão as construções teóricas.

A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico (MORAES, 2007, p.07).

A Análise Textual Discursiva possui três etapas de operacionalização: a unitarização, a categorização e a produção do metatexto. A unitarização consiste em fragmentar o texto em unidades de sentido no intuito de perceber novas relações e recorrências. A categorização consiste em reunir os fragmentos da etapa de unitarização em sistemas de categorias mais amplas, buscando desvelar o argumento da tese a ser apresentada. Por fim, a produção do metatexto consiste em descrever com clareza os dados coletados, interpretá-los e construir uma argumentação teórica. (MORAES, 2007).

É possível trabalhar de maneira dedutiva, quando as categorias surgem a partir de um referencial teórico explícito, ou de maneira indutiva, quando as categorias se constroem durante os processos de unitarização e categorização. Na presente pesquisa, recorreremos à maneira indutiva, tendo como referencial implícito a Educação Dialógica, com base no pensamento de Paulo Freire.

A análise textual discursiva visa à construção de metatextos analíticos que expressem os sentidos lidos num conjunto de textos. A estrutura textual é construída por meio das categorias e subcategorias resultantes da análise. Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de teorização sobre os fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do fato de o pesquisador assumir-se autor de seus argumentos (MORAES, 2007, p.32).

Dessa maneira, realizamos o trabalho de unitarização das entrevistas coletivas registradas em áudio/vídeo e, posteriormente, buscamos articular estas unidades em categorias emergentes a partir dos dados coletados. Desenhamos uma argumentação na direção de que a flexibilização necessária ao professor na didática do violão no contexto da formação de professores de música pode beneficiar fortemente o desenvolvimento da Aprendizagem Musical Compartilhada, especialmente a partir da explicitação seus princípios educativo-didáticos e como tais princípios se encadeiam de maneira coerente nas etapas didáticas. Defendemos que se basear nos princípios de Aprendizagem Musical Compartilhada pode

proporcionar crescimentos múltiplos, tanto para o professor, quanto para o(s) estudante(s), dado as possibilidades didático-educativas abarcadas por tal embasamento teórico.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Apresentaremos a seguir os dados coletados durante o semestre 2016.2 nas turmas de Violão II e Violão IV. Em uma primeira parte, tentamos organizá-los apresentando os dados por tipos de atividades realizadas e convergência de temas. Em um segundo momento, realizamos a análise de tais dados tecendo reflexões e articulando-as com os Princípios de Educação Dialógica. Por fim, delinearemos como esboço alguns princípios gerais para a Aprendizagem Musical Compartilhada.

Utilizamos como técnica de análise a Análise Textual discursiva, utilizando uma abordagem indutiva, ou seja, retirando as categorias de análise – a saber: Ensino, Aprendizagem, Aprendizagem em Colaboração e Aspectos Musicais – do próprio processo de organização e análise dos dados através das etapas de unitarização, categorização e confecção do metatexto (segunda parte deste capítulo).

No dia 17 de agosto de 2016 ocorreu a apresentação da pesquisa de doutorado para os estudantes, ao mesmo tempo em que através de formulário específico foi registrado o consentimento de participação na pesquisa. No documento de Permissão para Participação da Pesquisa os estudantes autorizavam que nossos encontros fossem registrados em gravações audio-visuais durante o semestre e tais dados fossem utilizados para fins da pesquisa de doutorado. Não houve objeções ou dificuldades de qualquer ordem.

5.1 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS POR ATIVIDADES REALIZADAS.

A seguir apresentaremos os momentos enfocados durante a pesquisa de campo, sendo: (1) o acordo inicial quanto aos princípios a serem adotados; (2) as atividades criativas em grupo, sendo no Violão II a improvisação e no Violão IV a composição de arranjos; os comentários sobre a Avaliação Progressiva II no Violão II; discussões sobre as atividades de composição no Violão IV e; a avaliação e auto-avaliação do Violão II e IV.

5.1.1 Acordo quanto aos princípios para a aprendizagem compartilhada

Com o intuito de iniciar uma reflexão sobre o tema da Aprendizagem Compartilhada, iniciamos brevemente conversando sobre os conceitos de aprendizagem

individualista, a aprendizagem competitiva e a aprendizagem cooperativa a partir da perspectiva dos Roger Johnson e David Johnson – como apresentados no capítulo 2 deste trabalho. O objetivo foi obter junto aos estudantes algum acordo sobre quais as diretrizes seriam adotadas para a promoção da Aprendizagem Compartilhada.

Um aspecto importante a se destacar é que, nesta conversa inicial, foi colocado que a Aprendizagem Compartilhada era um conceito em construção e, portanto, todos contribuiriam a partir de suas reflexões sobre as atividades realizadas para construir um conceito da referida abordagem.

Na turma de Violão II os estudantes expressaram que, para promover a Aprendizagem Compartilhada, seria necessário direcionar as atividades para um aprendizado conjunto no qual há uma organização e que requer, por parte de todos, concentração para a escuta coletiva, para a compreensão do colega. Questões como interesse mútuo, compromisso para com o grupo e para com os limites de cada colega também surgiram na fala dos estudantes.

Todos aprendem juntos" (Estudante n/d⁷⁵- 24ago16)

Organização: Tem que ter uma metodologia a seguir, eu acho (Estudante 1- 24ago16)

Concentração (Estudante 28 - 24ago16)

Escutar o outro (Estudante 02- 24ago16)

Interesse mútuo; "estar disposto" individualmente (Estudante 16 e 02 - 24ago16)

Compromisso (Estudante n/d- 24ago16)

Conscientização (Estudante 02- 24ago16)

Respeitar os limites do outro colega ao aprender junto (Estudante 04 - 24ago16)

Junto a estes aspectos acima elencados, também foi discutido em alguns momentos a experiência do PACCE⁷⁶ a partir da experiência de uma estudante que fez parte de uma célula de Aprendizagem Cooperativa no Curso de Música.

Eu acho que essa coisa que ele ali falou de estar disposto, eu acho que essa coisa de estar disposto é uma das coisas mais importantes quando você se preocupar em fazer um trabalho em grupo em aprendizagem por esses modelos. E assim, é uma opinião minha, eu acho que todos nós sabemos trabalhar em grupo de maneira compartilhada e cooperativa, a gente só não faz porque a gente é acostumado a não fazer, a gente é ensinado desde a educação básica a não trabalhar assim. As notas nas escolas visam os melhores resultados, então você quer ser o melhor de todos os alunos. Você não se preocupa em dividir o que você sabe com o outro, você quer ser melhor do que o outro, que isso te põe num status, funciona como uma hierarquia, assim, sabe? (Estudante 02 - 24ago16)

⁷⁵ n/d - não definido

⁷⁶ "O Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis é um programa de bolsas de monitoria da Pró-Reitoria de Graduação da UFC que tem como principal objetivo colaborar para o aumento da taxa de conclusão nos cursos de graduação da UFC. A principal estratégia utilizada é a difusão de Células Estudantis - grupos de estudo que utilizam a metodologia de Aprendizagem Cooperativa." Retirado de <http://www.pacce.ufc.br>, acesso dia 28 de março de 2017.

Percebemos na fala da estudante uma das grandes questões do ensino de música em uma proposta de educação musical inclusiva e democrática. Segundo a discente, somos propensos a trabalhar cooperativamente, porém, em função de no ambiente escolar no qual ainda prevalecem valores competitivos, este potencial de compartilha precisa ser reconstituído, trabalhado pedagogicamente pelos atores do processo educativo. Não é algo dado, portanto, mas uma concepção de ação pedagógica que precisa ser construída conjuntamente por todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento.

Na turma de Violão IV, as contribuições dos estudantes para o acordo inicial para uma construção da Aprendizagem Compartilhada em sala de aula destacou que o desenvolvimento de afinidades contribuiria bastante, assim como o interesse individual em participar, compartilhando objetivos comuns. Outro aspecto levantado foi a necessidade de que houvesse um respeito às diferenças e mesmo uma suspensão de discordâncias anteriores para que atividades realizadas sob este direcionamento compartilhado pudessem fluir com tranquilidade. O aspecto de troca de informações entre os participantes de forma aberta e generosa também foi um aspecto levantado.

Desenvolver alguma afinidade (Estudante 24 - 24ago16)

Vontade individual (Estudante 20 - 24ago16)

Objetivo em comum (Estudante 19 - 24ago16)

Superar possíveis diferenças em função do objetivo maior (Estudante 18 - 24ago16)

Troca de informações entre todos, professores e estudantes. A informação girando no grupo, não ficando na mão de uma pessoa. (Estudante 30 - 24ago16)

Respeito às diferenças (Estudante 18 - 24ago16)

A participação do professor nesta compartilha franca, aberta, também foi um aspecto destacado especialmente em contextos de realização musical com os estudantes.

Em relação ao professor, por exemplo, na roda de improviso que a gente fez semestre passado, você colocar determinada informação para a pessoa improvisar, “faz assim”, entendeu... e não ficar somente uma pessoa... É essa ideia, de não tomar pra você. Não só o professor, mas o aluno também. (Estudante 30 - 24ago16)

O respeito às diferenças foi colocado, inclusive destacando que se houver alguma afinidade entre os participantes, o compartilhamento de percepções sobre o objeto de aprendizagem – assim como a riqueza advinda desta troca – pode ampliar a percepção dos sujeitos envolvidos sobre os temas abordados.

Nessa questão da aprendizagem compartilhada é porque esse ponto que ele falou... quando a gente está num grupo que a gente tem afinidade as coisas fluem melhor. Trabalhar sozinho, a pessoa às vezes não tem o que a gente chama de raiva por

alguma coisa, mas qual é o prejuízo: a pessoa não vai colher nada diferente do que o que só ele vê, aquela visão da pessoa sozinho. (Estudante 18 - 24ago16)

Ao buscarmos trabalhar com a Aprendizagem Compartilhada percebemos a necessidade do estabelecimento de acordos. Ou seja, é necessário que alguns direcionamentos e/ou princípios sejam compartilhados e não apenas apresentados pelo professor aos estudantes.

5.1.2 Atividades Criativas em Grupo

Para estimular mais intensamente espaços de partilha de saberes utilizamos atividades de criação musical em grupo. Na turma de Violão II, privilegiamos atividades de improvisação musical. Na turma de violão IV, utilizamos mais intensamente atividades de composição aliadas à escrita de arranjos. Utilizamos diversos formatos de atividades, desde a produção individual para execução e análise do colega, trabalhos em dupla, trios e atividades com a turma inteira.

5.1.2.1 Violão II - impressões sobre a atividade de improvisação

A atividade de improvisação em grupo foi utilizada com duplo objetivo. O primeiro foi o de contribuir para com o desenvolvimento do discurso musical dos estudantes através da vivência musical em grupo. O segundo objetivo foi o de estimular outras interações não necessariamente previstas pelo professor e tentar, a partir da observação do professor e do relato dos estudantes em momentos posteriores, identificar aprendizagens compartilhadas.

Tais atividades consistiam em dois momentos. O primeiro, a Roda de Improvisação, na qual os estudantes sentavam-se lado a lado, formando um círculo e dois estudantes a cada vez tocavam, sendo um estudante tocando um acompanhamento ritmico-harmônico (base) e outro estudante tocando a melodia improvisada. Em um segundo momento, havia a Discussão Coletiva, na qual os participantes comentaram aspectos diversos da experiência musical na Roda de Improvisação.

Relatos sobre a contribuição do colega na superação de limitações foram recorrentes durante as atividades. Os estudantes fizeram alguns apontamentos sobre aspectos técnico-musicais. Abaixo destacamos, especialmente, as falas que abordaram a dinâmica de trabalho nos exercícios.

Por eu ter dificuldade de improvisar, eu gosto mais da harmonia. Pra fazer o lance do arpejo e solando pra mim já é um pouco mais complicado. Mas aí o Estudante 13 falou “rapaz o caminho é por aqui, mais pelo meio” e deu pra fazer. A gente não obteve o resultado que eu queria mas deu pra fluir. (Estudante 01 - 05set16).

É por aí também. A gente teve muito essa troca de informação, como eu tenho um pouco mais de afinidade em relação à improvisação, a gente foi meio que guiando um ao outro. “Vai fazendo mais por aqui [mostrando a região no braço do instrumento], quando tiver nesse acorde aqui e tal...”. (Estudante 13 - 05set16)

Eu gostei porque pelo fato de ser de dupla a gente aprende mais e a questão aqui eu aprendi [risos]. Antes de começar eu não sabia como e ela foi me dando uns toques e tal... então eu acho que isso ajuda muito quando se trata de dois do que só um. Duas cabeças pensam melhor que uma, lógico né? Então pra mim foi o que ficou melhor. (Estudante 12 - 05set16)

Interessante, Professor, que eu acho também assim... justamente que você [Estudante 08] tava falando de ter alguém mais experiente. As vezes a gente tem uma dificuldade de improvisar, até de ter a ideia em si, e aí vê alguém fazer e já pega um pouco daquela ideia, aí outro já faz e a gente acaba juntando tudo. Se torna mais fácil de executar de acordo com a ideia do outro, que os outros estão fazendo. (Estudante 09 - 19set16)

Alguns estudantes mencionaram dificuldades, deixando transparecer certa insegurança em relação ao nível de desenvolvimento dos colegas em comparação ao seu próprio. Aspectos técnicos também se aliaram a esta comparação para caracterizar dificuldades ou desconfortos no processo de trabalho realizado.

Pra mim foi muito difícil porque eu acho improvisar no instrumento um negócio bem complicado. Se os meninos que já tocam há muito tempo têm dificuldade imagine eu, né? Mas... é assim mesmo. (Estudante 02 - 05set16)

O que a Estudante 02 falou... que na hora de improvisar... Assim, sou quase do zero, praticamente, aí é muito difícil pra mim aí eu tava tentando fazer a harmonia e os acordes e escutar ele [o Estudante 11] improvisando, só que o barulho da sala não deixava muito eu escutar tentar fazer algo parecido, que na hora que eu ia fazer acho que faltava um pouco de musicalidade. (Estudante 31 - 05set16)

No caso assim, Professor, nunca toquei nada fui aprender alguma coisa de música aqui, certo? Assim, como os outros já tocam alguma coisa, já tem mais experiência, eu fico bastante inibido, na verdade. Aí quando você faz essa roda aí, e já toca um pouco mais, aí eu fico travado de tocar alguma coisa. Mas eu estou achando bastante interessante porque eu estou começando a entender como é que o som se encaixa. São dois sons diferentes e que se encaixam, eu comecei a entender e tava até conversando com o Estudante 08 um dia desses, eu tava começando a entender de música. Até então eu só escutava o barulho mas não tinha uma organização na minha mente do que seria aquilo, melodia e harmonia, eu não sabia o que era isso. É isso. (Estudante 07 - 19set16)

Sobre a questão se é incômodo, pra mim é incômodo porque é uma coisa que eu não tenho costume de fazer, não tenho talvez tanta habilidade quanto os meninos mas eu entendo que seja necessário até pra desenvolver musicalidade e tudo, mas assim, sendo sincera, uma opinião sincera e eu sou sincera, eu acho que atividade extremamente inibidora pra pessoas que estão começando no instrumento agora como eu, por exemplo. Eu acho muito inibidor você colocar a pessoa pra improvisar

sendo que ela ainda está aprendendo a tocar acordes agora, eu acho. Impressão minha. (Estudante 02 - 19set16)

Eu particularmente no começo me incomoda mas por conta da insegurança. Mas eu acredito que, pelo menos pra mim, é um incômodo extremamente necessário. Porque é a partir desse incômodo que eu vou procurar melhorar. É onde eu vou procurar estudar que eu melhore. Eu acho que ela [Estudante 02] tem razão de que é inibidor, é, porque eu particularmente também me sinto. A mão treme, às vezes, na hora de fazer. E tipo, é um exercício simples mas no caso você tem que... (Estudante 05 - 19set16)

É desafiador também... (Estudante 04 - 19set16)

É desafiador mas você tem que confiar no seu grupo, ali, entende? Todo mundo tem que ter a consciência de que, tipo, a gente tá no segundo semestre mas nem todo mundo está no mesmo nível. Então, se você compreende isso, você sabe que algumas pessoas vão improvisar umas coisas mirabolantes e outras nem tanto. E outra coisa que você [Professor] falou é que dentro do improvisado não há erro. Então, por mais pequeno que seja, a questão da improvisação, eu acho que ela é válida. É incômodo, é, mas eu acho que é um incômodo bom. (Estudante 05 - 19set16)

Também houve momentos em que os estudantes compartilhavam percepções sobre a atividade e sobre o próprio saber ali trabalhado. Abaixo o trecho de um destes diálogos durante a discussão sobre a atividade de improvisação com a turma inteira.

Eu não sei se o Estudante 13 pensa que nem eu mas em improvisação eu penso como se fosse uma frase cantada, como se tivesse cantando. Aí vem uma frase na cabeça, aí justamente a questão das alturas, aí é só desenrolar aqui [no violão]. (Estudante 11 - 05set16)

Exatamente. O improvisado não está no dedo. Está na cabeça. (Estudante 13 - 05set16)

Pra improvisar não tenho dificuldade não. É interessante que troca de experiências, de conhecimento. O que um não sabe o outro tenta ajudar pra melhorar. É isso aí. (Estudante 11 - 05set16)

Eu tava até sentindo falta, assim, veio na hora certa. Porque eu tava até comentando outro dia contigo que ser interessante em certo momento a gente tocar. E essa atividade a gente tá tocando. A gente fica estudando, estudando, mas tocar mesmo... tá dentro dessa atividade. Eu achei, sinceramente, é fundamental. (Estudante 04 - 19set16)

Eu sempre achei difícil a questão de improvisação e eu acredito que muita gente também ache que, tipo, é um desafio. É um desafio porque a gente nunca pára e senta para improvisar, mesmo que seja simples como a gente está fazendo aqui em círculo. Então eu acho que essa atividade vai dar à gente um pouco mais de confiança na hora de chegar em uma coisa um tanto quanto maior e conseguir fazer algo legal, entende. Então eu acho que isso vai dar confiança e, também, querendo ou não, vai gerar a vontade de você ir, procurar saber e estudar mais as escalas, estudar harmonia, pra poder conseguir passear pelo braço do violão tranquilamente então isso vai ajudar nisso, de confiança e intimidade com o instrumento. (Estudante 05 - 19set16)

Acho que também a questão de se soltar, acho que isso é muito importante. Música tem que ter aquela atividade com o instrumento, aquele momento sagrado ali de você baixar a cabeça, fecha os olhos justamente pra isso. Eu acho que essa atividade além de deixar a aula mais interessante, mais legal, permite a gente abrir a mente nesse sentido assim, perder um pouco a timidez, a gente tem vergonha de tocar pro colega com mais experiência e tal. Eu praticamente estou perdendo isso. Estou me sentindo bem melhor, estou conseguindo estudar melhor em casa depois destes

improvisos, essas cadências que a gente estudou aqui, e a coisa tá indo. (Estudante 08 - 19set16)

Durante nossa observação das atividades de improvisação percebemos uma interação muito rica entre os estudantes. Nas primeiras vezes, alguns estudantes ficavam muito preocupados, ansiosos para quando fosse sua vez de improvisar e acabavam por mudarem a atenção da roda de improvisação para revisarem as notas que iriam utilizar e até esboçar um pouco de improviso ali, em volume baixo para não interferir no improviso do colega ainda em curso. No entanto, o professor, que nas primeiras rodas atuou como regente, logo orientou de que era mais importante conectar-se com o discurso musical dos colegas durante o improviso em grupo. Ou seja, tão importante quanto realizar o próprio improviso melódico era ouvir o improviso dos colegas.

As discordâncias também surgiram durante as discussões coletivas sobre a roda de improvisação.

Eu acho isso que ele falou muito relativo. Ele falou que quando pensa em improvisar ele pensa numa frase cantada. Se eu tiver que improvisar cantando eu vou improvisar tranquilamente porque eu faço melhor. No caso se eu for improvisar tocando talvez ele faça melhor porque ele tem mais intimidade com o instrumento. Por isso que eu falo que pra improvisar você tem que ter uma certa familiaridade com o instrumento. (Estudante 02 - 05set16)

Mas a questão não é nem isso não. É mais a questão de saber os sons e saber onde está cada coisa [no violão]. (Estudante 11 - 05set16)

Mas é que aí tem que ter familiaridade com o instrumento. (Estudante 13 - 05set16)

O professor, nesse caso, tentou contribuir como um mediador, inclusive agregando outras reflexões sobre o tema abordado, no caso, o desenvolvimento – ou desinibição – para a improvisação.

Realmente tem que ter a familiaridade com o instrumento, mas eu acho que ele está chamando a atenção é que as vezes quando você tem até uma boa familiaridade com o instrumento, você não consegue improvisar “musicalmente”, vamos dizer assim. Não fica musical, fica um emaranhado, um engodo... porque a pessoa tenta colocar muita coisa e as vezes ela não pensa nisso que eles estão chamando de frase. Eu ouço uma frase como se fosse cantando e toco. O que é isso? Ele consegue traduzir a música que a pessoa está ouvindo internamente e consegue expressar aquilo no instrumento. Isso é muito interessante. Isso é o que Keith Swanwick chama de discurso musical. Nós temos um discurso musical e a gente precisa desenvolver esse discurso. A atividade de improvisação é uma ferramenta muito interessante para desenvolver esse discurso, só que a improvisação que a gente está usando aqui não é aquela do profissional, necessariamente. É uma improvisação que eu chamo de ferramenta pedagógica. Porque improvisar é uma coisa natural. É interessante que, musicalmente, todos tenham essa desenvoltura. Não quer dizer que todos vão ter a mesma desenvoltura ou as pessoas vão improvisar do mesmo jeito. Não é isso. Mas elas vão ter alguma familiaridade de improvisar e normalmente improvisar quer dizer “eu gosto de fazer assim”, “meu jeito de fazer é assim”, mas você só desenvolve esse jeito fazendo. É por isso que eu estava dizendo quando no começo você disse que o começo estava esquisito, que não tava dando certo é porque o

começo é esquisito, o começo dá mais “errado” do que certo. Mas tem uma hora que a coisa vai encaixando, aí você repete, aí você começa a curtir e começa a gostar de ouvir o que tá funcionando. Aí aos poucos, da próxima vez, você já vai usar um pouco daquilo que você aprendeu a fazer nesse próximo improviso e a coisa vai crescendo. É nesse sentido. Aula que vem a gente vai fazer em grupo e algumas dessas coisas que ficaram soltas, tanto das facilidades quanto das dificuldades, a gente aproveita e coloca nesse grupo também. O objetivo é o que? A partir dessa percepção múltipla das coisas, em cima dos vários olhares sobre a improvisação que a gente consiga ter uma visão mais ampla da coisa, ou seja, uma visão melhor sobre aquilo. (...) Eu estou improvisando a fala pra vocês, não é? Em cima do meu discurso. Eu tenho um discurso e eu estou improvisando a minha fala. É interessante que a gente tenha essa desenvoltura musical, de ter um discurso musical e conseguir fazer isso musicalmente. Não é simples, assim como o que eu estou fazendo e a gente consegue fazer não é simples, mas a gente desenvolve, esse é um caminho. Certo? (Professor - 05set16)

Podemos citar, com base na observação do professor e das falas dos participantes, alguns conhecimentos e competências foram construídos e desenvolvidos durante as rodas de improvisação como: o uso de escalas de acordo com a tonalidade; a ideia de construção de frases musicais; a utilização de notas de passagem e cromatismos em frases melódicas; o uso de motivos rítmico-melódicos no improviso; a maneira fluente de iniciar e finalizar os improvisos melódicos, diminuindo a “quebra” de fluência musical entre os improvisadores, a capacidade transmitir segurança ao improvisador melódico a partir da base rítmico-harmônica, evitando excesso ou falta de volume (intensidade) nos acordes; a capacidade de variar a condução rítmico-harmônica de maneira a induzir o improvisador melódico a mudar o caráter de seu improviso; a capacidade do improvisador melódico induzir o violonista responsável pela base rítmico-harmônica a mudar o caráter de seu acompanhamento; a maneira de, a partir da sua função (improvisador melódico ou base rítmico-harmônica) estimular a criatividade do colega ao buscar contrastes ou destacar aspectos musicais específicos na interpretação musical do colega, como uma acentuação rítmica ou um motivo melódico, por exemplo.

Todo esse complexo de trocas musicais entre os participantes ocorreu, primeiramente, a partir da mobilização dos mesmos para se envolverem e perseverarem durante a realização musical, vencendo a inibição pessoal e tornando-se disponível a interagir com os colegas. Em segundo lugar, percebemos que a roda de improvisação foi estimulada pela orientação do professor ao apontar diretrizes claras e compreensíveis para participação das rodas de improviso, além de destacar os potenciais dos estudantes, reforçando com apoio verbal durante momentos em que os estudantes demonstraram desânimo ou ficarem insatisfeitos com os primeiros resultados de seus improvisos. Por fim, a própria disposição do

grupo – todos com visão privilegiada dos colegas, ninguém à frente de ninguém – e o caráter da atividade de improvisação, que exige um forte direcionamento das atenções para a interação com os colegas.

5.1.2.2 Violão IV - Impressões sobre a atividade de composição

Com o objetivo de que, ao final de 8 semanas, os estudantes pudessem apresentar um arranjo para grupo de violões dividido em pelo menos três vozes, realizamos algumas atividades de composição utilizando pequenos fragmentos musicais, a partir dos quais os estudantes criavam acompanhamentos, melodias, introduções, finalizações, trabalhavam com timbres diversos ao violão, para citar alguns dos aspectos abordados. Buscávamos que os estudantes expressassem suas ideias musicais também a partir da escrita, assim como através da interpretação do trabalho dos colegas. Ao final de tais atividades preparatórias, que envolviam a análise de arranjos, o exercício de composições com trechos musicais e a experimentação de alguns elementos de composição, os estudantes passaram a trabalhar no arranjo principal, a ser apresentado a título da Avaliação Progressiva I. Para tal, realizamos atividades que envolviam produções individuais a serem apreciadas e comentadas pelos colegas, pequenos grupos de até 4 pessoas – que permaneceram com os mesmos integrantes durante todo o semestre – e atividades com a turma inteira.

Haviam algumas dificuldades no trabalho em grupo, especialmente nas primeiras atividades:

Aqui cada um teve uma ideia diferente aí, ficou cada um querendo fazer uma coisa e não foi nem uma ideia nem outra. (Estudante 22 - 24ago16)

Outro grupo declarou que, apesar de conseguir realizar a atividade, tiveram problemas por divergência de ideias:

Dificuldade foi a diferença de nível. É tranquilo pro Estudante 19 fazer isso daí, pra mim não é tão tranquilo. As vezes eu tento pensar alguma coisa mas não corresponde aqui no violão. Eu tentei dar alguma ideia mesmo, fazer mesmo as doidices que eu tava tentando. (Estudante 20 - 24ago16)

Eu achei que ele tava querendo inventar demais, mais do que era pra inventar. Aí não chegou a lugar nenhum... (Estudante 19 - 24ago16)

É, aí chegou num impasse. (Estudante 20 - 24ago16)

Como é que vocês acham que dava pra resolver, se vocês fossem fazer de novo? (Professor - 24ago16)

Acho que pensar no simples. (Estudante 19 - 24ago16)

Eu iria tentar alguma doidice, mas com eu falei, o que eu pensei foge do padrão. Eu pensei só no efeito. (Estudante 20 - 24ago16)

Destaquei a necessidade do diálogo e do acordo para atingir o objetivo:

Isso é interessante e aconteceu em mais de uma equipe. Vocês têm duas propostas, e alguém vai ter que “abrir” [ceder] pra vocês poderem concordar. Por exemplo, ali, eles tinham 3 propostas de baixo. Alguém teria que abrir pra conseguirem terminar. Alguém vai ter que ceder. Numa próxima vez vocês já esperam que alguém vai ter que ceder um pouquinho. São dois esforços: de um propor e o outro concordar ou não... mas tem que ter um acordo. (Professor - 24ago16)

No decurso dos trabalhos, a equipe que normalmente apresentava mais dificuldades em realizar as atividades em grupo conseguiu alcançar o objetivo proposto.

Aqui a gente se perdeu no começo, igual a da última vez. (Estudante 24 - 29ago16)

Como “igual a da última vez”? Descreva. (Professor - 29ago16)

A gente começou a pensar diferente cada um e ninguém aderiu a uma ideia. (Estudante 24 - 29ago16)

Isso mudou em algum momento? (Professor - 29ago16)

Mudou. O Estudante 22 começou a cuidar do baixo mais individualmente. Eu comecei a cuidar da segunda voz e depois eu pedi pro amigo aqui [Estudante 25] cuidar da primeira voz. (Estudante 24 - 29ago16)

No caso acima descrito, apesar de ainda não haver um tratamento mais profundo em relação às ideias dos colegas, houve um avanço ao conseguirem conjuntamente apresentar a atividade. O objetivo desta atividade comentada nos fragmentos acima era a composição da segunda e terceira vozes de maneira a complementarem a melodia principal, já determinada e escrita. Assim, mesmo que de maneira mais tímida, os estudantes nesta ocasião precisaram juntar esforços para alcançar o objetivo: finalizar o arranjo do grupo.

Outro grupo que não havia conseguido finalizar a atividade no primeiro dia conseguiu em outra oportunidade, mas nem todos os integrantes estavam satisfeitos com o equilíbrio no que se referiu à participação de cada um nas decisões estéticas que definiram o arranjo.

Eles pegaram e fizeram praticamente só, entre eles, só que eu fiquei pelo menos ligado no que eles estavam fazendo e por fora eu criei um negocinho ali na outra folha e fiquei tentando fazer alguma coisa também. (Estudante 20 - 29ago16)

Ficou tipo um trabalho paralelo. (Professor - 29ago16)

É, foi um trabalho paralelo. (Estudante 20 - 29ago16)

O mesmo estudante (20), com o evoluir das discussões, chamou a atenção para o trabalho em grupo, salientando que necessariamente não agregará algum conhecimento significativo se não houver alguns entendimentos compartilhados sobre a atividade.

É que eu acho que a ideia de trabalhar em grupo é geralmente ter essa discussão e tentar fazer uma coisa que acrescente em cada um, né? Aí como eu não contribuí, não houve essa discussão, eu também não fiquei parado, sabe, eu tentei imaginar alguma coisa, agir por conta. Ouvi o baixo que ele tava fazendo, apesar de não ter interagido muito, mas eu tava ouvindo, tentei criar alguma coisa e não fiquei parado. Talvez se eu tivesse parado apenas fazendo a melodia não tinha servido pra nada. Ia ter o resultado final [do grupo] mas não ia acrescentar praticamente nada. (Estudante 20 - 29ago16)

Então, só pra confirmar, você se sentiu contemplado na atividade? Serviu? (Professor - 29ago16)

Serviu, mas não necessariamente por ser em grupo. Eu tentei fazer alguma coisa. Talvez se eu não tivesse tentado fazer nada, se tivesse me conformado aqui, talvez não tivesse servido pra mim, entendeu? Tinha só tocado a melodia, tinha dado certo mas não tinha acrescentado nada. (Estudante 20 - 29ago16)

Este entendimento é importante porque, mesmo não contribuindo tão ativamente com ideias, por exemplo, é possível ter uma participação satisfatória e proveitosa.

Eu achei muito interessante, sabe. Eu só não coloquei muitas ideias. (Estudante 23 - 29ago16)

Você se sentiu contemplando dentro do grupo apesar de não ter dado ideia? (Professor - 29ago16)

Isso! (Estudante 23 - 29ago16)

Se eu tivesse dirigindo um grupo, eu agora teria “eita, eu não parei pra escutar ele!”. Porque na verdade a gente não pensou nisso aqui. Mas no pós [pensando] era pra gente ter perguntado. (Estudante 18 - 29ago16)

Na fala acima o Estudante 18 chamou a atenção para a organização que foi criada no grupo, demonstrando uma percepção de que no trabalho em grupo é preciso estar atento para que todos possam se expressar e, se for o caso, absorver as contribuições dos colegas no grupo.

Foi possível perceber também que a diversidade de gostos constitui um elemento importante para a interação dos estudantes no contexto do trabalho em grupo de forma compartilhada:

Eu acredito que tenha um fator importante que é a questão do gosto. Por exemplo, nós três aqui, tanto na atividade passada como nessa, nós temos gostos bem diferentes. É tanto que o baixo aqui, cada um criou um baixo. Eu não fiquei só no solo. Eu tinha criado um baixo e ele também tinha criado um baixo e ele criou o último baixo. E os três foram totalmente diferentes, uma coisa bem discrepante. Eu fiz um baixo mais compassado, o Estudante 24 fez em outro ritmo... (...) Aí ele criou um baixo mais falado. Inclusive ficou até parecido com o dos meninos aqui [da outra equipe]. Mas eu vi é que essa questão de que quando o gosto é mais próximo aquele grupo vai tender a fluir mais rápido. (Estudante 25 - 29ago16)

Houve também uma dificuldade de não se conseguir pensar a composição crescendo a partir das partes. Alguns problemas das composições de um dos grupos era o trabalho isolado dos participantes para depois, próximo do fim do tempo determinado, juntar as partes numa coisa só sem a devida discussão coletiva.

Certo? Estudante 24, mas parece que você estava fazendo tudo sozinho, colocando tudo num violão só... (Professor - 05set16)

Eu dei uma ideia mas ninguém quis aderir, aí eu tentei fazer violão solo. (Estudante 24 - 29ago16)

E você aderiu a alguma? (Professor - 05set16)

Eu perguntei o que eles queriam. Eu perguntei ao Estudante 25 o que ele queria fazer, ele tava fazendo o baixo então eu ia fazer uma melodia ou uma harmonia por cima, aí eu pedi para o Estudante 22 fazer outra coisa... (Estudante 24 - 05set16)

Percussão. (Estudante 22 - 05set16)

É, mas ninguém quis nada, eu fiquei sozinho. (Estudante 24 - 05set16)

Cuidado pra gente não repetir os trabalhos de colégio, que cada um faz um pedaço de depois tenta juntar o Frankenstein⁷⁷. O interessante é tentar trabalhar as ideias junto. (Professor - 05set16)

Pra fazer o "Frank" de uma vez, né? (...) Eu achei mais a questão, assim, de os dois pararem e um ouvir o outro. Esperar ele fazer pra depois dá a ideia de colocar outra coisa em cima. Porque do jeito que a gente tava, cada um tava [fazendo sozinho]... (Estudante 22 - 05set16)

Nas atividades em regime de compartilha, foi comum o intercâmbio das percepções sobre algum aspecto de aprendizagem em específico, mesmo que não fosse um conteúdo em si, mas a metodologia de trabalho ou mesmo uma dificuldade em comum.

O Estudante 21 falou da questão de estar no programa [editor de partituras] escrevendo e olhando o tempo, na minha opinião, se a pessoa for compor através de programa acaba deixando a pessoa preguiçosa, porque ela vai aos poucos perdendo a noção do tempo da música, como é realmente fazer e colocar no papel. O programa facilita isso e deixa a pessoa preguiçosa também. Só isso. (Estudante 29 - 19set16)

Houve dois tipos principais de atividades de composição na turma de Violão IV: as atividades que tinham a extensão de poucos compassos (no máximo 16) e a composição do arranjo principal – normalmente uma composição inédita do estudante ou uma releitura/adaptação de uma composição de outra pessoa para a formação de grupo de violões.

⁷⁷ Referência a algo tão fragmentado que, ao final, não fica uma boa execução.

5.1.3 Avaliação Progressiva II - Violão II

Como explicamos anteriormente no capítulo de Metodologia, a Avaliação Progressiva II para a turma de Violão II consistiu em uma prova em duplas. Os estudantes tiveram que responder questões e executar ao violão: aspectos técnicos (escalas e arpejos), formação de acordes e suas inversões. A prova, inicialmente pensada para um encontro, acabou precisando de dois encontros para ser finalizada. Apesar de haver se estendido para além do inicialmente planejado pelo professor na resolução das questões, os estudantes engajaram-se em processos de compartilhamento de saberes de maneira tão intensa que achamos conveniente alongar o tempo anteriormente estipulado para entrega da prova.

Na aula seguinte à avaliação, na qual discutiríamos a prova com os estudantes e conversaríamos sobre os processos de aprendizagem compartilhada, foi deflagrada uma Greve dos Discentes em protesto, entre outros aspectos, à Emenda Constitucional 95 – na época, PEC55/2016 que limitou os gastos públicos por 20 anos, com especiais consequências para a área da Educação. Dessa maneira, para que não ficássemos sem o relato dos estudantes sobre a avaliação em duplas e para que a experiência não caísse no esquecimento, decidi solicitar por escrito as percepções dos estudantes. Enviei-lhes uma mensagem por email no dia 28/11/2016, após a deflagração da Greve dos estudantes (10 de novembro de 2016), movimentação à qual os Docentes também aderiram dias depois.

“Prezados estudantes,

Após a nossa avaliação dos dias 07 e 09 de novembro, não tivemos tempo de conversar sobre os resultados e processos em função da greve instaurada. Assim, peço mais uma vez a contribuição de cada um de vocês para que não percam aspectos significativos com o tempo.

Peço que me enviem um texto, individualmente, comentando a Avaliação Progressiva II, realizada nos dias 07 e 09 de novembro. Para ajudar nos comentários, peço que comentem os seguintes aspectos: (1) Descreva o processo de avaliação realizado; (2) Quais aspectos positivos e negativos podem ser apontados; (3) em sua percepção, esta foi uma atividade de aprendizagem compartilhada?

Fico no aguardo dos textos individuais e reforço que sua colaboração contribuir significativamente para a pesquisa de doutorado intitulada ‘A aprendizagem compartilhada no ensino do violão’.

Desde já, agradeço atenção.

Marcelo Mateus”

Entre 28 de novembro e 20 de dezembro de 2016 recebi resposta de apenas 8 estudantes, de um total de 17 que realizaram a avaliação. Todos consideraram que a avaliação

em duplas foi uma atividade de Aprendizagem Compartilhada. Destacaremos a seguir os principais aspectos levantados pelos estudantes.

Alguns estudantes descreveram processos de superação de dificuldades durante trabalho compartilhado:

Trocamos ideias referentes à prova que eu não sabia, e ele me ajudou bastante principalmente na parte de inversões foi bastante dinâmico e eficaz e ele tem as minhas congratulações por isso, ótimo estar com ele. (...) Não chega a se tornar algo competitivo, e sim, duas pessoas com o mesmo objetivo a ser traçado e conquistado. (Estudante 10 - APII)

Esse tipo de metodologia se mostrou bem eficaz para mim e para minha colega, haja vista que os meus conhecimentos a ajudaram e os delas a mim, foi uma espécie de complemento. Entendo que isso aconteceu também com outras duplas, vi como cada um se esforçava em ajudar ao colega. (Estudante 06 - APII)

O método aplicado na segunda avaliação contribuiu e muito, uma vez que a prova é feita em duplas temos oportunidade de compartilhar nosso conhecimento com o colega e absorver o dele. (Estudante 01 - APII)

Haviam questões que um sabia fazer e outro não, então senti que a aprendizagem era compartilhada nesse momento: em que os dois mostravam o que sabiam ou não sabiam e juntando o que sabiam conseguiam completar a atividade. (Estudante 31 - APII)

Houve comentários sobre a Aprendizagem Compartilhada e a formação para a Docência:

Ele [o professor] foi capaz de fazer nossa prova em dupla para que nosso conhecimento fosse duplicado e ampliado desta vez sem a pressão individual. Não foi fácil a prova, foi bem mais difícil por que você tem que trabalhar uma velocidade boa para os dois, essa habilidade será útil tanto em atividades coletivas e apresentações quanto o melhor domínio sob a própria velocidade. O professor não fez desse modo pra ser moleza, foi para ver nossos erros no semelhante, foi para esperar o outro e ajudá-lo a se sentir seguro, foi para nos corrigir entre si, foi para sermos professores de nós mesmos e para ser professor de alguém um dia. (Estudante 28 - APII)

O modelo de avaliação aplicado na AP II pode ser considerado uma atividade compartilhada, pois contempla a interatividade e valoriza a ajuda mútua, conceito fundamental para o desenvolvimento da educação contemporânea. (Estudante 04 - APII)

Pessoalmente, acredito muito neste tipo de avaliação, pois ela estimula a troca de ideias e conhecimentos e nos motiva a partilhar saberes, o que é de suma importância para quem está desenvolvendo a docência, como nós. Mais desafiador do que aprender, é aprender a ensinar e repassar de forma clara, objetiva e motivante o conteúdo de uma disciplina e isso pode ser “treinado” quando se divide estes saberes com o colega de sala que sempre está ali tão perto e quase nunca é visto como aluno também. Nosso curso tem uma proposta de inclusão muito significativa, mas sinto que em muitos casos, acabamos apenas na proposta e não partimos para a prática, uma vez que, ensinar coletivamente vai para além de dar aulas para grupos numa mesma sala. (Estudante 02 - APII)

A autonomia do estudante e a capacidade de escolha também foram destacados.

Bom, a primeira impressão que tive foi de surpresa: "Nossa uma prova em dupla?" perguntei a mim mesmo. E já me vieram os questionamentos se faria ou não a prova com dupla, já que não era obrigatório fazermos com outro aluno. O que já é uma questão muito positiva: podermos escolher. (Estudante 06 - APII)

O Estudante 06 destacou que é necessário uma capacitação do professor para direcionar tais atividades compartilhadas.

Corroboro que a metodologia de atividade compartilhada deve ter sim a participação ativa do aluno, mas a peça fundamental para o sucesso ou não desse tipo de atividade parte de um professor capacitado. (Estudante 06 - APII)

A Estudante 02 destacou que, se mal conduzida, a atividade compartilhada pode surtir efeitos diversos dos esperados.

Se a atividade não for bem conduzida, ela pode causar o efeito contrário ao que propõe a Aprendizagem Cooperativa/Colaborativa que é gerar autonomia e autoconfiança, mesmo dentro de um grupo e acabar tornando o aluno dependente de seu colega, insinuando que ele não seria capaz de caminhar sozinho. (Estudante 02 - APII)

A única fala que apontou a fragilidade do instrumento de avaliação adotado veio do Estudante 01, em relação ao dimensionamento da extensão da avaliação, que no caso foi pensada para um encontro, mas precisou ser estendida para dois encontros. Apenas um estudante criticou a falha óbvia da Avaliação Progressiva II aplicada - o dimensionamento das atividades a serem apresentadas com o tempo disponível.

Um ponto negativo que poderia apontar seria a quantidade do conteúdo da prova, foi muito extenso, acho que poderia ser reduzido, mesmo em dupla ficou claro que o tempo era insuficiente para concluir tudo. (Estudante 01 - APII)

A relevância da construção do saber de maneira compartilhada em espaços diversos da sala de aula também foi abordado.

Acredito que atividades compartilhadas funcionam sim, meu aprendizado antes do curso se deu através da troca de informações com pessoas que já tocavam, observando e perguntando como se aplicava tal acorde, muitas vezes este contato direto com outra pessoa elimina as dúvidas que muitas vezes não conseguem ser sanadas pelo professor, pelo fato de que talvez o aluno se sinta constrangido para perguntar algo que parece obvio, mas que ele não consegue assimilar. (Estudante 01 - APII)

Foi colocado que esse tipo de avaliação contribuiria para a diminuição da competitividade na Universidade.

É especialmente diferente fazer um teste ao lado de outro colega, principalmente no ambiente formal da Universidade, onde a competitividade é estimulada o tempo todo pelas notas, e conseqüentemente, pelo IRA. Vejo a avaliação em duplas – ou até mesmo em grupo – como uma ferramenta necessária em um curso que trabalha justamente a proposta de ensino coletivo, como a Música. (Estudante 02 - APII)

5.1.4 Discussões após a composição dos arranjos - Violão IV

Após a finalização e entrega dos arranjos compostos pelos estudantes como forma de Avaliação Progressiva I, nos reunimos para conversar sobre o andamento das atividades desenvolvidas até então.

Alguns estudantes deram destaque ao fato de ouvirmos e discutirmos características e sugestões dos arranjos em grupo, com a turma inteira – e não apenas os comentários do professor.

Pra mim ajudou muito na construção do arranjo. Eu achei legal que é uma coisa individual mas quando a gente traz o arranjo pra cá que vê as opiniões do pessoal e percebe alguma coisa além no arranjo que a pessoa não percebeu. Pelo menos eu não tinha percebido. Aí eu acho que pra mim o principal que ajudou foi nessa questão. Meu arranjo eu tentei juntar 3 coisas, que era minha referência da banda de música, o português que cantava (Roberto Leal) e a música do Roberto Carlos. O que me impressionou mais foi a introdução que eu achei que tava legal mesmo escutando meio estranho mas quando veio a opinião do pessoal que era pra mudar e tal eu fiquei meio assim... “não sei não...”, aí quando eu fiz em casa que começou a vir umas ideias eu achei que ficou melhor do que tava. Foi uma coisa que eu achei legal, isso aí: ver a opinião dos outros e refletir no que os outros disseram e tentar mudar, e deu certo pra mim. (Estudante 20 – 17out16)

Neste encontro também o estudante deixou sua percepção de que atividades de composição funcionariam melhor se realizadas isoladamente para posterior comentário dos colegas, o que seria, na opinião dele, um ponto positivo.

Pra mim, que eu me lembro, eu sempre tiro como comparação os primeiros exercícios de arranjo, que era uma coisa mais pra ser construído em dupla mas as ideias se chocavam muito. Pra mim aquilo não deu muito certo porque a experiência musical que um tem, se for mais ou menos que a do outro, fica desencontrando. É mais difícil de casar. Só que com experiência do arranjo, como é uma coisa individual e depois que vêm para resto da galera opinar ou dar alguma sugestão e mesmo assim a pessoa depois é que vai refletir sobre aquilo individualmente, eu acho que funciona melhor, porque todo mundo influencia mas quem tem a última palavra geralmente é o cara que tá fazendo o arranjo e o professor que tá ajudando também. Eu acho que funcionou mais por isso, não era uma coisa assim que a galera influenciasse demais [a ponto] de tirar a autoria do cara que está fazendo o arranjo. É uma coisa superficial que ajudava também, opiniões e sugestões. (Estudante 20 - 17out16)

A fala acima deixa transparecer uma insegurança em relação a autoria ou “posse” de uma produção musical. O estudante destaca, por exemplo, que as atividades em grupo teriam o problema de diluir as contribuições dos participantes a ponto de não conseguir encontrar facilmente as características individuais na produção coletiva. Outro aspecto levantado é que a atividade em grupo não teria tanta relevância pelas dificuldades inerentes ao ato de produzir algo conjuntamente e, além disso, o que importaria seria a reflexão individual. No entanto a percepção acima não é compartilhada pelos demais estudantes:

Já eu achei uma experiência bacana. Porque o pessoal tá interagindo ao mesmo tempo, todo mundo tem ideias diferentes então aquela atividade é como se fosse um mosaico, onde cada um colocava as peças e no final formava a coisa. E foi interessante. E em relação à questão do arranjo, eu já senti mais um pouco de dificuldade porque eu não tô acostumado com esse negócio de arranjo e eu sou, na minha percepção, muito dependente, sabe? Geralmente as minhas ideias só começam a surgir depois que outra pessoa começa a fazer alguma coisa, sabe, a dar alguma ideia. (Estudante 29 - 17out16)

Mas pareceu unânime que a estratégia de comentar em grupo as características e sugestões para melhoria dos arranjos foi uma atividade muito proveitosa.

Então essa coisa de trazer aqui essa coisa do arranjo pra aula e discutir com o resto do pessoal, eu pude perceber algumas coisas também e acredito que a pessoa amadurece com isso. É a experiência, é válido. (Estudante 29 - 17out16)

Eu achei difícil a questão do arranjo porque eu nunca tinha pegado uma partitura antes de entrar aqui [no curso de Música]. Eu tinha a ideia na cabeça mas eu não sabia colocar no arranjo. Eu não conseguia. É tanto que no arranjo, como vocês perceberam, eu fiquei experimentando achar o ritmo, e fiquei frustrado porque eu tinha tanta ideia boa só que não casava no arranjo. Eu já trouxe o arranjo achando um pouco ruim, fui pedir orientação aí você apresentou na sala aqui aí eu vi que todo mundo comentou alguma coisa que podia ficar diferente aí você mesmo pediu pra eu mudar uma coisa... aí eu fique meio assim “Não!”, eu queria que aquele arranjo fosse meu e eu não queria mudar de jeito nenhum. Aí depois você insistiu e eu mudei, não achei bom mas mandei pra você, aí um tempo depois eu comecei a gostar. Aí eu achei que ficou mais legal no final de tudo. (Estudante 24 - 17out16)

De minha parte eu sou grato por todo o apoio da turma os comentários e o seu também porque me fez entender muita coisa, como por exemplo aquela questão de encadeamento, que é procurar fazer uma coisa interessante e ao mesmo tempo seja fácil, né? Pensar no ponto de vista de quem vai tocar. Essa é uma das coisas que eu achei bem importante, interessante e me deixou satisfeito. (Estudante 23 - 17out16)

Em relação a fazer o arranjo o meu, esse lance que você falou de ficar vendo o arranjo dos outros e ver os comentários foi isso. Eu fazia as vezes eu ficava olhando assim, “não, aqui o Professor vai falar sobre essa besteira aqui, aqui, o Professor vai falar aqui...” e eu já ia mudando e tudo, aí acabou que não precisou mudar nada. (Estudante 29 - 17out16)

Quando perguntados se esta atividade de partilhar impressões sobre os arranjos em grupo caracterizava uma atividade de Aprendizagem Compartilhada, obtivemos a seguinte resposta:

Eu acho que sim, porque a gente trazia o arranjo pra cá, eu ficava olhando e via o que os outros faziam que dava pra mudar aí eu tirava isso pra mim, e eu acho que todo mundo fazia isso: olhava assim, percebia e quando ia fazer seu arranjo, escrever, olhava porque já tinha atenção naquilo que foi corrigido no arranjo do colega. Aí todo mundo ia aprendendo um pouquinho assim com o arranjo do outro, faltava uma coisa em um e via assim... (Estudante 21 - 17out16)

Sobre as atividades de composição e arranjo de pequenos trechos musicais realizados na primeira metade do semestre, o estudante 19 apresentou uma pequena análise

quanto à diferença de desenvolvimento musical entre os componentes de um grupo que trabalha compartilhadamente.

E as atividades de sala, tipo aquelas primeiras que tinha confusão e tudo, (...) eu acho que era a questão assim mesmo da intenção de cada um. Não é nem a questão da experiência de cada um, como o Estudante 20 falou, que um tem mais do que o outro e não dá certo, é questão de objetivo. Por exemplo, naquela hora, pelo menos uma vez que eu tava fazendo com ele, pra mim eu queria fazer a atividade pra entregar logo, não fazendo qualquer coisa mas entregar logo e ele queria fazer uma negócio assim que fosse além de fazer o trabalho e que ficasse um negócio bem feito... Ai teve essa coisa [divergência], é uma questão de ter o objetivo igual. (Estudante 19 - 17out16)

Este foi um aspecto reforçado por integrantes de outros grupos:

Realmente no grupo em que eu estava cada um queria fazer uma coisa e ninguém [conseguiu] fazer uma coisa só. Todo mundo queria fazer sua parte e no final das contas acabava que não fazia... (Estudante 22 - 17out16)

Ele estava falando que cada um queria fazer uma coisa independente, né? Eu, o Estudante 23 e o Estudante 21, todo mundo amigo tava aberto pra sugestão e tudo... ninguém ficava impondo a maneira do cara, sabe? “Ah, tem que ser desse jeito e pronto!” (Estudante 29 - 17out16)

A afinidade de gosto musical também foi destacada como um forte aspecto influenciador, de acordo com um dos estudantes:

Eu acho que questão de gosto também. Por exemplo, o cara faz isso aqui aí eu posso estar gostando do que eu fiz, o outro não achar muito legal aí, mas se o outro gostasse ia dar certo, todo mundo ia fazer a mesma coisa. (Estudante 19 - 17out16)

5.1.5 Auto-Avaliação e Avaliação da disciplina - Violão II

A Avaliação Progressiva III foi uma Auto-avaliação realizada pelos próprios discentes, baseada na premissa que os estudantes possuem inteligência equivalente a do professor (RANCIÈRE, 2015). Nos pareceu, após todo o investimento no desenvolvimento da autonomia dos estudantes durante o semestre, que o instrumento da autoavaliação seria mais coerente e que este reforçaria a necessidade desta mesma autonomia de maneira a colocar os estudantes como protagonistas da própria formação. Buscamos ainda com essa estratégia verificar, a partir da perspectiva dos estudantes, como ocorreu o desenvolvimento da disciplina.

“Prezada(o) Estudante,

Nossa Avaliação Progressiva III consistirá em uma auto-avaliação [nota de rodapé 1]. Com este recurso, esperamos compreender se os objetivos da disciplina foram alcançados a partir do critério mais rígido de todos: o critério do próprio estudante.

*- Descreva **como e o quê** você aprendeu na disciplina de Prática Instrumental Violão II 2016.2.*

- Justifique e atribua-se uma nota[nota de rodapé 2] entre 0 e 10. Este valor será sua nota da APIII.”

Nota de rodapé 1: Como acordado no início do semestre, as informações deste documento poderão ser utilizadas na Pesquisa de Doutorado sobre Aprendizagem Compartilhada. O anonimato do estudante será preservado.

Nota de rodapé 2: Conforme o Regimento da UFC, disponível em www.ufc.br”

Algumas respostas configuraram-se como análises sobre a aprendizagem compartilhada durante o semestre.

No decorrer desse semestre nós tivemos contato com a aprendizagem compartilhada e acredito que de uma maneira geral a turma toda gostou e se adaptou bem pois a metodologia deixa todos bem à vontade para compartilhar seus saberes tanto quanto para tirar dúvidas, a aprendizagem compartilhada mostra que de uma maneira ou de outra, tanto aluno quanto professor são aprendizes. As duplas que vínhamos formando em sala me auxiliaram muito com as pequenas dúvidas, principalmente no repertório de acompanhamento, já no repertório coletivo com a divisão das vozes a turma se mistura um pouco mais, particularmente o medo e/ou a vergonha de não saber algo diminuiu, até mesmo o temor da avaliação diminuiu. Resumindo um pouco eu aprendi a ler algumas escalas maiores e menores, ligados ascendentes e descendentes, repertório de acompanhamento e coletivo e, principalmente as inversões, onde eu tive mais dificuldades. Como eu aprendi? Aprendi não tendo medo de não saber. (Estudante 05- 30jan17)

No decorrer do semestre o professor realizou atividades de aprendizagem compartilhada, como exemplo, uma das avaliações parciais. Eu fiz a avaliação junto com um de meus colegas. O primeiro desafio que eu encontrei foi que por eu ser iniciante e ele um avançado, eu tinha medo e timidez por não saber de algumas coisas. Porém eu criei coragem e fazia o que eu sabia e o que eu não sabia ele me ensinava numa boa. Depois descobri que ele tinha dificuldade que eu não tinha e também ajudei ele. Foi uma atividade muito boa. (Estudante 31 - 30jan17)

Foi comum, como era de se esperar, a descrição mais simples e direta dos conteúdos abordados em resposta à pergunta “O que aprendeu”.

Na disciplina de prática instrumental II os estudos foram baseados na técnica, nos acordes, na cadência e no repertório de acompanhamento. Durante o estudo de técnica foram trabalhados os arpejos do 1 ao 12, as escalas maiores, escalas menores naturais e melódicas, assim como os ligados ascendentes e descendentes. No estudo dos acordes, foram trabalhados os acordes X7M, X7, Xm7, Xm7(b5) e Xº e as inversões na III (1ª inversão), V (2ª inversão) e VII (3ª inversão). Foi trabalhado também as cadências, utilizando os acordes estudados e aplicados nas músicas do repertório. Já no repertório de acompanhamento, foram trabalhadas as músicas 'Tô' de Tom Zé, além de 'De mais ninguém', 'Cajueiro Velho', 'Trem das Onze', 'O samba da minha terra', 'Maracangalha' e 'Não deixe o samba morrer'. Todos os trabalhos foram executados de forma dinâmica e priorizando a aprendizagem de todos, inclusive com atividades em duplas e em grupos. Em relação a auto-avaliação, posso afirmar que, a parte teórica foi satisfatória, porém, preciso me dedicar mais na execução. Portanto, visando uma evolução, considero uma nota 9,0 como justa. (Estudante 04 - 30jan17)

Um estudante demonstrou dificuldades em atribuir uma nota a si mesmo.

Professor, queria só agradecer pelo aprendizado e destacar já que sou repetente nessa disciplina, vou deixar para você, Professor, dizer minha nota pelo que você viu meu rendimento, participação em sala. Eu quero ir para o violão III. Obrigado. (Estudante 03 - 30jan17)

Expliquei ao estudante que não poderia atribuir nenhuma nota em uma auto-avaliação, a não ser que fosse uma avaliação minha. Ele retornou com a folha e atribuiu a sua própria nota.

Alguns estudantes fizeram uma descrição geral da disciplina ressaltando a contribuição desta para a sua própria formação.

A disciplina de violão II, assim como a de violão I, foi como um divisor de águas no meu jeito de tocar. Mesmo tocando violão há mais de 10 anos, sendo autodidata, ter uma orientação para organizar os estudos no instrumento é algo sensacional, além do fato de adquirir uma metodologia de ensino, o que me torna muito mais capacitado para lecionar. As aulas expositivas, o material de apoio, a metodologia, o acompanhamento do professor e as dinâmicas em grupo fazem a disciplina de violão II ser bastante proveitosa, sendo também essencial para o aprendizado de outras matérias de outras disciplinas. (Estudante 13 - 30jan17)

A melhor surpresa positiva se deu na avaliação em dupla, de forma compartilhada eu e meu colega conseguimos nos sair muito bem através da ajuda mútua, foi genial! (...) Sentimos então que a prática instrumental nunca esteve tão harmoniosa com a sensação de coletividade. Vejo quanto tive um progresso positivo em minha prática instrumental fora da universidade, tanto em aspectos técnicos referente ao violão como valores de vida como a ajuda mútua e a coletividade. (Estudante 15 - 30jan17)

É claro que nem tudo eu consegui absorver porque se trata de um processo e tudo parece estar clareando na minha cabeça. No primeiro semestre eu pensei que não conseguiria porque passei com dificuldade, mas com a metodologia do professor, eu melhorei e muito, tanto que eu consigo ajudar meus colegas a entender o que antes era impossível na minha cabeça. Como disse não fui excepcional, tive minhas dificuldades, não estou com a velocidade ideal, tão pouco sou a melhor da sala, sou uma aluna normal mas com um diferencial: dessa vez eu sei o potencial que tenho e quero atingir perfeição no próximo semestre. (Estudante 28 - 30jan17)

Também ocorreram avaliações da ação do Professor.

Foram muitos conteúdos trabalhados de maneira mais didática do que das primeiras aulas que tive com o mesmo professor anos atrás e embora esteja ciente de que isso não se trata de uma avaliação do docente, me sinto na obrigação de dizer que o professor ouviu seus alunos e seu trabalho cresceu muito com isso. (Estudante 02 - 30jan17)

Para mim o aprendizado mais importante foi na relação aluno/professor. Defendo sempre que o professor tem que ser 'amigo' do estudante; ele precisa ganhar o estudante para poder incentivá-lo em seus estudos. Além, de claro, ter o conhecimento e saber repassá-lo bem. Mais uma vez sou surpreendido, como na APII, com um método de avaliação fora do tradicional. E isso só aumenta minha admiração com sua metodologia de ensino. (...) Reforço ainda que, dentre toda minha vida acadêmica, se lembrar que minha primeira faculdade eu concluí em 2003, nunca encontrei melhor metodologia de ensino, onde o professor é extremamente aberto para ouvir e compartilhar com os alunos os objetivos da disciplina. (Estudante 06 - 30jan17)

A didática do professor dessa vez contribuiu bastante (Estudante 12 - 30jan17), [comparando com a mesma disciplina no ano anterior, quando o referido estudante reprovou na primeira vez].

5.1.6 Auto-Avaliação e Avaliação da disciplina - Violão IV

No dia 30 de janeiro de 2017, final do semestre letivo 2016.2, realizamos uma Avaliação da Disciplina, quando discutimos em sala de aula o resultado registrado em vídeo⁷⁸ dos arranjos e solos que os estudantes gravaram em sala de aula durante a semana anterior. Também, ao final, realizamos uma rodada de auto-avaliação com os estudantes de maneira oral.

Os estudantes começaram destacando que essa atividade de arranjo é pouco frequente durante a primeira metade da graduação.

O que eu achei interessante as coisas do arranjo porque a gente não tem muita prática de escrever nada, e ter tido a oportunidade aqui foi uma experiência bacana. (Estudante 29 - 30jan17)

É uma das poucas vezes até agora que a gente cria alguma coisa dentro do curso. (Estudante 19 - 30jan17)

É, sim. (Estudante 29 - 30jan17)

Tem muito pouca coisa assim pra gente criar e compor então até agora a parte mais intensa de criar e compor foi essa aí, dentro do curso todo. (Estudante 19 - 30jan17)

Uma parte legal era se a gente reforçasse isso desde cedo, já do primeiro semestre mesmo a gente começar a praticar esse lado criativo mesmo que seja só umas 4 pautas assim, já logo no primeiro semestre seria bem interessante pra pessoa logo fixar na cabeça para os próximos semestres serem mais fácil, nessa última disciplina aqui. (Estudante 24 - 30jan17)

Algumas atividades que a gente fez de re-harmonização, a gente podia fazer mais vezes. (Estudante 19 - 30jan17)

O trabalho com violão solo também foi destacado e recomendado para as demais práticas instrumentais obrigatórias de violão.

Essa questão do solo foi uma experiência desafiadora. Porque foi a minha primeira peça. Acho que não ficou 100% não mas acho que ficou legal. Fiquei satisfeito com o resultado final. (Estudante 23 - 30jan17)

Eu acho que essa questão do solo também, Professor, que os meninos falaram dessa questão de trabalhar desde o começo, trabalhar desde o começo também a questão do solo porque pelo menos até o terceiro semestre ninguém faz nada do tipo aí quando chega no quarto semestre, que o cara tem que apresentar uma peça solo. (Estudante 19 - 30jan17)

Os desafios transpostos trouxeram ganhos significativos durante o estudo das peças solo. A maioria dos estudantes relatou que esta havia sido a primeira experiência com violão solo e, talvez em uma expectativa de continuar este desenvolvimento, entenderam no momento da avaliação da disciplina que algumas atividades solistas poderiam ser

⁷⁸ Os vídeos foram publicados no site YouTube nos links: <https://youtu.be/npixWeiUuP0> e <https://youtu.be/IOvNM5JlgXE>.

incentivadas desde o início das práticas. No entanto, percebemos que esta prática está presente desde o Violão I, porém não com o enfoque de concerto como tradicionalmente é esperado. Os estudantes são estimulados a transpor desafios diversos em contextos coletivos, o que os fortalece o senso de fluência musical e prepara um momento, por exemplo, de execução solista do instrumento.

Compartilhei com os estudantes um pouco da minha percepção sobre a Prática Instrumental Violão destacando a contribuição dos estudantes para a evolução da organização dos conteúdos e atividades da disciplina.

Essas disciplinas vêm se aperfeiçoando mas, como esse formato que fazemos no curso de música de Sobral, ele não têm âncora, ele não tem modelo. O que agente faz, todo final de semestre avalio, principalmente no final do ano, avalia e reformula tudo. Eu tenho todas as práticas andando, e todo ano, todo semestre, elas se atualizam, eu meloro uma coisa aqui, outra ali, e acho que estou melhorando, faço o esforço de tentar melhorar. Tanto que o pessoal que passa um ano e tem que refazer alguma disciplina ou vem assistir a uma aula diz que é outra disciplina. O pessoal fez violão II há um ano atrás, fez esse ano agora, é outra disciplina quase completamente diferente. Pra você ter uma ideia de como está. Então essas avaliações são muito importantes, porque eu não estava pensando em colocar os solos, eu colocava no começo, fui tirando, mas agora que vocês estão falando vou colocar de novo mas de outra maneira, não vou colocar no formato de estudos, mas vou pensar um jeito interessante. Nem tudo que a gente vai fazer aqui é prazeroso, às vezes tem que ralar, brigar com a paciência... mas são coisas que vão ampliar o jeito que você pensa o violão, o jeito que você pensa música, sabe? Você pode não utilizar aquilo imediatamente de maneira musical ou lhe dar prazer imediatamente, mas aquilo a médio e longo prazo, você vai ter uma desenvoltura maior. (Professor-30jan17)

Então os estudantes afirmaram que percebiam uma ruptura na maneira de tratar os conteúdos, além de destacar um possível desequilíbrio entre o nível de exigência de alguns conteúdos no decorrer das disciplinas de violão.

Que eu acho que tem um corte, do terceiro para o quarto teve um corte. Era acorde e algumas escalas, não é? Aí houve essa ruptura. Eu acho que não ajuda muito, dá certo também, mas acho que se fosse contínuo, conforme a gente vai aprendendo alguma coisa do primeiro, que é mais básico mesmo, que é só pra ver o nível do pessoal. Aí no segundo as vezes entra escala, e ia aumentando. Aí vai vendo alguma coisa de escala, e alguma coisa solo que utiliza durante o segundo semestre. No terceiro, quando entra as inversões, ia vendo um pouquinho de inversão no segundo, terceiro e no quarto, ia acrescentando peça e fazendo alguma coisa mais contínua, que vai estudar tudo durante os quatro semestres. (Estudante 20 - 30jan17)

Acho que facilita mais porque se o cara uns 6 meses uma coisa só de técnica, aí depois o cara vai ter que continuar os estudos de técnica por si, em casa, só que aí vai ter um monte de coisa a mais pra ver, um bocado de coisa pro cara estudar, um bocado de coisa pro cara absorver, o cara vai acabar esquecendo essa questão de estudar a técnica. Se por acaso fosse por semestre, pra cada conteúdo, dividindo nos semestres todos, podia ser mais proveitoso. (Estudante 19 - 30jan17)

Compartilhei com os estudantes que não percebia um corte tão brusco entre os conteúdos pela função que cada um deles possui na integralização curricular. Destaquei, no

entanto, as vantagens de ouvir tais análises e seus efeitos, o que resulta semestralmente uma reorganização das 4 práticas instrumentais obrigatórias de violão.

Engraçado. Pra mim, hoje, eu posso mudar de ideia, mas pra mim hoje não tem essa quebra que vocês sentiram. Pode não ter o nome técnica, mas, por exemplo, o arranjo do Estudante 21, a primeira voz do arranjo do Estudante 21, é mais forte que um exercício de técnica. “O ovo” [arranjo do Estudante 19] é mais pesado que certos exercícios de técnica. E a técnica na perspectiva que eu uso ela não é infinita, você faz até aprender alguma coisa que a técnica se propõe. Quando você aprende você não precisa mais usar [ficar repetindo o exercício]. Só se você parar de tocar violão e for voltar depois mas enquanto você continua os estudos... A técnica do primeiro semestre é pra você aprender a mecânica básica do instrumento. A do segundo semestre é pra você aumentar a desenvoltura. Aumentou a desenvoltura, joga em repertório. Então, no terceiro semestre, vocês tocam “Carinhoso” [Arranjo de Ilka Jussara], já toca um repertório um pouquinho mais difícil que exige mais, tecnicamente. Então, pra mim, continua. Por exemplo, acordes. Acordes, realmente, não foi tão bem distribuído com vocês, mas já agora com o pessoal do Violão II, eles conhecem todos os acordes, todas as inversões, e aprendem a fazer as sequências escritas. Eu faço os diagramas com sugestões de sequências. Primeiro faço as cadências, depois boto em músicas... aí só pedir pra eles criarem sequências de acordes, sequências de inversão, no terceiro semestre. Então eu tô dividindo mais o peso. Ainda sobre os acordes, você viu acordes, técnica, viu as inversões, viu uma porrada de coisa e, segundo vocês, tem um corte no quarto semestre. Porque você vai basicamente só pra criação, não estuda mais as inversões como estudava antes. Só que o meu objetivo com as inversões é que vocês consigam ver o violão de outra maneira, em mais possibilidades do que as possibilidades de acorde fechado com 7ª e 9ª. Quando vocês vão para os arranjos, como é que a gente faz, não sei se vocês lembram? A gente analisa os arranjos que a gente já tocou, fazemos exercícios pequenos de composição, faz o arranjo só da segunda voz... tem a primeira voz, faz só a segunda e o baixo... tem a segunda, faz o baixo e a primeira... compõe um negócio do zero aqui... um compõe o outro arranja, entende? A gente faz vários pequenos exercícios de arranjo, exercitando essa coisa de ver o violão de outra maneira. Faz exercício de timbre, não sei se vocês lembram, explorar vários timbres diferentes do violão, com harmônico, com rasgueado, timbre doce, timbre metálico. Aí, após uma série de exercícios, a gente se dedica para a música que a gente está [do arranjo final]. Pra mim, é uma sequência, é uma continuação, porque meu objetivo é que vocês usem isso em música. Realmente a parte de inversão do segundo pro terceiro semestre tá melhor agora, porque vocês apontaram as dificuldades, não sei se vocês lembram mas a gente avaliou no final [do semestre], aí aproveitei as informações que vocês deram mais o que eu fui agregando e refiz a disciplina. Eu acho que ela está melhor agora. Pelo menos o segundo semestre está terminando com uma sensação de prazer e leveza maior do que o de vocês [quando fizeram o violão 2]. (Professor- 30jan17)

Algo interessante e inesperado, ao menos para o professor, foi o relato de um estudante sobre uma das atividades que o fez desenvolver mais. Foi uma atividade que solicitei à parte da disciplina em um semestre anterior, uma atividade de transcrição.

Agora assim, Professor, já que tá no final da disciplina em si, é o último semestre, pelo menos eu, a coisa que [mais me desenvolveu], que depois da atividade subiu um pouco foi nem a atividade da disciplina não mas foi aquela época que tu pediu pra gente transcrever umas músicas, fazer tipo um *songbook* e tudo, que essa ideia assim de compasso, até mesmo questão de percepção, tinha muita coisa que eu não tinha domínio, principalmente compasso composto. Naquela época eu não entendia muito de compasso composto, sabia mas não tinha domínio. Aí comecei a pegar uma música, comecei a escrever... pra mim, essa coisa de tirar de ouvido, pra mim foi a coisa que mais criei percepção musical, tava mais pra cá [embaixo] e fui mais pra cima mesmo, foi mais intenso o aprendizado. (Estudante 19 - 30jan17)

Ou seja, segundo o estudante, a atividade de “tirar música de ouvido” foi algo pouco trabalhado e que deveria ter um papel mais central na organização curricular. Mais à frente, um estudante relatou que não lhe era comum refletir sobre os seus aprendizados. Mas, em seguida, ele conseguiu colocar seu ponto de vista.

É que eu nunca paro pra pensar o que eu aprendi naquilo. Lógico que tudo que o cara vê desde o começo, tá na cabeça dele e de alguma forma, uma hora ou outra, ele vai usar aquilo em outra atividade da disciplina. (Estudante 29 - 30jan17)

Coloquei então, a necessidade, como professores em formação, de refletir sobre o aprendizado.

Eu faço as perguntas de aprendizado porque vocês também são professores em formação. E a gente precisa de alguma maneira... não que a gente vá quantificar até o mínimo [de partes] possível o que a gente aprendeu, até porque o aprendizado não é assim, ele é complexo, ele dialoga com outras coisas, algumas coisas a gente só vai usar depois, mas de alguma maneira a gente tem que ter essa ideia do aprendizado muito clara. Porque senão a gente vai fazendo as coisas nas cegas e fica na sorte: pode dar certo e pode não dar certo. Então a gente tem que pensar o aprendizado também. (Professor- 30jan17)

Ao final da avaliação da disciplina, um dos estudantes destacou a importância de realizar a atividade de composição de arranjos de maneira compartilhada e orientada.

É interessante porque a gente faz aí tem o *feedback* [retorno] também. Você olha e vê o que pode mudar. Já pensou se a gente não tivesse essa experiência de escrever um arranjo pra violões e no futuro a gente precisasse, vamos supor. A gente iria pensar um bocado e pior, a gente ia aprender mesmo por conta própria e talvez a gente não pudesse ter uma orientação, no caso, pra que aquilo funcionasse direito. (Estudante 29 - 30jan17)

Na auto-avaliação, na qual os estudantes precisariam se atribuir uma nota entre 0 e 10, como nota da Avaliação Progressiva II, os estudantes destacaram suas dificuldades e superações de maneira breve.

Eu me dou um 9,5 porque eu segui todas as dicas que você deu durante o tempo todo e pra ensaiar o solo. Acho que eu ralei um bocado. (Estudante 23 - 30jan17)

Acho que eu toquei quase todos os arranjos bem, só uma dificuldade na música do Estudante 19 e no começo da música do Estudante 21 mas eu acho que eu fui bem nas outras músicas. Mas na parte da peça solo eu deixei muito a desejar. Acho que a parte da técnica, o nervosismo, que eu não tô bem assim tocando só. Eu sou acostumado a tocar em grupo, sempre toquei em grupo. Quando eu vou tocar só eu travo. Mesmo tendo estudado. (Estudante 22 - 30jan17)

Mas considerando tudo isso e o esforço que você teve pra chegar nisso tudo, qual a nota que você se dá? (Professor - 30jan17)

Considerando o esforço, eu me daria um 7,5. (Estudante 22 - 30jan17)

9,0, porque pra mim umas das coisas que dificultou foi o período de greve, porque querendo ou não, eu pelo menos sou assim, quando está naquele dia-a-dia eu faço as coisas. Quando para assim, eu sou o cara que relaxa. É até um erro porque se for

pensar tinha que usar aquilo como uma forma de adiantar o serviço, mas na prática eu não faço. Isso atrapalhou mas é culpa minha, não é a greve que me prejudicou mas eu não tive atitude, aí eu acho que a culpa foi minha. Aí, quando voltou [da greve] fui estudar os arranjos, pegar a peça solo... fui rever tudo. (Estudante 20 - 30jan17)

Assim, eu acho que eu tive 100% de aproveitamento nessa última disciplina porque eu olhava os outros tocando peça solo aí eu pensava “nunca vou conseguir tocar uma peça solo”. Aí eu comecei a olhar o pessoal tocando, vi o Estudante 29 tocando, o cara que tava do meu lado consegue, por quê eu não vou conseguir também? Aí eu comecei a estudar, me matei... não saiu do jeito que eu queria mas eu acho que tive um bom proveito nessa disciplina tanto na parte dos solos como do arranjo também. Então eu acho que eu mereço um 9,0. (Estudante 24 - 30jan17)

Bota um 9,0. Toquei mas faltou um compromisso tanto de estudo do solo como da peça dos outros. (Estudante 19 - 30jan17)

Eu vou dar um 8,0 porque eu não tive disciplina em relação ao estudo de algumas músicas, principalmente com as que eu tecnicamente não era familiarizado, por exemplo, a do Estudante 19, eu tava estudando ela, essa pausa em que aderimos à greve me quebrou completamente porque eu parei total e a coisa que pra mim precisava de técnica e leitura, no caso a peça do Estudante 19, aí quando eu voltei eu tive que ralar. E as outras que eu tinha mais familiaridade que eu tava no baixo, eu tava mais tranquilo. (Estudante 30 - 30jan17)

Um 8,0. (Estudante 29 - 30jan17)

9,0. (Estudante 21 - 30jan17)

5.2 REFLEXÕES A PARTIR DOS DADOS COLETADOS

Teceremos a seguir algumas reflexões a partir das categorias que emergiram a partir da análise de dados coletados utilizando a Análise Textual Discursiva. Tais categorias foram: Ensino, Aprendizagem, Aprendizagem em Compartilha e Aspectos Musicais. Em seguida, realizaremos um fechamento do capítulo apresentando uma argumentação de constituição dos princípios de Aprendizagem Musical Compartilhada na Didática do Violão.

5.2.1 ENSINO

Como já abordamos anteriormente, o Ensino consiste em ações de estudo ativo dos estudantes em direção à aprendizagens, processo esse orientado pelo professor. O ensino está inserido dentro de um campo mais amplo da Educação, que envolve as ações de instrução – apreensão de conhecimentos disponíveis e agregados pela história da humanidade – assim como aspectos de formação geral da personalidade como ética e cidadania. Assim, é impossível tratar de educação sem dimensionar adequadamente para que serve essa Educação, ou melhor, quais seus objetivos formativos: que perfil de ser humano se deseja formar. Dessa maneira, a visão política é inerente ao ato educativo e precisa ser refletida, debatida e

esclarecida em propostas de educação dialógica, como é o caso da Aprendizagem Compartilhada.

Como apontado pelo Estudante 04 ao comentar a AP II- Violão II, as atividades de improvisação em grupo caracterizam-se como Aprendizagem Compartilhada por buscar a interação entre os sujeitos como meio para o desenvolvimento de aprendizagens. Destaca também que esta é uma perspectiva atual quando se pensa a Educação.

O modelo de avaliação aplicado na APII pode ser considerado uma atividade compartilhada, pois contempla a interatividade e valoriza a ajuda mútua, conceito fundamental para o desenvolvimento da educação contemporânea (Estudante 04, comentário APII).

A Estudante 02, ao comentar a APII - Violão II, indica que o Curso de Licenciatura em Música possui uma proposta inclusiva acentuada mas que sente falta da materialização desta inclusão a partir das propostas pedagógicas implementadas no cotidiano.

Nosso curso tem uma proposta de inclusão muito significativa, mas sinto que em muitos casos, acabamos apenas na proposta e não partimos para a prática, uma vez que ensinar coletivamente vai para além de dar aulas para grupos numa mesma sala. (Estudante 02, comentário sobre APII).

Como caracterizamos no capítulo 02 deste trabalho, concordamos com o relato acima transcrito sobre o Projeto de Educação Musical da UFC. Está inserida dentro desse Projeto a ideia de que é preciso pensar dinâmicas específicas de trabalho em grupo que vão além da mera transposição do ensino tutorial em música para um grupo de estudantes. Como indicado anteriormente, o Projeto de Educação Musical da UFC traz em seu cerne o estímulo a vivências coletivo-compartilhadas.

Compreendemos que uma postura político-pedagógica clara se faz necessária quando se trata de Educação e ações didáticas. Dessa maneira, na Aprendizagem Compartilhada, os princípios precisam ser esclarecidos, refletidos e compartilhados com todos os participantes da ação educativa. Neste contexto os sujeitos estão inseridos em um panorama de mudança ou reconstrução da realidade social e, portanto, ao adotar uma perspectiva educativa que visa a formação de um sujeito crítico, ativo, reflexivo, consciente das questões inerentes ao tecido social, necessariamente a ação educativa é uma ação para a mudança, para uma melhoria das condições de vida em sociedade. O sentido desta mudança é destacado pelo caráter político da ação educativa. Educação, no sentido da Aprendizagem Compartilhada, é mudança em ação.

Uma vez que o ensino é uma ação educativa intencional de instrução e formação, o planejamento é uma das etapas essenciais para o desenvolvimento de propostas que tenham como referencial a Aprendizagem Compartilhada. A Aprendizagem Compartilhada, portanto, se caracteriza como uma abordagem didática que busca orientar a imersão dos estudantes no sentido da construção de saberes utilizando-se da elaboração conjunta para ampliar a compreensão sobre objeto de aprendizagem. É possível, em um primeiro momento, entender que a imprevisibilidade inerente à Aprendizagem Compartilhada entraria em conflito com a necessidade do planejamento, sendo esta necessidade uma característica essencial do ensino. No entanto, este aparente conflito se desfaz ao percebermos que um processo educativo formal precisa ter claro seus objetivos, conteúdos e metodologias, enfim seu planejamento e, além disso, para lidar com a imprevisibilidade, inerente à Aprendizagem Compartilhada, é necessário ter um planejamento mais bem estruturado do que numa abordagem bancária, por exemplo. Lidar com a imprevisibilidade em educação significa buscar a expansão de possibilidades, e não percorrer um caminho aleatoriamente.

Outro aspecto importante para o professor é compreender como utilizar a abordagem compartilhada de aprendizagem dentro do seu contexto de trabalho, dado os objetivos das instituições em seus diferentes níveis de organização (escola básica, escola livre, ensino superior) e outras questões organizacionais como quantidade de alunos e tempo de aula. Assim, nos parece pertinente afirmar que o professor é o responsável pela intermediação entre a Aprendizagem Compartilhada e o contexto de inserção, mesmo que sua autonomia em determinados espaços educativos possa ser reduzida.

Sendo a Aprendizagem Compartilhada o resultado de uma abordagem democrática que tem como um de seus pressupostos o estímulo ao pensamento crítico e autônomo, é de extrema importância a participação dos estudantes no planejamento das ações educativas. Além de motivá-los nos aspectos referentes à mobilização para aprendizagens, tal participação contribuirá para um amadurecimento frente a ação educativa e o estudo ativo. Em um curso de formação de professores, esta participação no planejamento se faz ainda mais importante. Em nossa pesquisa de campo este entendimento não foi aplicado com a devida acuidade, devendo ser concretizado e analisado em trabalhos posteriores. Em nossa pesquisa a reflexão sobre os processos ocorreu após a vivência dos mesmos, uma vez que os estudantes tiveram pouca ou nenhuma influência no planejamento das ações educativas. Estudos

posteriores poderão preencher esta lacuna, mas esta percepção já aponta novos aprimoramentos que deveremos implantar no trabalho pedagógico nas disciplinas de Violão.

Em nossa práxis educativa os estudantes dispõem de espaço para avaliar o percurso da disciplina e estes expressam suas opiniões e apresentam sugestões que nos levam a proceder ajustes para os semestres seguintes. Apesar deste processo apresentar uma contribuição para o desenvolvimento e melhoria da práxis educativa, o próximo passo apontado pela presente pesquisa é fazer com que a participação dos estudantes no planejamento da disciplina seja mais ativo, contribuindo para alterações juntamente com o professor a usufruindo melhor das sugestões apresentadas no decurso do semestre.

Para que o planejamento possa agregar as contribuições dos estudantes é importante que os mesmos sintam-se à vontade para colocar suas percepções. Mostrar que a práxis educativa é um processo em constante aperfeiçoamento pode ser um aspecto determinante para esta situação favorável à expressão estudantil. Por exemplo, o Estudante 19 no dia 30/01/17 relatou que uma das atividades mais significativas feitas durante o período que cursou a prática instrumental violão foi quando solicitei uma atividade extra, apenas para alguns estudantes que tivessem interesse de contribuir com o projeto de extensão universitária Oficina de Violão (projeto de iniciação musical voltado para jovens e adultos).

(...) a coisa que [mais me desenvolveu] (...) foi aquela época que tu pediu pra gente transcrever umas músicas fazer tipo um songbook e tudo, que essa ideia assim de compasso, até mesmo a questão da percepção tinha muita coisa que eu não tinha domínio, principalmente compasso composto (Estudante 19, 30jan17).

Para tanto, o primeiro passo seria transcrever canções da música brasileira para a partitura, utilizando o programa de editoração musical gratuito chamado *Musescore*⁷⁹. Tal tarefa contribuiu para o desenvolvimento e ampliação da percepção musical do de acordo com o depoimento deste estudante. Assim, para os próximos planejamentos, atividades de transcrição e percepção musical podem vir a ser incorporados no sentido de ampliar as possibilidades musicais e didáticas dos estudantes da Prática Instrumental Violão do curso de Licenciatura em Música.

Um dos objetivos da Aprendizagem Compartilhada, segundo apresentamos no capítulo 02, é desfazer as relações de dominação estabelecidas no contexto de uma educação bancária, propondo uma estrutura mais democrática de participação na qual os estudantes são

⁷⁹ *Musescore* é um software livre, o que faz com que sua utilização possa ocorrer sem ônus para as instituições, evitando o uso de outros programas de forma ilegal. . Para maiores informações acessar www.musescore.org.

estimulados a se mobilizarem para o aprendizado tendo o professor como um orientador dos processos de estudo ativo. Assim, aspectos que contribuem para a passividade permanente do estudante são reformulados para contribuir no processo de formação de um sujeito da própria aprendizagem, ativo e crítico da realidade que está inserido. Práticas competitivas devem ser desestimuladas dentro do contexto da Aprendizagem Compartilhada por não serem compatíveis com a ideia de ajudar o outro a crescer, mas de superar o outro. Como apontou a Estudante 02 no dia 24/08/16 e nos comentários da APII do Violão II, o ensino formal e especialmente a Universidade tendem a se constituir de um espaço de estímulo à competição.

(...) a gente é ensinado desde a educação básica a não trabalhar assim [de maneira compartilhada]. (...) Você não se preocupa em dividir o que você sabe com o outro, você quer ser melhor do que o outro, que isso te põe num status, funciona como uma hierarquia, assim, sabe? (Estudante 02, em 24ago16).

[na universidade] a competitividade é estimulada o tempo todo pelas notas, e conseqüentemente, pelo IRA.(Estudante 02, comentário APII).

No contexto dialógico da Aprendizagem Compartilhada, o professor e os estudantes são sujeitos de aprendizagem, como apontou do Estudante 05 no dia 30/01/17: “(...) a aprendizagem compartilhada mostra que de uma maneira ou de outra, tanto aluno quanto professor são aprendizes”. No entanto, o professor nem sempre considera que os estudantes possuem a mesma inteligência que o professor no sentido em que Rancière (2015) expõe, ou seja, muitas vezes não considera que os estudantes compartilhariam das mesmas potencialidades de aprendizado e desenvolvimento que o professor. No entanto, ao compreendermos que docentes e discentes possuem as mesmas potencialidades para o aprendizado torna-se possível um diálogo mais aberto e franco no qual o professor ouve e efetivamente considera o ponto de vista dos estudantes e, também, se considera como sujeito em processos de aprendizagem.

Sendo o Ensino um dos componentes da Aprendizagem Compartilhada, por defender claramente valores democráticos e práticas dialógicas, ele também possui a característica de incentivar atitudes de empatia – ou identificação com o outro. Uma delas é o respeito ao outro e gerenciamento das diferenças, como já apontado anteriormente quando abordamos a Educação Dialógica freiriana. Outra dessas atitudes é o desenvolvimento do que na Aprendizagem Cooperativa é considerado habilidades sociais, que envolvem a maneira de se colocar uma proposta ao grupo, a forma de ponderar sobre algum aspecto, a maneira de saber criticar sem desrespeitar ou desvalorizar os colegas envolvidos. Também é importante o

estímulo à expressão do pensamento dos estudantes frente às questões vivenciadas em sala de aula.

Compreendemos que o refinamento dos hábitos de estudo também é um dos focos da Aprendizagem Compartilhada. Por exemplo, um dos objetivos principais da auto-avaliação realizada com os estudantes em nossa pesquisa foi chamar-lhes a atenção para o caráter protagonista que eles possuem nos processos que envolvem a sua própria formação. A expectativa didática é que, a partir de uma conscientização de seu protagonismo e responsabilidade para com a sua própria formação, o estudante desenvolva e refine suas práticas de estudo ativo e autônomo.

O professor tem um papel fundamental na abordagem dos conteúdos junto aos estudantes de maneira a estimular a mobilização para aprendizagens a partir de uma perspectiva inclusiva e democrática, dentro do contexto da Aprendizagem Compartilhada. A utilização do material musical produzido pelos próprios estudantes, por exemplo, configurou-se nesta pesquisa como um aspecto relevante para uma metodologia que busca o desenvolvimento do aprendizado de maneira compartilhada. Outro aspecto também importante neste estímulo a mobilização para a aprendizagem é a maneira de avaliar. Considerando o momento da avaliação como uma verificação na qual busca-se saber se os objetivos de aprendizagem estão sendo atingidos, a atividade de avaliação pode ter vários formatos para além da prova individual. Atividades de avaliação realizada em grupos podem auxiliar nesta verificação da aprendizagem de uma maneira menos intimidadora para os estudantes. Outras atividades podem servir de instrumento de avaliação para além da tradicional prova escrita e arguição oral, como atividades de grupo, apresentação de realizações musicais a partir de produções dos próprios estudantes, além do ato de apresentação pública em espaços diversos, como outras escolas, abrigos de idosos, hospitais, praças, teatros, para citar alguns espaços que já foram utilizados pelo curso de Música da UFC em Sobral.

Ao tratar de ensino não podemos deixar de discutir o aspecto organizacional de gerenciamento do tempo, aspecto este que pode desestimular, em alguns casos, o uso de ações de Aprendizagem Compartilhada no ambiente escolar: ações em colaboração demandam tempo e, ao mesmo tempo, existem variáveis que não podemos prever em relação à interação entre os sujeitos e que podem também interferir no tempo disponível pela instituição para

determinada atividade educativa. É necessário gerenciar este tempo pois o sistema de ensino formal funciona de acordo com horários e muitas vezes a flexibilidade de remanejamento de aulas é inexistente. Dessa maneira, também é necessário considerar que as atividades precisam ser realizadas dentro de um espaço razoável de tempo que consiga atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes e a rigorosidade dos horários a serem obedecidos.

Ao mesmo tempo, ao tratar de Aprendizagem Musical Compartilhada, o desenvolvimento musical com um instrumento e o desenvolvimento de habilidades musicais demanda tempo e precisa considerar experiências de aplicação e aperfeiçoamento. O professor tem um papel fundamental no gerenciamento e orientação destas questões junto aos estudantes e a instituição de ensino, aproximando os alunos de condições mais coerentes com os objetos de conhecimentos abordados.

Une-se ao gerenciamento do tempo, tanto da instituição quanto o tempo de aprendizado dos estudantes, a seriedade inerente ao preparo profissional no contexto dos cursos de Licenciatura em Música. Este contingenciamento relacionado ao tempo muitas vezes implicou, durante nossa pesquisa de campo, em não poder aprofundar algumas ações de criação ou mesmo ter que postergar a realização de uma reflexão com o grupo sobre uma atividade específica. Apesar do objeto de estudo, a música, costumeiramente remeter a aspectos de prazer, lazer e confraternização – aspectos constituintes dos contextos culturais mais diversos que envolvem a produção artística em música –, o professor também orienta a formação de um perfil – ou *habitus* – profissional, que precisa lidar, assim como ele próprio, com variáveis nem sempre favoráveis para a atividade docente. Dessa maneira, as questões organizacionais também fazem parte das questões pedagógicas abordadas pelo professor no contexto dos cursos de licenciatura na formação constante do profissional da educação, inclusive em componentes curriculares mais específicos como a prática instrumental violão.

No contexto da Aprendizagem Compartilhada, a atuação como orientador, por parte do professor, se inicia com a seleção inicial dos conteúdos e metodologias para o ensino. Refletir e desenhar caminhos de como aproximar os estudantes dos objetivos de ensino já caracteriza um primeiro passo do professor no papel orientador. Mesmo que tais caminhos possam ser reavaliados e redesenhados a partir do contato e contribuições

estudantis, o ensino de qualidade baseado na abordagem da Aprendizagem Compartilhada não prescinde de uma preparação didática sólida por parte do docente.

No andamento das atividades de ensino, o papel fundamental do professor é orientar o estudo ativo dos estudantes, tanto em grupo quanto individualmente.

O estudo é a atividade cognoscitiva do aluno por meio de tarefas concretas e práticas, cuja finalidade é a assimilação consciente de conhecimentos, habilidades e hábitos sob direção do professor. A atividade cognoscitiva não pode ser considerada simplesmente como a manipulação de objetos, vivências de situações concretas, memorização de regras e fórmulas ou resolução de problemas e tarefas. Essas atividades externas somente têm relevância se, gradativamente, forem transformando-se em atividade interna, como instrumentos de pensamento (LIBÂNEO, 2013, p.113).

Utilizamos o termo Estudo Ativo como uma maneira de afastar a ideia de estudo como a simples memorização de informações, aproximando a ideia de estudo à uma imersão cognoscitiva que prepara e conduz a aprendizagens. O estudo ativo se amplia para além da relação entre professor e aluno, sendo que os colegas passam a ter importante papel neste estudo ativo dentro do contexto da Aprendizagem Compartilhada.

5.2.2 APRENDIZAGEM

Um dos aspectos primeiros para que se ocorra a aprendizagem é a disponibilidade do estudante para se envolver no processo educativo. Este foi um aspecto reforçado pelo Estudante 16 (“precisa também o interesse de ambas as partes”) e Estudante 02 (“eu acho que estar disposto é uma das coisas mais importantes quando você se preocupar em fazer um trabalho em grupo em aprendizagem por esses modelos”) em 24/08/16 como um dos aspectos prévios para que se ocorra a Aprendizagem Compartilhada. Além da disponibilidade individual, que se configura como o interesse pessoal de fazer algo, é necessário o compromisso pessoal, que seria a disciplina para alcançar aquele objetivo o que é do interesse do estudante.

Quando a Estudante 05 em 30/01/17 afirma “Como eu aprendi? Aprendi não tendo medo de não saber”, esta indica uma disponibilidade para o desconhecido, na qual o sujeito direciona-se ao que não conhece no intuito de tecer novas aprendizagens. Dessa maneira, existem objetivos pessoais de aprendizagem, e estes precisam se encontrar com os objetivos delineados pela disciplina ou ação didática. A forma de “sintonizar” tais objetivos, pessoais e coletivos, ocorre através do Acordo Educativo, que visa estabelecer os pressupostos

e direcionamentos para o ato educativo. O Acordo Educativo consiste em uma espécie de contrato entre o professor e os estudantes. Tais objetivos precisam estar claros para que o processo de avaliação também seja bem compreendido e possa contar com a participação dos estudantes em sua elaboração, inclusive na concepção das maneiras de avaliar.

O estudo diário ativo é um dos aspectos a serem considerados quando trabalhamos com Aprendizagem Musical Compartilhada. O estudo diário, no caso do aprendizado do instrumento, é uma condição básica para um desenvolvimento satisfatório durante os encontros da disciplina. Essa dedicação individual vem do compromisso assumido no Acordo Educativo e mantido através do estudo diário ativo. Para tal, os conteúdos e abordagens precisam se encontrar com os interesses do estudante para que este se mobilize para as aprendizagens desejadas.

A aprendizagem, portanto, precisa ser compreendida como um processo, um desenvolvimento contínuo em que o aperfeiçoamento não é alcançado magicamente através da interação entre os sujeitos, por exemplo, mas através de um misto entre esforço individual (estudo diário) e inferências em grupo (através dos encontros nas disciplinas).

Uma das condições para que se ocorra a aprendizagem é que o sujeito se mobilize para tal. Assim, cabe ao professor, através de suas ações pedagógicas, a busca em estimular esta mobilização. O Estudante 31 em 30/01/17 descreve uma situação de trabalho com o colega quando “criou coragem” e contribuiu com o que conseguia, assim como quando encontrava dificuldade recebia o auxílio do colega: “Depois descobri que ele tinha dificuldade que eu não tinha e também ajudei ele”.

Como nos referimos anteriormente, um dos aspectos essenciais para estimular a mobilização para a aprendizagem é fazer com que os objetivos pessoais dos estudantes se encontrem com os objetivos vislumbrados pela disciplina, inclusive utilizando as contribuições dos estudantes para tal. Dessa maneira, os estudantes tendem a se mobilizar para o aprendizado, uma vez que foi despertado o interesse a partir da participação genuína na organização das atividades a serem realizadas.

As reflexões em grupo sobre o processo de aprendizagem podem trazer grandes contribuições ao incorporarem aspectos relevantes da história de formação dos estudantes e professor envolvidos no processo de construção de saberes. O saber de experiência feito, como já destacado por Paulo Freire (1996), constitui uma base importante para

desenvolvimento dos trabalhos educativos. Na perspectiva da Aprendizagem Compartilhada, é a partir deste saber de experiência feito que novas aprendizagens serão construídas.

Uma relação explicitada pelos estudantes foi o preparo dentro da disciplina e a formação docente em música. A Estudante 28, ao refletir sobre a AP II - Violão II, afirmou que “O professor não fez desse modo [avaliação em duplas] pra ser moleza, foi pra ver nossos erros no semelhante, foi pra esperar o outro e ajudá-lo a se sentir seguro, foi pra nos corrigir entre si, foi para sermos professores de nós mesmos e para ser professor de alguém um dia”. Esta percepção revela uma complexa relação de aprendizagem na qual, mais importante do que reter uma informação, é essencial saber o que fazer com este aprendizado. Percebemos na referida afirmação da Estudante 28 que os diversos fatores sócio-culturais e psicológicos que podem influenciar no trabalho educativo como a insegurança, a atenção ao colega, o suporte do outro para avançar sobre uma dificuldade, a comparação e a colaboração entre os pares, o estudante como autor da própria formação e a responsabilidade em orientar o aprendizado de outra pessoa. O Estudante 13 em 30/01/17 destacou novamente essa relação entre a reflexão empreendida na disciplina de violão sob as diretrizes da aprendizagem compartilhada e o preparo docente: “me torna muito mais capacitado para lecionar”.

É importante destacar que o ensino (ação do professor) precisa estar sempre direcionada à aprendizagem (ação do estudante). Com essa afirmação não desconsideramos o potencial de formação que o estudante propicia aos colegas e ao professor e muito menos que o professor não possui o potencial de aprender enquanto ensina. O que desejamos reforçar é que o Ensino em si não garante a Aprendizagem, logo, se faz necessário que haja, dentro do planejamento de ensino, espaço para se considerar outras possibilidades que possam surgir durante o processo de ensino-aprendizagem a partir dos estudantes e que tais possibilidades podem realinhar a ação educativa no sentido de aproveitar melhor os potenciais não vislumbrados quando apenas pensados pelo professor.

Como apontou a Estudante 28 em 30/01/17 ao afirmar “sou uma aluna normal mas com um diferencial: dessa vez eu sei o potencial que tenho que quero atingir a perfeição no próximo semestre”, outro aspecto importante da Aprendizagem Compartilhada é o estímulo à descoberta do potencial próprio por parte dos estudantes. Em nosso contexto de atuação profissional e no campo de pesquisa, é comum encontrar estudantes que, talvez por virem de processos anteriores de inferiorização e inibição de seu caráter criativo no contexto

da educação formal, constróem uma certeza em sua “falta de potencial” que entra em conflito com sua vontade/motivação que o leva a estar ali, naquela situação de aprendizagem. Assim, no contexto da Aprendizagem Compartilhada, um dos aspectos a serem observados e trazidos à tona pelo professor em sua orientação aos estudantes é a desconstrução destas descrenças arbitrariamente constituídas como bloqueios ao aprendizado de maneira a conduzir o próprio estudante a perceber seus potenciais e possibilidades, destacando estes como base para caminhar para novos aprendizados.

Outro aspecto desmotivador que, aliado a uma prática educativa com características bancárias, pode levar o estudante a não se envolver plenamente em atividades de aprendizagem é a inibição frente a um colega mais experiente. Normalmente esta inibição é alimentada por um ambiente competitivo implementado ou não observado pelo professor. Dessa maneira é importante, na Aprendizagem Compartilhada, levar os estudantes a perceber como aspecto motivador o fato de poder contar com um colega mais experiente, uma vantagem no processo de aprendizagem que pode servir de referência para crescer, buscando agregar suas contribuições para novas aprendizagens.

Indicaremos alguns aspectos que surgiram durante nossa pesquisa de campo e que tendem a fortalecer as aprendizagens e seus processos por motivar seus atores a continuar. A segurança de que aprendeu muitas vezes pode contribuir para novos aprendizados. Parte desta segurança passa pela identificação das próprias dificuldades em relação ao conteúdo estudado, assim como as necessidades para avançar em seus aprendizados. Neste aspecto, o professor pode ter um papel muito relevante como orientador dos processos educativos, contribuindo para uma autonomia do aluno frente ao estudo ativo. Esta compreensão da própria dificuldade tende a fortalecer o caráter ativo e de protagonismo do estudante para a organização e condução do estudo ativo.

Na Auto-Avaliação no final do semestre 2016.2 ambas as turmas pesquisadas refletiram sobre vários aspectos que foram trabalhados durante o semestre, indicando, inclusive, quais aspectos ou conteúdos não teriam avançado tanto quanto o desejado. Alguns estudantes também buscaram esclarecer os possíveis motivos.

Como exemplo desta reflexão, os estudantes discutiram sobre o uso de recursos para o aprendizado de música utilizados durante a disciplina, como o programa de computador para editoração de partituras. O Estudante 29 em 19/09/16 destacou que ao se

utilizar do programa para “ouvir” o arranjo que estava sendo composto, era sempre necessário verificar algo no instrumento ou tentar imaginar alguns sons e não só esperar “passivamente” o resultado sonoro a partir do que o computador tocasse. Dessa maneira, o estudante destacou que a atividade de imaginar o som e sempre considerar o efeito que a partitura terá no instrumento real é mais importante do que se contentar com o que o computador tocar, o que pode levar a uma “preguiça”, pois nunca se imagina o som a partir da escrita mas fica-se aguardando que o som seja tocado através do programa de computador.

Outro aspecto da Aprendizagem Compartilhada é a ideia de aprender em ação, ou seja, o aprendizado como uma atividade de mobilização (pessoal) para a construção (ação) de novos conhecimentos, inclusive em atividades de aplicação e revisão de conteúdos já trabalhados. Este caráter dinâmico atribuído à aprendizagem no contexto da Aprendizagem Colaborativa é essencial para a desvinculação do perfil de estudante ideal como aquele que consegue obedecer mais, que não “incomoda”, que não reflete sobre as práticas do professor, perfil este esperado em práticas de educação bancária. Na Aprendizagem Compartilhada, não há um perfil ideal de estudante, mas sim uma diversidade que perfis com potencial para desencadear a riqueza das interações educativas.

Outro aspecto que chamou nossa atenção nos dados coletados foram os diversos relatos de que a prova realizada em dupla contribuiu para a diminuição da tensão ou apreensão de realizar a prova, ou ser examinado. O fato de ter alguém para dividir as dificuldades contribuiu para um bom rendimento geral da turma, inclusive modificando a relação dos estudantes com a avaliação como um momento a ser temido, no qual o professor tenta encontrar o que aluno não sabe para diminuir sua nota, como uma “caça” ao erro.

O estudante deve experimentar o refinamento de seus hábitos de estudo, buscando manter a disciplina e o compromisso mas também compreendendo e refletindo sobre as maneiras como se aprende, e quais são as mais adequadas ao sujeito. Isso será de fundamental importância também na atuação docente, pensando no contexto de cursos de Licenciatura, pois o docente em formação tenderá a estar mais bem preparado para identificar alternativas metodológicas que estimulem a mobilização para o aprendizado de seus estudantes.

Algumas atitudes devem ser cultivadas durante os processos de aprendizagem em regime de partilha. Uma delas é a de considerar que estar junto com um colega mais experiente é uma vantagem, uma possibilidade de crescimento. O que muitas vezes acontece,

talvez por um espírito de competição que permeia o espaço acadêmico, é a inibição frente a um colega mais experiente. O professor possui um papel importante na ressignificação desta inibição em uma percepção de possibilidades de aprendizado. Perder a vergonha e perguntar para o colega e mesmo ao professor aspectos que parecem óbvios mas que ainda causam dúvidas é uma destas questões.

Também é importante compreender que a motivação para a mobilização para aprendizagens não significará necessariamente o estímulo a prazeres imediatos. A ação para aprender nem sempre será algo simplesmente agradável e prazeroso, por outro lado isso não eximirá o estudante e professor de manterem a disciplina e buscarem alcançar o objetivo de aprendizagem conjuntamente delineado da forma mais interessantes a todos.

Alguns aspectos podem dificultar os processos de aprendizagem. A comparação, quando reforça um caráter depreciativo do sujeito, destacando a inferioridade de uma das partes, pode dificultar a aprendizagem. A comparação é um mecanismo recorrente no cotidiano de aprendizagens dos seres humanos, mas o professor, no contexto educativo formal, precisa evitar que a comparação sirva para depreciar ou diminuir as possibilidades dos sujeitos frente as dificuldades enfrentadas para o aprendizado, evitando assim o fortalecimento do sentimento imobilizador de falta de crença no próprio potencial, aspecto já abordado anteriormente. Muitas vezes os sujeitos podem desanimar por não conseguir algo sozinhos, e a Aprendizagem Compartilhada constitui-se como um ótimo direcionamento pedagógico neste sentido.

Os estudantes podem apresentar dificuldades em se auto-avaliar, como aconteceu com o Estudante 03 em 30/01/17 quando na ocasião da Auto-Avaliação, agradeceu e pediu que o professor emitisse a nota pois ele teria mais condições de o avaliar. No entanto, expliquei que não poderia fazer nada pois não posso emitir uma nota em uma Auto-Avaliação que não seja a minha. Após reforçar a importância da atividade ele mesmo atribuiu-se uma nota. No entanto, foi interessante notar a dificuldade em se auto-avaliar. Dentro de uma perspectiva dialógica, de estímulo ao pensamento autônomo e formação para a autonomia, a auto-avaliação é um dos aspectos formativos essenciais. Nele, o estudante precisa assumir a responsabilidade por seu percurso formativo, o que tende a estimular o sujeito a manter esta responsabilidade nas demais ações de aprendizagem em que se envolver.

Como o estudante 23 declarou em 30/01/17, muitas vezes precisamos encarar uma “experiência desafiadora”. Essa experiência dentro da Aprendizagem Compartilhada transforma-se em aprendizado em ação, uma disponibilidade que se concretiza em imersão para novos sabres.

5.2.3 APRENDIZAGEM EM COMPARTILHA

A partir dos relatos dos estudantes podemos perceber uma noção bem constituída sobre aprendizagem em compartilha desde o momento de estabelecimento do Acordo Educativo, especialmente em relação aos princípios a serem adotados para as relações de aprendizagem durante o semestre. Constatamos desde uma percepção mais ampla, como apontado pelos estudantes quando indicam que “todos aprendem juntos” (24/08/16); o fato de apontar que a avaliação em duplas faz com que se aprenda mais (Estudante 12 em 05/09/16), com destaque para a relação de compartilha de conhecimentos com os colegas (Estudante 01 - comentários APII), quando o trabalho em duplas torna a atividade mais fácil (Estudante 03 - comentários APII). Em tais atividades a prioridade é o aprendizado de todos (Estudante 04 - 30/01/17), inclusive considerando a ajuda dos colegas e do professor (Estudante 02 em 30/01/17). Há também situações de surpresa por poder ajudar alguém que já possui bem mais experiência (Estudante 31 em 30/01/17), privilegiando o compartilhamento de ideias, em uma regime de troca de informação que "passeia" por todo o grupo (Estudante 30 em 24/08/16), sendo a participação de cada estudante fundamental para que o grupo consiga avançar (Professor, 29/08/16).

Esta percepção, por parte dos estudantes, de que se aprende melhor interagindo também com o colega, e não apenas com o professor, foi recorrente durante nossa pesquisa. Podemos citar, por exemplo, situações em que ocorre o auxílio na dificuldade de um colega durante as atividades de maneira espontânea, como no caso do dia 29/08/16, em que realizamos um trabalho de repertório e estudo de acordes e alguns dos estudantes, sem nenhuma solicitação do professor para tal, decidiram dar atenção ao colega com mais dificuldade enquanto o professor ainda trabalhava o conteúdo com a turma. A ajuda ao colega na maioria das vezes consistiu em orientar em tom de voz mais suave de maneira a fazer com o que o estudante em dificuldades conseguisse acompanhar a atividade realizada, tirando-lhe pequenas dúvidas durante aquele momento. Esse tipo de atitude favorece a dinâmica da aula,

além de propiciar respostas para questões imediatas para aquele estudante em dificuldade e que, em muitas vezes, o professor, ao trabalhar com uma turma numerosa, não consegue contemplar por não poder dedicar maior atenção com orientações individuais naquele momento. Declarações como “eu melhorei e muito, tanto que consigo ajudar meus colegas a entender o que antes era impossível na minha cabeça” (Estudante 28 em 30/01/17) são muito reveladoras. Indicam, ao nosso ver, um certo entusiasmo em relação ao próprio rendimento, extrapolando as possibilidades vislumbradas pelo próprio estudante.

Uma característica da Aprendizagem Compartilhada trazida pela pesquisa de campo é a reflexão contínua sobre os processos de aprendizagem, o que promove uma maior compreensão sobre o desenvolvimento individual do próprio estudante. Ocorre uma espécie de compreensão ampliada dos conteúdos a partir da aplicação dos conhecimentos em atividades de grupo, e tais momentos propiciam uma construção compartilhada de saberes: “eu estou começando a entender como é que o som se encaixa” (Estudante 07 em 19/09/16). Compreendemos que estas percepções advêm de saberes que se encontram em processo de apropriação por parte dos estudantes – como notas em determinada escala, a escrita de um acorde em específico, a compreensão de um dedilhado –, conhecimentos referentes ao fazer musical que precisam ser vivenciados para serem compreendidos, como o momento de iniciar um improviso, por exemplo, a forma de complementar o que o colega está tocando, a maneira de realizar um acompanhamento de acordes sem desencontrar ou encobrir a melodia principal. Esta dimensão alcança o convívio social como a maneira de abordar o equívoco de um colega sem o menosprezar, a forma de colocar um ponto de vista sem impor sua opinião sobre os demais.

A riqueza de olhares diferentes sobre o problema/objeto que eclodiu nos momentos de reflexões coletivas (Estudante 18 em 24/08/16) também foi um aspecto percebido durante a pesquisa de campo. Um dos estudantes destacou a importância de “pensar no ponto de vista de quem vai tocar” (Estudante 23 em 17/10/16), uma vez que os arranjos didáticos⁸⁰ precisam delinear-se a partir das possibilidades e limitações dos prováveis intérpretes. Esse tipo de abordagem foi amplamente discutida nos diversos momentos de apreciação e discussão sobre os arranjos elaborados pelos estudantes, especialmente quando

⁸⁰ Chamamos de “arranjos didáticos” aqueles que possuem a finalidade de atender necessidades de desenvolvimento técnico-musical em contextos de ensino-aprendizagem. Ao nosso ver, tais arranjos didáticos não abordam questões técnicas específicas sem o detrimento de seu aspecto artístico. Tal material pode se constituir uma importante ferramenta pedagógica no ensino de violão em grupo.

buscávamos expor as características do arranjo colocado em questão para apontar possibilidades de desenvolvimento ou aprimoramento.

Nas atividades de composição que prepararam a elaboração do arranjo principal, aquele que serviu como Avaliação Progressiva I no Violão IV, um dos estudantes destacou como sendo uma vantagem essa característica de interação mútua, ao mesmo tempo em que o resultado lembra um “mosaico”, por agregar as contribuições de todos os colegas do grupo (Estudante 29 em 17/10/16). O mesmo estudante destacou que esse tipo de atividade conduziu a um amadurecimento dos integrantes a partir da vivência de experiências compartilhadas sobre determinado objeto de conhecimento. Percebemos ainda esse amadurecimento no trabalho de discussão dos arranjos em sala quando, de acordo com um dos estudantes, “todo mundo ia aprendendo um pouquinho assim com o arranjo do outro” (Estudante 21 em 17/10/16). Houve, em nossa percepção, um processo de enriquecimento mútuo a partir da análise das características discutidas em cada encontro em relação aos arranjos. Isso proporcionou, além de crescimento em relação àqueles arranjos que iam sendo discutidos, a possibilidade dos próximos arranjos serem melhor construídos, uma vez que os estudantes incorporavam as contribuições aos arranjos a serem analisados em sala.

Destacamos a necessidade de que exista consonância entre os participantes para que a Aprendizagem Compartilhada possa acontecer. Sem esta sintonia (ou afinidade) entre os integrantes muito provavelmente não haverá uma fluência nas atividades. Para tal, é importante iniciar as atividades com o **Acordo Educativo** no qual, além de deixar claro os objetivos da disciplina e das atividades, é preciso ainda destacar a importância de propor, ouvir, ponderar e ceder em seus posicionamentos durante as atividades de Aprendizagem Compartilhada. Neste cenário de clareza quanto aos objetivos do trabalho torna-se importante destacar quais são os pressupostos de formação defendidos pelo grupo, uma vez que, em nosso entendimento, a educação é um processo intencional de formação que agrega valores sócio-culturais para as ações de ensino e aprendizagem. Tais pressupostos precisam ser compartilhados com todos os envolvidos para um andamento pleno das atividades.

Os estudantes apontaram durante a pesquisa de campo a necessidade de respeitar as diferenças entre os colegas. Essas diferenças dizem respeito à maneira das pessoas se expressarem, especialmente em relação às suas inseguranças e dúvidas. A questão do respeito aos limites dos colegas também surgiu na fala dos estudantes. Tais limites referiam-se à

velocidade de aprendizado aliado aos conhecimentos prévios de cada sujeito, que interferiram no ritmo de trabalho de toda a turma, podendo tornar o fluxo da aula mais ou menos fluente, dependendo da atividade.

A confiança no grupo para o sucesso do trabalho desenvolvido pelo próprio grupo é também um aspecto que pode ser percebido nas reflexões trazidas pelos estudantes, caso contrário é provável que os participantes deixem de se preocupar em contribuir para uma reflexão conjunta para aderir a um ajuntado de partes não necessariamente conexas da atividade, no qual cada um pensa e executa alguma coisa e, em seguida, há uma organização destes pedaços individuais que nem sempre se combinam. No caso das composições em grupo na turma de Violão IV, quando as pessoas não confiavam no grupo ocorria de não conseguirem finalizar a atividade no tempo estipulado. Além disso, é preciso confiar que o grupo lhe proporcionará o suporte necessário para o desenvolvimento individual, como apontou o Estudante 05 em 19/09/16, ao comentar da improvisação em grupo.

É desafiador mas você tem que confiar no seu grupo, ali, entende? Todo mundo tem que ter a consciência de que, tipo, a gente tá no segundo semestre mas nem todo mundo está no mesmo nível. (Estudante 05, 19/09/16)

A característica que aponta que o sucesso do grupo só ocorre se todos os integrantes tiverem sucesso chama-se interdependência positiva, de acordo com o Johnson, Johnson e Smith (2013). Ou seja, um só ganha se todos ganham. Este conceito vem da Aprendizagem Cooperativa e também permeia a Aprendizagem Compartilhada. Assim, existe neste contexto uma responsabilidade para com o êxito do colega, ou seja, um cuidado mútuo para com a aprendizagem dos colegas no grupo.

Nossa pesquisa de campo também apontou como a afinidade – identificação com o colega – pode contribuir para a Aprendizagem Compartilhada. As atividades direcionadas a partir dos pressupostos da Aprendizagem Compartilhada visam também construir laços de proximidade entre os participantes para que estes percebam-se confiantes e responsáveis em relação ao colega. Assim, os professor deve estimular posturas propositivas e inclusivas, que buscam entrar em acordo, evitando imposições.

Durante a pesquisa de campo, em vários momentos, a Aprendizagem Compartilhada demonstrou uma de suas características mais marcantes: a imprevisibilidade. Apesar dos esforços do ponto de vista da Didática e do Ensino para que as atividades educativas se encaminhem aos objetivos almejados, muitas vezes fenômenos inesperados e

até mesmo imponderáveis podem ocorrer e conduzir para resultados diversos daqueles esperados. No contexto da Aprendizagem Compartilhada, a imprevisibilidade é uma característica enriquecedora do trabalho educativo, se considerarmos que as contribuições dos vários participantes envolvidos tendem a modificar o caminho inicialmente previsto, de maneira a agregar as novas contribuições. Isso ocorre especialmente durante atividades de grupo que buscam trabalhar a criação, o que traz muitas novidades e temas para discussão coletiva e para o conseqüente desenrolar da disciplina. Não é que a imprevisibilidade seja uma característica exclusiva da Aprendizagem Compartilhada, mas esta abordagem considera esta aspecto como inerente ao processo educativo. Outras abordagens, como propostas com ênfases bancárias, tentam negar este fator acreditando que o professor domina o processo educativo como um todo.

Outro aspecto constituinte às atividades de Aprendizagem Compartilhada é o intercâmbio de percepções sobre o objeto de conhecimento com o intuito de auxiliar o colega com dificuldades ou mesmo ampliar sua percepção sobre o tema. Esta agregação das contribuições dos integrantes do grupo é essencial para que se alcance uma visão partilhada do objeto de estudo. Quando o estudante reflete sobre a contribuição do colega, tenta de algum modo se colocar no ponto de vista do outro, olhar com outras lentes e, talvez, perceber nuances que antes não vislumbrava.

Tratando especificamente da Aprendizagem Musical Compartilhada, é necessário buscar uma sintonia entre os participantes para que haja uma compatibilidade dos discursos musicais na produção musical desejada. Este tipo de ligação inter-subjetiva entre os participantes alude ao uso da empatia e da criatividade para conseguir conectar-se com o discurso musical do colega. Esta sintonia pode ser alcançada através de “troca de ideias, conhecimentos, influências artísticas e vivências” como foi apontado pelo Estudante 10 nos comentários sobre a Avaliação Progressiva II no Violão II.

Percebemos que na Aprendizagem Compartilhada não podem faltar momentos de reflexão sobre as atividades de aprendizagem realizadas em grupo. Tais reflexões são importantes para que se desenvolva o amadurecimento da turma a partir das experiências em grupo para que, em próximas intervenções, os aprendizados alcançados possam ser a base para novas experiências de aprendizagem em grupo. Assim como a proposta de Aprendizagem Cooperativa possui o momento de “processamento de grupo”, um tipo de

avaliação das atividades realizadas por todos os participantes, na Aprendizagem Compartilhada tais reflexões – que não precisam ser imediatamente após cada atividade – tendem a conduzir a um engrandecimento pessoal a partir das contribuições dos colegas não só referentes ao objeto de estudo abordado naquele momento, mas também no que tange as relações de formação de caráter mais geral, como habilidades sociais ou mesmo projeção de novas possibilidades, para citar alguns aspectos.

Em situações de aprendizagem em grupo, especialmente em música, não é raro encontrar pessoas que se sentem inibidas frente a algum colega mais experiente. Isso ocorre por se estabelecer uma relação de comparação da qual se origina a competitividade. A comparação é inevitável, é quase um ato reflexo frente as situações. No entanto, o sentido de competição no fazer educativo pode ser substituído por uma postura que busque a partilha de saberes, uma colaboração. Assim, estar com alguém mais experiente na relação com o tema abordado deixa de ser uma “ameaça” para ser uma vantagem, pois na perspectiva do compartilhamento de saberes, alguém mais experiente pode propiciar mais oportunidades de crescimento e desenvolvimento. Ao mesmo tempo, o colega mais experiente estará abordando o conteúdo já apreendido por ele de outras maneiras na ação de contribuir para com o aprendizado do colega em dúvida.

No contexto da Aprendizagem Compartilhada as diferenças são características a serem observadas em seu potencial e não algo que se tenha de mudar, no intuito de buscar uma homogeneização dos gostos, atitudes ou conhecimentos. No contexto da partilha de saberes, a diferença pode promover possibilidades de aprendizagem. Assim, além do respeito às diferenças, é recorrente também a necessidade de gerenciamento das discordâncias na qual o professor, como orientador, tem papel fundamental. Eventualmente podem ocorrer impasses diante das diferenças e mesmo dos conflitos a serem administrados. Enquanto numa perspectiva mais bancária o conflito é algo a ser anulado, assim como as diferenças, na Aprendizagem Compartilhada o conflito muitas vezes é uma oportunidade de aprendizado, não apenas do conteúdo, mas especialmente da forma como podem ser conduzidas as reflexões para que se alcance a resolução dos conflitos. É comum que tais diferenças se apresentem como disparidades em relação ao “nível” – estágio de desenvolvimento – dos estudantes em relação a algum conteúdo em específico. Assim, dentro de uma perspectiva bancária na qual se busca a homogeneização, na perspectiva compartilhada tais diferenças

devem ser consideradas como possibilidades de ação e, nos casos em que as divergências forem mais acentuadas, oportunidades para que o grupo amadureça a partir do gerenciamento das diferenças e dos possíveis conflitos resultantes. Reforçamos que no contexto da Aprendizagem Compartilhada, conforme demonstrou a pesquisa de campo, o conflito em função do convívio com as diferenças é um aspecto a ser refletido, discutido, trabalhado, e não negado, encoberto.

Algumas questões podem ser planejadas previamente para evitar certos conflitos, como por exemplo os objetivos devem ser apropriadamente discutidos ou apresentados. O primeiro aspecto a ser considerado é esse: sem acordo em relação ao que se fazer, a tendência é haver desencontros diversos. Com a experiência adquirida na adoção desta abordagem, cada vez mais o professor e os estudantes perceberão as necessidades, os aspectos a serem incorporados ao Acordo Educativo.

Outro aspecto relevante é considerar as contribuições de todos os envolvidos no grupo durante as atividades de Aprendizagem Compartilhada. É provável que em alguns momentos ou em alguns dias os participantes possam estar menos disponíveis para contribuir, e esta contribuição não caracteriza uma obrigação, mas o convite. O estímulo para contribuir com o grupo, com os colegas, deve permear o grupo durante o processo de ensino-aprendizagem, buscando promover a expressão dos estudantes e o encontro de aspectos a serem melhor trabalhados e definidos em relação às aprendizagens desejadas.

O tempo é uma variável relevante quando falamos de ensino formal. Mesmo que algumas abordagens tenham uma perspectiva mais determinada ou controlada em relação ao tempo que outras abordagens pedagógicas, o tempo permanece como um aspecto essencial quando abordamos os processos de aprendizagem através da interação de sujeitos em grupos, especialmente. Dentro do espaço de tempo disponível para a aula é necessário o gerenciamento do tempo de maneira a conseguir concluir a atividade, ou partes dela. Para tal, é comum que o professor dê orientações mais específicas ou redimensione, caso necessário, a atividade ainda durante a execução da mesma.

Outro aspecto que pode trazer dificuldades se não for bem discutido é o acordo educativo. Neste acordo, é necessário discutir as possibilidades, encaminhamentos dentro da quantidade de tempo disponível. Nem sempre é possível gastar um pouco mais de tempo do que o previsto sem prejudicar alguém, seja o próximo professor – em instituições que

trabalhem com vários professores para uma mesma turma –, o traslado dos estudantes ou mesmo os próprios compromissos do docente que conduz as atividades do grupo. Assim, os Acordos Educativos devem envolver os mais variados aspectos para que logrem esclarecer e orientar os trabalhos.

5.2.4 ASPECTOS MUSICAIS

Nossa pesquisa de campo demonstrou que um dos maiores fatores de estímulo à mobilização de aprendizagens e estudo do instrumento foi o fazer musical. O ato de vivenciar música como autor/ator da realização sonoro-musical desperta o interesse de ir além na formação, além de consolidar e reforçar a importância de outros saberes relacionados ao fazer musical. As atividades de realização musical em grupo possuem grande potencial para a partilha de saberes, tendo os estudantes espaços para se expressarem e experimentar, além de desenvolverem a criatividade, especialmente quando se propõem a aplicar musicalmente, de maneira clara, um conteúdo abordado.

O Estudante 22 e o Estudante 21 destacaram no dia 30/01/17 a relevância das atividades de criação musical para o aprendizado de música. Na Aprendizagem Musical Compartilhada as atividades de criação musical – especialmente através da composição, arranjo, improvisação e interpretação – constituem parte essencial do ensino de música. Nelas, além questões propriamente musicais, são estimulados o pensamento crítico, reflexivo e contextualizado.

No contexto da aprendizagem de música, a imitação se constitui como uma valiosa estratégia de aprendizado e que pode servir de base para desenvolvimentos posteriores. Ao contrário do que se possa pensar, a imitação não se constitui em um simples processo de reprodução, até porque o próprio processo de reprodução envolve aspectos de compreensão e esforço criativo de refazer algo da maneira mais fiel possível ao original. Dessa maneira, a imitação constitui-se como um passo importante no desenvolvimento do discurso musical e do pensamento autônomo.

Caracterizamos a improvisação musical como uma composição musical que se constitui enquanto acontece. Este tipo de realização musical foi utilizada em nossa pesquisa de campo especialmente com o turma de Violão II. Com ela, buscamos desenvolver o discurso musical dos estudantes através de rodas de improvisação coletiva, de acordo com

Oliveira (2012). Durante as atividades de improvisação musical, buscamos transmitir com clareza os objetivos da atividade a partir de direcionamentos (diretrizes) simples.

Gostaríamos de destacar alguns aspectos musicais que favoreceram a atividade de improvisação como ferramenta pedagógica:

- 1- notas enfocadas para o improviso baseadas nas escalas que os estudantes já haviam trabalhado, ou seja, material musical com o qual já estão familiarizados;
- 2- uma base rítmico-harmônica com poucos acordes, para que o estudante que improvisa a melodia se situe musicalmente com maior facilidade.
- 3- estímulo à experimentação de aspectos musicais como timbre, intensidades, dinâmicas, mudanças de andamento etc.

A roda de improviso, a nosso ver, constituiu-se como um espaço de Aprendizagem Musical Compartilhada pois promoveu a integração entre os sujeitos em busca da consolidação de aprendizagens durante o fazer musical, assim como a construção de novas aprendizagens a partir da própria vivência musical em grupo. Como alguns estudantes destacaram, nas rodas de improvisação constituíram-se espaços de muitas trocas de saberes, nem sempre verbalizáveis, mas saberes musicais que são adquiridos e constituídos a partir da vivência musical. Destacamos alguns aprendizados nas rodas de improvisação, como por exemplo: a construção de ideia de finalização das frases musicais; a atenção aos diversos aspectos da interação com o colega durante o improviso, e não apenas a sua frase musical; a construção de convenções – frases ou gestos musicais balizadores no improviso; a experimentação a partir de conhecimentos trabalhados nas aulas; a desinibição em improvisar com os colegas; a utilização de elementos musicais do improviso dos colegas como motivo para início dos improvisos seguintes; a utilização de contrastes nas frases musicais afim de evitar a repetição e monotonia etc.

Quando refletimos sobre a troca de conhecimentos entre os estudantes na perspectiva do ensino de música destacamos, inclusive, que nem todas estas ideias são

verbalizáveis, pois muitas delas ocorrem através dos discursos musicais. Ou seja, durante as rodas de improvisação, por exemplo, havia momentos em que os estudantes compartilhavam ideias musicais através da própria música realizada, sem necessariamente uma intermediação verbal para tal compartilhamento. Não que seja dispensável esta dimensão da explicação falada mas é importante notar que na interação musical entre os sujeitos em um mesmo espaço, um incontável número de informações são trocadas mesmo sem a necessidade de expressar verbalmente tais conceitos.

Nesta pesquisa de doutorado o improviso se apresentou a alguns estudantes como um grande desafio, muitas vezes fazendo com que alguns deles desistissem de tocar nas primeiras tentativas. No entanto, com o estímulo do professor e dos colegas, os estudantes experimentaram improvisar e, apesar das primeiras melodias apresentarem dificuldades de compreensão ou expressão, o fato dos estudantes com dificuldades terem atravessado a barreira de realizar um improviso junto com os demais colegas os motivou a arriscarem-se com mais tranquilidade em oportunidades posteriores, quando os improvisos apresentaram um desenvolvimento no discurso musical dos estudantes a partir de frases musicais melhor estruturadas e apresentadas, com maior fluência e experimentação. Mais uma vez reforçamos que o significado do que aqui tentamos retratar sempre sofrerá de limitações nesta descrição por constituir-se de uma tentativa de descrever um discurso musical a partir de um discurso linguístico-literário.

O Estudante 10 em 05/09/17 ao descrever a experiência da Roda de Improvisação destacou a apropriação do conteúdo trabalhado ao perceber-se criador/autor de música: “Teve isso que a gente viu que dava pra fazer na música”. Muitas vezes percebemos esta dificuldade em alguns estudantes ingressantes na Licenciatura de terem receio, como se necessitassem de um aval ou validação de outras pessoas em relação se o que fazem é música ou não. Às vezes a dificuldade é maior, pois há a descrença no próprio potencial de fazer música.

Dessa maneira, uma das atitudes a ser empreendida pelo professor que orienta ações de Aprendizagem Musical Compartilhada é a de estimular os estudantes a ultrapassarem a barreira do receio de fazer música, a vergonha em tocar na frente dos colegas, o medo de errar. O professor avaliará o momento adequado para insistir ou não que seus alunos façam a

improvisação buscando que estes consigam desenvolver-se em atividades de realização musical em grupo.

Considerar a música como um discurso é uma das etapas para tal desenvolvimento. Por não se constituir como uma linguagem, ou melhor, por não possuir códigos bem delineados de informação para uma comunicação baseada em conceitos concretos e significados compartilhados, a música se apresenta mais como uma forma de discurso, ou seja, ela comunica, mas não significados tão bem delineados como é o caso de palavras na língua portuguesa, por exemplo. Uma sequência musical não transmitirá o mesmo significado sintático para todos, como é o caso da linguagem. Assim concordamos com Swanwick (2003) de que a música não é linguagem mas uma forma de discurso.

Utilizaremos o conceito de fluência musical próximo à perspectiva de Keith Swanwick (2003), a qual consiste em manter o discurso musical em movimento, ou seja, dar um sentido musical ao fazer sonoro. Aqui temos um impasse, pois apesar de conseguirmos atribuir avaliações sobre realizações sonoras como “musicais” ou “não musicais”, é extremamente arbitrário tecer uma regra geral aplicável a qualquer realização cultural-musical, e mais, não é possível transcrever em palavras características artísticas especificamente musicais. No entanto, o termo fluência musical nesta pesquisa se refere a momentos em que a realização musical foi plena, ou seja, envolveu os participantes em uma realização artística em que todos partilharam a sensação de realização artístico-musical genuína. Logo, este conceito, apesar de real, é extremamente controverso pois trata de atribuir, ou não, a qualificação “musical” a alguma realização sonora.

Um dos aspectos que contribuem para que ocorra a fluência musical em uma realização humana intencional é a experiência com o instrumento de expressão utilizado: em nossa pesquisa, o violão. Percebemos que os estudantes da prática instrumental violão normalmente ingressam no curso com um entendimento implícito de que para se realizar uma expressão artística de alto valor – lembrando que este valor é atribuído pelos próprios sujeitos envolvidos – seria necessário um alto nível de intimidade e experiência com o instrumento, especialmente no quesito técnico-mecânico de agilidade e conhecimentos dos materiais (harmonia, escalas, arpejos, padrões melódicos etc.). Neste entendimento, apenas após um longo período de estudo intenso do instrumento e a aquisição e desenvolvimento dos aspectos técnico-mecânicos e o conhecimento profundo dos materiais musicais seria possível uma

realização musical fluente. No entanto, a fluência musical, assim como o discurso musical, se desenvolvem de acordo com o envolvimento artístico do sujeito. Desse maneira, é preciso realizar um trabalho de compreensão de que uma realização musical fluente e com grande valor artístico pode ser experienciada desde os primeiros contatos com o aprendizado formal de música. Em pesquisa anterior confirmamos este desenvolvimento da discurso musical em realizações artísticas fluentes em grupos de iniciação musical ao violão (Oliveira, 2012).

De fato, quanto maior o desenvolvimento técnico-musical ao violão, maiores as possibilidades de criação artística. No entanto, no contexto da Aprendizagem Musical Compartilhada, o discurso e a fluência musicais são percebidos e desenvolvidos desde o início dos trabalhos didáticos com os estudantes. Cabe ao professor neste contexto, a partir de sua experiência pessoal e do aporte técnico-teórico, refletir e orientar a vivência artística – no sentido amplo do termo – dentro do espaço da sala de aula com os seus estudantes. Dessa maneira, os aspectos de democratização, estímulo à capacidade criadora e pensamento crítico irão para além das questões especificamente educativo-pedagógicas e permearão a formação artístico-musical. No contexto da Aprendizagem Musical Compartilhada o professor não é um instrutor de conceitos técnico-musicais apenas, mas um agente de mobilização de aprendizagens em contextos de expressão artística a partir de vivências musicais fluentes no espaço das aulas, encontros de compartilha educativo-artística.

No contexto da aula de música em grupo, espaço de grande potencial para a Aprendizagem Musical Compartilhada, para que ocorra a interação dos participantes do processo educativo (estudantes e professores) é preciso construir algumas afinidades entre os envolvidos para que, a partir de uma convivência estimulante e da identificação com o colega, seja possível fortalecer tais laços através da vivência artístico-musical em contextos educativos. O professor possui um papel fundamental na promoção deste espaço favorável à aprendizagens em função da construção de afinidades entre os sujeitos. Suas orientações, tanto na construção do Acordo Educativo com os participantes quanto nos direcionamentos cotidianos a serem realizados, constituirão elementos-chave para a constituição de afinidades necessárias para o andamento das atividades e a mobilização dos sujeitos para aprendizagens em contextos coletivos.

Tais conceitos apresentados acima, como fluência musical e afinidades construídas em contextos coletivos de aprendizagens, contribuem para que a prática musical

em grupo não se constitua em uma transposição de técnicas de instrução de contextos tutoriais para aulas em grupo, reconhecendo e utilizando as potencialidades do contexto coletivo de aprendizagens. A orientação no desenvolvimento da fluência musical e de afinidades entre os sujeitos deve contribuir para que os estudantes sintam-se acolhidos e à vontade para, por exemplo, realizar experimentações artístico-musicais, expor suas dificuldades com mais clareza e tranquilidade, construir conjuntamente estratégias de superação destas dificuldades reconhecidas pelos próprios sujeitos de aprendizagem, sentir que o grupo fornecerá o suporte necessário para o desenvolvimento de momentos de criação.

Alguns aspectos podem dificultar a realização musical em grupo. Citarei alguns destes aspectos percebidos durante a pesquisa de campo a partir da observação do pesquisador e da fala dos participantes.

Um dos aspectos dificultadores constitui a idealização da criação musical na qual o resultado do sujeito nunca é satisfatório de acordo com ele próprio. É como se houvesse uma descrença na capacidade pessoal para realizar uma criação artística aceita pelo grupo de trabalho, então o estudante cria, a cada atividade, um novo padrão que distancia o sujeito da apreciação crítica de sua própria produção como um constante desenvolvimento. No caso de nossa pesquisa, nos parece que uma idealização do improviso referenciado nos improvisadores profissionais fez com que alguns estudantes demorassem a se envolver com o próprio improviso, mas paulatinamente reconhecendo e desenvolvendo o seu próprio discurso musical, que se constitui a partir de suas possibilidades técnico-musicais e de seus referenciais artísticos.

Esta idealização do improviso traz consigo outro aspecto dificultador para as aprendizagens: a ideia de que o improviso é um dos “últimos” estágios de aprendizagem musical. Alia-se a este entendimento um distanciamento do próprio estudante do que seriam estes últimos estágios de aprendizagem musical, distanciando-o assim da possibilidade de improvisar. Isto é um erro. Em pesquisa anterior (Oliveira, 2012) explicitamos como a improvisação musical é importante para o desenvolvimento do discurso musical do sujeito desde a iniciação musical ao violão. Dessa maneira, é muito importante a atuação do professor ao orientar o processo de construção do discurso musical do estudante, demonstrando a prática da criação musical como um componente formativo. Cabe ao professor, no contexto da Aprendizagem Musical Compartilhada, orientar as atividades

educativas no sentido de desmistificar a criação musical, aproximando os estudantes da criação para o desenvolvimento de seus discursos musicais.

5.3 PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA NA DIDÁTICA DO VIOLÃO.

A partir das reflexões empreendidas a partir dos dados coletados na pesquisa do campo após análise à luz da Análise Textual Discursiva, delinearemos a seguir alguns princípios que consideramos necessários para a implementação da Aprendizagem Musical Compartilhada na Didática do Violão.

Dessa maneira, apontamos os seguintes princípios como constituintes da abordagem pedagógica na Aprendizagem Musical Compartilhada, baseando-nos nas reflexões empreendidas sobre os dados coletados e nos Princípios de Aprendizagem Compartilhada delineados no capítulo 02:

Construir conjuntamente o Acordo Educativo: na Aprendizagem Musical Compartilhada é necessário desenvolver com os participantes do processo educativo (professor e estudantes, especialmente) os acordos que irão direcionar as ações didáticas. Tais acordos precisam esclarecer postura político-pedagógica adotada, assim como fazer convergir os objetivos pessoais dos envolvidos com objetivos delineados pelo componente curricular (ou disciplina).

Respeitar a história de formação dos participantes: uma das bases do processo de ensino-aprendizagem na Aprendizagem Musical Compartilhada, juntamente com os conhecimentos e saberes já delineados pelos conteúdos, é a história de formação dos estudantes e professores, considerando tais experiências e compreensões prévias como eixos de ligação com os conteúdos a serem abordados.

Democratizar o processo educativo: em práticas compartilhadas de aprendizagem musical uma das questões fundamentais consiste em desfazer as relações de dominação estabelecidas nas práticas de Educação Bancária privilegiando relações de interdependência entre os participantes. O professor permanece com responsabilidades diferenciadas em relação aos estudantes mas, neste contexto, o docente não é o foco principal do processo educativo. Faz-se necessário uma maior participação dos estudantes nos

processos de construção didática, como concepção do planejamento, alinhamento de objetivos, projeção de metodologias e estratégias de avaliação.

Estimular a mobilização para aprender em regime de partilha de saberes: ao contrário de práticas educativas bancárias, não se supõe que o estudante já está predisposto para aprender, mas que é necessário despertar o interesse do mesmo para que ocorra a mobilização do sujeito para a construção de aprendizagens. Uma vez que o estudante precisa imbricar-se na construção do conhecimento, é necessário contribuir para a identificação e desenvolvimento dos potenciais dos estudantes para aprender. Em contextos coletivos de aprendizagem, é necessário também construção de afinidades entre os participantes com o objetivo de privilegiar relações inclusivas e compartilhadas entre os mesmos. Neste princípio se insere o empoderamento do estudante para o aprendizado, tornando perceptível aos sujeitos, com a orientação do professor e a interação propositiva com os colegas, as potencialidades e possibilidades individuais e coletivas, destacando e reforçando a capacidade dos estudantes para aprender, mesmo aqueles conteúdos e competências que parecem, em um primeiro momento, inalcançáveis.

Utilizar a criação musical como meio de desenvolvimento do discurso musical: com o objetivo de desenvolver a autonomia e o pensamento crítico e reflexivo dos participantes do processo educativo, a criação musical deve ser estimulada como forma do estudante reconhecer, desenvolver e afirmar seu discurso musical. O incentivo às trocas de saberes musicais, que nem sempre são verbalizáveis, também se faz necessário a partir da vivência artística em sala de aula, como proporcionado pelas rodas de improvisação, atividades de composição e arranjo, e construções interpretativas. O desenvolvimento técnico-musical deve estar aliado à vivência artística desde o início dos processos de aprendizado.

Considerar a Diversidade e Riqueza de possibilidades a partir da interação propositiva: em abordagens compartilhadas de aprendizagem a diversidade, nos seus mais diversos aspectos, se constitui como elemento importante para a construção do conhecimento em função da riqueza de possibilidades advindas da agregação das diferentes experiências, levando à ampliação da compreensão a partir dos diferentes olhares sobre o objeto de aprendizagem. Considerar os diversos saberes que podem ser agregados pelos estudantes pode proporcionar que o momento da aula seja cada vez mais dinâmico, imersivo e inclusivo. A ênfase a ser estimulada na postura dos alunos e professor é a proposição, evitando a

imposição e possíveis desentendimentos autoritários desnecessários, tornando o momento de aprendizagem estimulante, participativo e convidativo.

Conceber o professor como orientador do estudo ativo do estudante: o professor desenvolve um importante papel ao contribuir para a autonomia do estudante em seu estudo ativo, auxiliando na identificação das dificuldades, assim como na compreensão das necessidades e das potencialidades de desenvolvimento. Neste sentido, é importante que o profissional docente consiga alinhar sua formação com as necessidades e objetivos de aprendizagem dos estudantes evitando imposições, mas, antes, estimulando a participação crítica através do diálogo franco e inclusivo. Em contextos musicais, o professor também atuará como regente dirigindo, quando necessário, as produções musicais coletivas de maneira contribuir para com a manutenção da fluência musical, privilegiando a vivência artística em grupo, compartilhada.

Compreendemos que, com a adoção dos Princípios de Aprendizagem Musical Compartilhada acima elencados, o aspecto artístico-musical terá uma importância maior sobre os aspectos técnico e mecânicos. Estes, os aspectos técnicos, não passam a ser negligenciados, apenas deixam de ser um fim em si mesmo, sendo então considerados como ferramenta para se alcançar o principal: o fazer musical artístico. Atividades como a produção de arranjos, composição, a improvisação e interpretação de peças ganham predominância na Didática do Violão. Assim, o processo educativo se embasa na interação propositiva, na qual as decisões são cada vez mais partilhadas e os estudantes continuamente convidados/estimulados para aprender, tanto pela abordagem que privilegia a criação por parte do sujeito quanto pela maior participação pela abertura democrática do professor. O docente, neste contexto, busca conduzir as atividades de estudo ativo dos educandos sem desconsiderar seu histórico de formação mas, ao mesmo tempo, percebendo os aspectos relevantes de estímulo para seu desenvolvimento.

6 CONCLUSÕES

Neste trabalho nos propomos a realizar uma reflexão sobre a Aprendizagem Musical Compartilhada e aspectos da Didática do Violão. Trouxemos, assim, uma perspectiva educativa centrada na construção conjunta do conhecimento, considerando o estudante como um ser de potencialidades intelectuais similares a do professor, e não um ser intelectualmente inferior.

No contexto do ensino de música, e mais especificamente do violão, perceber a força do *Habitus conservatorial* na Universidade nos traz a necessidade de refletir sobre processos educativos mais convidativos e mais significativos para todos os envolvidos.

Caracterizamos o Projeto de Educação Musical da UFC que teve sua base no Canto Coral e que continua seu processo de implantação e desenvolvimento com os novos atores que se unem para ampliá-la. O Projeto de Educação Musical da UFC possui, a partir do histórico delineado no capítulo 1, alguns aspectos que indicam a superação do *habitus* conservatorial que ainda hoje têm grande influência no contexto do ensino de música no Brasil: o **professor deixa de ser o foco** principal do processo educativo; o **objetivo do curso vai para além de formar o exímio artista** que, por domínio de sua arte, consequentemente estaria supostamente apto para ser professor. Em lugar, o objetivo é a formação do professor de música, compreendendo este como um educador do campo artístico e, para isso, precisa identificar-se com a docência em música; as práticas individualistas-competitivas tentam dar lugar a **vivências coletivo-compartilhadas**; em lugar da primazia da performance interpretativa de obras já consagradas do repertório chamado de erudito ou clássico, o **estímulo sistemático das práticas criativas** como caminho para desenvolvimento artístico-musical; em lugar do virtuosismo ser o objetivo do desenvolvimento técnico, a **reflexão e vivências artístico-musicais situadas**, contextualizadas, com foco no protagonismo crítico do estudante em formação, assim como do professor formador; em lugar do repertório dito erudito como única maneira e objetivo interpretativo-formativo, há um **privilegio da produção musical brasileira** e estímulo à criação artística, inclusive como estratégia pedagógica com vistas à prática docente do professor em formação; em lugar do forte caráter seletivo e o dogma do “talento inato”, uma postura baseada na **democratização do acesso à Educação Musical**, acreditando que todos podem expressar-se artisticamente a partir da música e que a Escola Básica é um espaço privilegiado para desenvolver ações

educativas com vistas a oportunizar a vivência artística e o estudo sistematizado de música a todos e a todas.

Realizamos uma revisão de literatura sobre os temas próximos como Aprendizagem Colaborativa, Aprendizagem Cooperativa e Aprendizagem Compartilhada mas organizamos nosso referencial teórico principalmente em torno no pensamento pedagógico de Paulo Freire. A partir de sua ideia de Educação Dialógica definimos alguns princípios para a ação docente que viabilize a Aprendizagem Compartilhada.

1. Respeitar o Saber de Experiência Feito, partindo deste para sua superação em curiosidade epistemológica.
2. Ter o Diálogo como o motor do processo educativo, no qual saber ouvir é um dos aspectos centrais.
3. Incentivar o pensar autêntico, autônomo.
4. Estimular a capacidade criadora do educando.
5. Promover a participação democrática.
6. Trabalhar o respeito às diferenças.
7. Conceber o professor como orientador do processo de aprendizagem dos sujeitos, construindo o processo educativo **junto** com os estudantes.

Tais Princípios precisam ser acordados pelos participantes do processo educativo e complementados por outros princípios que se acharem necessários ao grupo. Cada contexto de aprendizagem se constitui de participantes singulares e determinações específicas (como o nível de ensino, organização institucional, horários de atendimento etc.), e tais princípios precisam abarcar as necessidades e expectativas daquele grupo, e para tanto precisam ser trabalhados de maneira conjunta.

A partir da apresentação e análise dos dados coletados, utilizando como referencial de tratamento dos dados a Análise Textual Discursiva, construímos argumentos que conduziram a princípios para a Aprendizagem Musical Compartilhada, que se articulam fortemente com os princípios da Aprendizagem Compartilhada elencados acima.

1. Construir conjuntamente o Acordo Educativo;
2. Respeitar a história de formação dos participantes;
3. Democratizar o processo educativo;
4. Estimular a mobilização para aprender em regime de partilha de saberes;
5. Utilizar a criação musical como meio de desenvolvimento do discurso musical;

6. Considerar a Diversidade e Riqueza de possibilidades a partir da interação propositiva;
7. Conceber o professor como orientador do estudo ativo do estudante.

Consideramos a Aprendizagem Musical Compartilhada como uma abordagem pedagógica que privilegia a criação musical como meio de estímulo à mobilização de aprendizagens, considerando os saberes prévios dos estudantes como ponto de partida para o trabalho pedagógico e tendo como meta, além das aprendizagens previstas a partir do trabalho com os conteúdos, a constituição de um ambiente de participação democrática que considera as diferenças entre os sujeitos como potencialidades fortalecedoras do trabalho a ser realizado. O professor, neste contexto, tem o papel de orientar o estudo ativo dos estudantes em direção à construção de conhecimentos.

As implicações da Aprendizagem Musical Compartilhada na Didática do Violão incidem, especialmente, na diminuição da predominância do aspecto técnico para uma valorização do aspecto criativo, buscando a partir de atividades de criação musical (no sentido mais amplo do termo) estabelecer âmbitos de partilha de saberes, no intuito de que todos consigam se desenvolver artisticamente a partir do trabalho colaborativo. No contexto dos cursos de licenciatura, esta abordagem permite a construção transversal do perfil docente entre os componentes curriculares. Mesmo às disciplinas mais técnicas e específicas podem ser agregados saberes para a formação docente de maneira intencional e explícita.

No ensino do violão, a utilização de arranjos, composições e improvisação dos estudantes passa a ser um elemento metodológico central na abordagem criativa dos conteúdos para o desenvolvimento do discurso musical. Não que se prescindia da interpretação de composições e arranjos já consagrados, mas que estes precisam estar aliados ao trabalho criativo do estudante para além da interpretação de um repertório canônico.

Durante a nossa pesquisa, quando nos referimos a aspectos gerais do processo educativo utilizamos o termo Aprendizagem Compartilhada. Quando a discussão envolveu aspectos específicos das relações de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Musical, utilizamos o termo Aprendizagem Musical Compartilhada.

A presente pesquisa não se propõe a comprovar uma possível eficácia da Aprendizagem Musical Compartilhada sobre as demais possíveis abordagens didáticas no contexto do ensino do Violão, mas propõe agregar uma reflexão sobre Educação e Didática de

maneira a contribuir para ações docentes reflexivas, buscando que o aprendizado do violão não se reduza ao desenvolvimento de técnicas de execução ao instrumento apenas, mas, principalmente, que o trabalho com música através do violão nos diversos níveis de ensino – em especial no contexto da formação de professores de música – possa considerar o momento da aula como espaço de oportunidades de encontro para o desenvolvimento da expressão artístico-musical, tendo o violão como “instrumento”, ou seja, ferramenta de expressão.

Acreditamos que, para se construir ou aprimorar relações de aprendizagem é preciso, necessariamente, repensar o ensino, e isto inclui reconstruir a postura do professor. Para nós, é essencial que seus pressupostos educacionais sejam explícitos e que sejam revisitados em todos os processos didáticos. O professor tem a responsabilidade de assumir-se como ator histórico, tendo uma compreensão aprofundada sobre a sua função e sobre a necessidade de sempre refletir a respeito dos processos educativos com atenção para as demandas da sociedade.

Novas pesquisas serão necessárias para aprofundar e refinar o que conseguimos aqui desenvolver. Citamos, por exemplo, novos estudos sobre os aspectos especificamente musicais, em especial em processos criativos em contextos didáticos (como a improvisação, a composição, o arranjo, a interpretação) que, apesar de constituírem parte significativa deste trabalho, ainda necessitam de aprofundamentos quanto suas implicações em abordagens didáticas nos diversos níveis de ensino.

Também apontamos que não sistematizamos dinâmicas de trabalho mais específicas para potencializar a Aprendizagem Musical Compartilhada. Assim, outros trabalhos podem aprofundar tais aspectos, inclusive em outras áreas de conhecimento. O trabalho com os princípios da Aprendizagem Musical Compartilhada em grupos artísticos no contexto da formação de professores pode revelar outras características formativas importantes no desenvolvimento de um profissional da área de artes que se forma em contextos de produção/criação artística em grupos.

Será necessário avaliar a adoção da Aprendizagem Musical Compartilhada no currículo do curso de Licenciatura em Música, buscando revelar como esta abordagem pode contribuir para as reflexões curriculares e, assim, fortalecer a formação dos professores de Música. Outro aspecto necessário, será observar os seus possíveis impactos na Escola Básica a partir da atuação de profissionais formados dentro desta perspectiva, por exemplo.

Finalizamos, assim, esta tese, afirmando os potenciais da Aprendizagem Musical Compartilhada para contribuir e desenvolver ainda mais a área da Educação Musical. A Aprendizagem Musical Compartilhada caracteriza-se como uma abordagem em desenvolvimento mas, como esta pesquisa demonstrou, com amplas potencialidades para a construção do conhecimento de maneira mais dinâmica, democrática e criativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Robson Maia de. **Aprendizagem musical compartilhada: a prática coletiva dos instrumentos de sopros/madeiras no curso de música da UFCA**. Tese de Doutorado - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
- BAUDRIT, Alain. **L'apprentissage collaboratif: plus qu'une méthode collective?**. Bruxelas: De Boeck & Larcier. s.a., 2007a.
- BAUDRIT, Alain. **L'apprentissage coopératif: Origines et évolutions d'une méthode pédagogique**. Bruxelas: De Boeck & Larcier. s.a., 2007b.
- BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo; CARVALHO, Tiago de Quadros Maia. **Perfis Discentes: constatações acerca dos estudantes ingressos no curso de Música - Licenciatura na UFC-Sobral em 2014.1**. Anais do XII Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical, São Luiz, 29 a 31 de outubro de 2014.
- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Petrópolis, 2001.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CRUVINEL, Flavia Maria. **Educação musical e transformação social – uma experiência com ensino coletivo de cordas**. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- CEARÁ, Universidade Federal do. **Moacir das sete mortes ou a vida desinfeliz de um cabra da peste**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009.
- DAMIS, Olga Teixeira. **Didática: Suas relações, seus pressupostos**. In LOPES, Antonia Osima...[et al.] Repensando a didática. 5ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1991.
- DEWEY, John. **Educação e Experiência**. Tradução: Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ELLIOT, David J.; SILVERMAN, Marissa. **Music Matters: a philosophy of music education**. 2ª edição. Oxford University Press, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 38ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 21ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Rita Helena Sousa Ferreira. **Convite à perversão**. Opus, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 101-118, jun. 2015.

GORDON, Edwin. **Teoria da Aprendizagem Musical**: competências, conteúdos e padrões. Trad. Maria de Fátima Albuquerque. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GOLBECK, Susan L.; EL-MOSLIMANY, Hebbah. **Developmental Approaches to Collaborative Learning** in HMELO-SILVER, Cindy E. *et al.* The International Handbook of Collaborative Learning. Educational Psychology handbook series. The International Handbook of Collaborative Learning. New York (EUA), Routledge, 2013, sem número de página.

HENRI, France. **Apprentissage collaboratif à distance**. Québec (Canadá): Presses de l'Université du Québec, 2001.

HESSE, Friedrich Wilhelm; CRESS, Ulrike. **Quantitative Methods for Studying Small Groups** in HMELO-SILVER, Cindy E. *et al.* The International Handbook of Collaborative Learning. Educational Psychology handbook series. The International Handbook of Collaborative Learning. New York (EUA), Routledge, 2013, sem número de página.

JOHNSON, David W; JOHNSON, Roger T. An Overview of Cooperative Learning. <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning/> - acessado em 23 de setembro de 2015.

JOHNSON, David W; JOHNSON, Roger T; SMITH, Karl A. **Cooperative Learning: Improving University Instruction By Basing Practice On Validated Theory**. Journal of Excellence in University Teaching, abril, 2013. http://personal.cege.umn.edu/~smith/docs/Johnson-Johnson-Smith-Cooperative_Learning-JECT-Small_Group_Learning-draft.pdf - acessado em 23 setembro de 2015.

KOSCHMANN, Timothy. **Conversation Analysis and Collaborative Learning** in HMELO-SILVER, Cindy E. *et al.* The International Handbook of Collaborative Learning. Educational Psychology handbook series. The International Handbook of Collaborative Learning. New York (EUA), Routledge, 2013, sem número de página.

LOPES, Osima Antonia. **Planejamento do ensino numa perspectiva crítica da educação**. In LOPES, Antonia Osima...[*et al.*] Repensando a didática. 5ª edição. Campinas, SP: Papirus, 1991.

LUCE, David W. **Collaborative Learning in Music Education: a review of literature**. in Update: Applications of Research in Music Education, ProQuest Education Journal, 2001.

MATOS FILHO, José Brasil de. **Escola de Música de Sobral: análise de um processo de formação não-intencional de educadores musicais**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

MATOS, Elvis de Azevedo. **Um Inventário Luminoso ou Alumiário Inventado: uma trajetória de formação humana de musical formação**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2008.

MATOS, Elvis de Azevedo. Educação Musical na Universidade Federal do Ceará: um projeto institucional, um desafio coletivo. Anais do IX Encontro Regional da ABEM Nordeste, Natal-RN, 17, 18 e 19 de junho de 2010.

MATOS, Elvis de Azevedo. **Âmbitos de encontro na construção da experiência musical: em busca da aprendizagem musical compartilhada**. Conferência proferida na 2ª Conferência Internacional de Educação Musical em Sobral entre 22 e 25 de julho de 2015.

MATOS, Elvis de Azevedo; VIANA JÚNIOR; Gerardo Silveira; FERNANDES, Patrick Mesquita. **Aprendizagem Musical Colaborativa - a interação como via de construção da musicalidade** in ROGÉRIO, Pedro; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. (organizadores). Educação Musical em todos os sentidos. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

MATOS, Elvis de Azevedo; VIANA JÚNIOR; Gerardo Silveira. **Aprendizagem Musical Compartilhada: A experiência de solfejo no curso de música da UFC em Fortaleza**. in MAIA, Antônio Filho Maciel; ROCHA, Antônia Rozimar Machado; PORTO, Bernadete de Souza *et all...*(organizadores) Práticas Docentes em Foco: diálogos e experiências na Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015.

MATOS, Robson Barreto. **Choro: uma proposta de ensino da técnica violonística**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Música: Salvador, 2009.

NASCIMENTO, Marco Antonio Toledo. **O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Banda de Música**. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música (ANPPOM): Brasília, 2006.

OLIVEIRA, Marcelo Mateus de. **A Improvisação Musical na Iniciação Coletiva ao Violão**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual; trad. Lílian do Vale. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Licenciatura em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo**. Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Volume 22, Número 32 Janeiro a junho de 2014. Londrina, Paraná.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **O ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

PEREIRA, Marco. **Cadernos de Harmonia** (para violão) volumes 1, 2 e 3. Rio de Janeiro: Garbolights Produções Artísticas, 2011.

SCHRADER, Erwin. **O canto coral em Fortaleza – 50 anos na perspectiva dos regentes**. Dissertação de Mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2002.

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

SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. London: Routledge, 1979.

SILVINO, Izaíra. **...Há, se eu tivesse asas...**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda., 2007.

SILVINO DA SILVA, Maria Izaíra. **Projeto de Criação e Implantação do Departamento de Arte da UFC**. Universidade Federal do Ceará, 1988. (Documento não publicado)

SÆTHER, Eva. **The art of stepping outside comfort zones: intercultural collaborative learning in the international GLOMUS camp**. In Gaunt, Helena. Collaborative Learning in Higher Music Education. England: Ashgate Publishing Limited, 2013.

STAHL, Gerry. **Theories of Cognition in Collaborative Learning** in HMELO-SILVER, Cindy E. *et al.*. The International Handbook of Collaborative Learning. Educational Psychology handbook series. The International Handbook of Collaborative Learning. New York (EUA), Routledge, 2013, sem número de página.

SAWYER, R. Keith. **Qualitative Methodologies for Studying Small Groups** in HMELO-SILVER, Cindy E. *et al.*. The International Handbook of Collaborative Learning. Educational Psychology handbook series. The International Handbook of Collaborative Learning. New York (EUA), Routledge, 2013, sem número de página.

SCARDUELLI, Fabio; FIORINI, Carlos Fernando. **Formação superior em violão: um diálogo entre programa de curso e atuação profissional**. Opus, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 215-238, jun. 2013.

SCHWAMBACH, Daniel. **A didática no ensino do violão em escolas de música de Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Música; Área: Educação Musical). Universidade Estadual de Santa Catarina: Programa de Pós-Graduação em Música, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEBB, Noreen M. **Information processing approaches to collaborative learning** in HMELO-SILVER, Cindy E. *et all*. The International Handbook of Collaborative Learning. Educational Psychology handbook series. The International Handbook of Collaborative Learning. New York (EUA), Routledge, 2013, sem número de página.

ANEXO A– Ementas e bibliografias das práticas instrumentais violão obrigatórias no Curso de Música da UFC em Sobral.

VIOLÃO I

EMENTA

Considerações gerais sobre o instrumento. Desenvolvimento de técnicas de execução violonística. Leitura básica de cifras. Estudo de acordes em estado fundamental. Estudo coletivo, ordenado e progressivo de exercícios e obras para violão. Prática musical em conjunto e prática de acompanhamento ao violão.

Bibliografia Básica:

TAUBKIN, Myrian (org.). **Violões do Brasil**. – 2o ed. – São Paulo: Edições Sesc. São Paulo, 2007. SÁVIO, Isaías. **Estudos e Peças Clássicas para violão do 1o ao 7o ano**. (14 livros). PINTO, Henrique. **Iniciação ao Violão Vol. 1**. São Paulo: Ricordi, s/d.

Bibliografia Complementar

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

Acervo Digital do Violão Brasileiro - <http://violaobrasileiro.com.br>

ZANON, Fábio. Série de programas radiofônicos da Rádio Cultura FM de São Paulo – “O Violão Brasileiro” com Fábio Zanon <http://vcfz.blogspot.com.br/> e <http://aadv.co.nf/>

HÉROUX, Isabelle. **À vos guitarres. Prêts? Partez!** CCDMD: Montréal (Canadá), 2008.

TENNANT, Scott. **Pumping Nylon**. Alfred Music: EUA, 1995.

VIOLÃO II

EMENTA

Desenvolvimento da prática instrumental I em nível crescente de complexidade. Estudo da técnica violonística. Repertório violonístico brasileiro, suas raízes, matizes e autores. Estudo de acordes em primeira e segunda inversões. Prática musical em conjunto e prática de improvisação.

Bibliografia Básica:

SÁVIO, Isaías. **Estudos e Peças Clássicas para violão do 1o ao 7o ano**. (14 livros).

CARLEVARO, Abel. **Série Didática para Guitarra: Cadernos de Estudo 1, 2, 3 e 4**. Barry: Buenos Aires.

PINTO, Henrique. **Iniciação ao Violão Vol. 2**. São Paulo: Ricordi, s/d.

Bibliografia Complementar

A História do Violão: Mostra de Instrumentos Musicais. Cadernos Sonora Brasil - SESC, 2005. Acervo Digital do Violão Brasileiro - <http://violaobrasileiro.com.br>.

ZANON, Fábio. Série de programas radiofônicos da Rádio Cultura FM de São Paulo – “O Violão Brasileiro” com Fábio Zanon <http://vcfz.blogspot.com.br/> e <http://aadv.co.nf/>

HÉROUX, Isabelle. **À vos guitarres. Prêts? Partez!** CCDMD: Montréal (Canadá), 2008.

TENNANT, Scott. **Pumping Nylon**. Alfred Music: EUA, 1995.

VIOLÃO III

EMENTA

Desenvolvimento da prática instrumental II em nível crescente de complexidade. Estudos básicos de harmonia aplicados à prática violonística. Estudo de acordes invertidos ao instrumento. Aprimoramento da técnica da mão direita. Prática musical em conjunto e prática de improvisação.

Bibliografia Básica:

SÁVIO, Isaias. **Estudos e Peças Clássicas para violão do 1o ao 7o ano.** (14 livros).

PEREIRA, Marco. **Ritmos Brasileiros, para violão.** Rio de Janeiro: Garbolights Produções Artísticas, 2007.

FARIA, Nelson. **Acordes, Arpejos e Escalas: para violão e guitarra.** Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1999.

Bibliografia Complementar

ALFONSO, Sandra Mara. **O Violão, da marginalidade à academia:** trajetória de Jodacil Damaceno. Uberlândia: EDUFU, 2009.

ZANON, Fábio. Série de programas radiofônicos da Rádio Cultura FM de São Paulo – “O Violão Brasileiro” com Fábio Zanon <http://vcfz.blogspot.com.br/> e <http://aadv.co.nf/>
Acervo Digital do Violão Brasileiro - <http://violaobrasileiro.com.br>

PEREIRA, Marco. **Caderno de Harmonia vol. 1, 2 e 3** Rio de Janeiro: Garbolights Produções Artísticas, 2011.

OLIVEIRA, Marcelo Mateus de. **A improvisação musical na iniciação coletiva ao violão.** Dissertação de Mestrado: FAGED-UFC, 2012.

VIOLÃO IV

EMENTA

Desenvolvimento da prática instrumental III em nível crescente de complexidade. Produção de arranjos para grupo de violões. Dimensões técnicas e didáticas para a formação de grupos de violão. Estudo de arranjos e composições de música brasileira para violão solo. Prática musical em conjunto.

Bibliografia Básica:

ALMADA, Carlos. **Arranjo.** Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

PEREIRA, Marco. **Ritmos Brasileiros, para violão.** Rio de Janeiro: Garbolights Produções Artísticas, 2007.

FARIA, Nelson. **Acordes, Arpejos e Escalas: para violão e guitarra.** Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1999.

Bibliografia Complementar

GALILEIA, Carlos. **Violão Ibérico.** Rio de Janeiro: Trem Mineiro Produções Artísticas, 2012. Acervo Digital do Violão Brasileiro - <http://violaobrasileiro.com.br>

ZANON, Fábio. Série de programas radiofônicos da Rádio Cultura FM de São Paulo – “O Violão Brasileiro” com Fábio Zanon <http://vcfz.blogspot.com.br/> e <http://aadv.co.nf/>

PEREIRA, Marco. **Caderno de Harmonia vol. 1, 2 e 3** Rio de Janeiro: Garbolights Produções Artísticas, 2011. BELLINATI, Paulo. The guitar Works of Garoto. Volume 1 e 2. GSP publications (EUA).

ANEXO B – Três arranjos compostos por estudantes do Violão IV no semestre 2016.2

O Ovo

arr.: Guilherme Santos

Para o Violão IV 2016.2
Curso de Música UFC-Sobral

Hermeto Paschoal

The musical score is written for three violins (Violão) in 2/4 time, with a key signature of one sharp (F#). The score is divided into systems, with measure numbers 6, 12, 17, and 22 marked at the beginning of their respective systems. The first system (measures 1-5) shows the initial melodic line in the first violin and accompaniment in the second and third violins. The second system (measures 6-11) features a more complex melodic line in the first violin, with the second violin playing a sustained chord and the third violin providing a rhythmic accompaniment. The third system (measures 12-16) continues the melodic development in the first violin, with the second violin playing a sustained chord and the third violin providing a rhythmic accompaniment. The fourth system (measures 17-21) features a more complex melodic line in the first violin, with the second violin playing a sustained chord and the third violin providing a rhythmic accompaniment. The fifth system (measures 22-26) concludes the piece with a final melodic line in the first violin and a sustained chord in the second violin.

28

Viol. 1
Viol. 2
Viol. 3

35

Viol. 1
Viol. 2
Viol. 3

41

Viol. 1
Viol. 2
Viol. 3

47

Fine

Viol. 1
Viol. 2
Viol. 3

52

Viol. 1
Viol. 2
Viol. 3

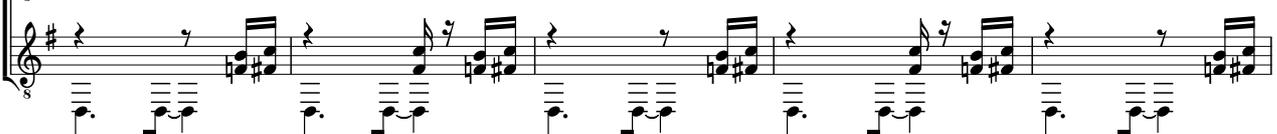
57

Viol.   

62

Viol.   

68

Viol.   

73 D.S. al Fine

Viol.   

One day in your life

arr.: Carlos Giovano

Para o Violão IV 2016.2
Curso de Música da UFC em Sobral

Michael Jackson

$\text{♩} = 75$ $E7M$ ♩ $E7M$

Violão *mf* *Cantabile*

Violão *mp* *Dolce* *p*

Violão *mf*

Viol. $C\sharp m7$ $D\sharp m7$ $G\sharp 7$ $C\sharp 7M$ $C\sharp m7$ $F\sharp m7$

Viol. *7* *9* *8* *9* *9*

Viol. $B7$ $E7M$ $C\sharp m7$ $D\sharp m7$ $G\sharp 7$

Viol. *7*

Viol. $C\sharp m7$ $B7/4$ $E7M$ $A7M$ $Am7$

Viol. *Affettuoso* *f*

Viol. *7* *8*

Viol. *Expressivo*

24 F#m7 B7 E7M C#m7 F#m7 B7/4 B7

Viol. *mf Cantabile*

30 E7M A7M Am7 F#m7

Viol. *f*

Viol. *Expressivo*

35

Viol. *mf Cantabile*

41 Harm. XII

APÊNDICE A – Estudos Exploratórios: Questionário



Universidade Federal do Ceará Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação

O presente questionário têm como objetivo obter informações sobre o ensino do violão nos cursos de licenciatura em Música de Universidade Federais no Brasil. Tais informações contribuirão para a pesquisa de doutorado em andamento sobre "Práticas pedagógicas no ensino do violão em cursos de licenciatura no Brasil", empreendida por Marcelo Mateus de Oliveira e orientada pelo prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos.

Ressaltamos que as informações disponibilizadas neste questionário terão aplicação apenas para a presente pesquisa e que o anonimato dos professores participantes será assegurada.

• **Informações Iniciais**

- Nome Completo.

• **Sobre o professor**

1. Qual sua formação?
2. Apresenta-se artisticamente? Qual a frequência? Qual repertório executado?
3. A quanto tempo leciona violão? A quanto tempo leciona violão no Ensino Superior?

• **Sobre o curso:**

4. Em que ano o curso foi criado?
5. Possui algum teste de habilidade específica para ingresso?
6. Se existe algum projeto de iniciação ao violão feito pela a Universidade? Se sim, descreva.

• **Sobre a disciplina:**

7. Qual o objetivo da(s) disciplina(s) de violão? O que o estudante deve saber ao finalizar a(s) disciplina(s) de violão?
8. Quais os conteúdos trabalhados?
9. Qual(is) a(s) metodologia(s) empregada(s)?
10. Qual o tipo de repertório utilizado?
11. Quais os referenciais bibliográficos adotados (videos, áudios , livros, artigos, revistas, sites, outros) ?
12. Que outros aspectos são relevantes à disciplina que você gostaria de citar?
13. Quantas horas semanais? Qual o caráter (obrigatória ou optativa)?
14. As aulas são em grupo ou tutoriais (apenas professor e aluno)?

APÊNDICE C – Transcrição das Entrevistas

VIOLÃO II

• VIOLÃO II - 24 DE AGOSTO 2016

Professor: Pessoas, falta só falar sobre duas coisas. Uma é uma parte da pesquisa de doutorado.

Em primeiro lugar queria agradecer a disponibilidade e a generosidade de vocês em participar, vai ajudar bastante. Não é uma participação fácil porque vocês vão ter que elaborar o problema junto comigo mas não dava pra usar outra metodologia de pesquisa que não fosse pesquisa-ação, dado que a gente está trabalhando a aprendizagem compartilhada, ou aprendizagem colaborativa e a essência da aprendizagem colaborativa são as pessoas interagindo juntos pra conseguir aprender juntos. Então como é que eu vou trabalhar uma coisa dessas e a pesquisa vai ser uma observação distante? Não dá, tinha que ser esse tipo de pesquisa que a gente vai fazer aqui, certo?! Não sei se vocês já assinaram aquele documento que permite que eu grave vocês, como agora. Se alguém não tiver assinado, por favor, aqui está o documento. Olhem (leiam) que ele explica o que é e se você não concordar você fala comigo, se você concordar, assina. Alguém não assinou? [uma pessoa levantou a mão]. Você poderia dar uma lida? Se você pode dar uma lida e ver se você concorda?

[Realizei a apresentação da Pesquisa de Doutorado, explicando o objetivo, o tema, a metodologia de pesquisa e algumas questões principais, como os aspectos das Aprendizagens Colaborativa, Cooperativa e Compartilhada.]

Pessoas, uma das coisas da aprendizagem compartilhada... tecnicamente não existe, esse termo não está bem definido. Uma das contribuições que essa pesquisa pretende fazer, ela almeja fazer mas não sabe se vai alcançar, é justamente contribuir pra definir o que é esse termo. Na esperança de que ajude um pouquinho no ensino de música e que ele saia um pouquinho dessa tradição individualista e saia mais pra algo, como diz o nome, compartilhado. Que os estudantes sejam um pouquinho mais autônomos e que o professor necessariamente tem que mudar também um pouco a postura dele, o que é difícil. A gente passa anos em treinamento aprendendo que o professor faz de um jeito e que o aluno recebe. O aluno não faz, ele recebe a informação. Tanto que a gente está acostumado, quando vai ter aula a gente já espera que a aula seja uma coisa “paradona” e se o professor pede algo da gente a gente acha é ruim. Se for falar apenas da nossa vida, são muitas décadas de ensino fundamental, médio e às vezes a faculdade... e historicamente são séculos desse tipo de trabalho pedagógico.

Durante o semestre vou falando mais coisas sobre isso, não é nada novo, não é nada de outro mundo, mas é um esforço que hoje em dia algumas pessoas estão fazendo ao redor do mundo de discutir essas coisas.

Eu queria pontuar rapidamente três tipos de aprendizagem, que eu li sobre isso. A Aprendizagem Individualista, a Aprendizagem competitiva e a aprendizagem compartilhada ou cooperativa ou colaborativa. Na primeira, a individualista, o que interessa é que você aprenda sozinho. Então eu ensino, a gente trabalha aqui mas não necessariamente vocês vão interagir entre si pra alcançar alguma coisa não, vocês vão aprender sozinhos. Outra coisa é o aprendizado competitivo, no qual estaríamos em uma competição pra ver alguma coisa mais rápido, ou quem consegue certa coisa antes de todo mundo. E tem a aprendizagem compartilhada. A ideia é que trabalhando em pequenos grupos, juntos, a gente consiga aprender melhor, basicamente é isso. Em si, estas aprendizagens não são erradas, elas são mais adequadas para determinados momentos. Em ensino de música no século XXI, normalmente parece que a aprendizagem compartilhada/colaborativa/cooperativa é mais adequada para o que a gente quer fazer. Por exemplo: na nossa realidade brasileira, no Ceará, aqui em Sobral ela parece mais adequada mas a gente não sabe muito bem o que é isso, tem muita dúvida. Por exemplo, trabalhar em grupo não quer dizer que você está trabalhando cooperativamente. Quantas atividades de grupo vocês já fizeram em que se dividiu, esquetejavam os conteúdos com cada um, juntava todo mundo no dia da apresentação e eu não sabia do que você falou, você não sabia do que eu falei... tá entendendo? A coisa mais esquisita do mundo! Justamente porque o professor não soube orientar, as pessoas não sabem trabalhar cooperativamente... porque estas coisas, como dizem os autores que eu estou estudando, essas coisas são ensinadas, a gente não nasce com isso. A gente não já sabe trabalhar cooperativamente/colaborativamente. A gente é ensinado porque precisa aprender certos tipos de conduta, e conduta social elas são discutidas, elas são acordadas. E é isso que eu queria conversar com vocês hoje.

“Na aprendizagem compartilhada/cooperativa/colaborativa, primeiramente precisamos definir quais são as diretrizes do trabalho. A aprendizagem compartilhada caracteriza um tipo de interação baseada em certas posturas previamente acordadas. Nesse momento nós agora vamos conversar um pouco sobre quais são essas posturas para atingir a aprendizagem compartilhada.

Primeira coisa: vocês entenderam qual é a ideia da aprendizagem compartilhada?

Estudante: todos aprendendo juntos!

Professor: A idéia é essa. Só que, se a gente simplesmente “ah, vamos aprender juntos, de qualquer jeito”, a chance de que isso dê errado é muito grande. A gente tem que ter alguns acordos. Por exemplo, o que vocês acham que é preciso para que aconteça uma aprendizagem compartilhada?

Estudante 01: tem que ter uma metodologia a seguir, eu acho.

Professor: uma metodologia a seguir, um planejamento, um caminho...

Estudante 28: Concentração

Estudante 02: escutar o outro, também.

Professor: escutar o outro... isso é uma coisa difícil, a gente tem percebido ultimamente que é difícil escutar o outro. Geralmente a pessoa traz uma coisa, a gente não escuta direito, “pega” uma palavra solta e já vai criticar a pessoa, você não escuta... às vezes a pessoa falou de um jeito mas não necessariamente ela quis dizer aquilo. Por exemplo, não quis ser preconceituosa, machista, ou alguma coisa assim. Mas a gente pega uma palavra solta e já... Por exemplo, eu estava no Facebook e vi uma imagem do Neymar [jogador de futebol] brigando com um torcedor, muito rapidamente. Aí eu fiquei “caraca!”: você não sabe a situação, a gente não sabe o que aconteceu e tá todo mundo criticando o Neymar porque ele discutiu com um torcedor. “porque eu nunca discuti com ninguém!...” Se fosse comigo, o que eu iria dizer? “Não, você tem que saber a situação!” Mas com o Neymar não... Não quero dizer que acompanho o Neymar ou que sou fã, mas eu sei que qualquer coisa tirada fora do contexto fica estranho. Então, tem que ouvir o outro, tem que ter essa disponibilidade, tem que ter concentração...

Estudante 16: Acho que precisa também o interesse de ambas as partes.

Estudante: Compromisso

Estudante 02: Acho que primeiro precisa dar uma conscientização, ou uma cientização, do que é essa proposta de aprendizagem compartilhada/colaborativa/cooperativa. Falo pela experiência do PACCE, a gente tem uma célula de estudo de aprendizagem cooperativa e desde o primeiro dia eu deixei claro para os meninos que era um trabalho conjunto, que eu não estava ali como monitora, que a gente fazia tudo junto, que eu precisava deles e eles de mim... e na minha experiência a gente teve 100% de aprovação na célula.

Professor: A ideia é essa: o que a gente acha que é necessário para que aconteça com sucesso uma atividade de aprendizagem compartilhada. Que é o que a gente está tentando empreender aqui, nessa turma.

Estudante 04: Respeitar os limites do outro colega ao aprender junto.

Professor: Vocês estão falando coisas muito importantes. Parece coisa solta mas são muito importantes. Saber ouvir o outro, saber o limite seu e dos colegas, compromisso, dedicação... vocês estão usando esses termos. O quê mais?

Estudante 02: Eu acho que essa coisa que ele ali falou de estar disposto, eu acho que essa coisa de estar disposto é uma das coisas mais importantes quando você se preocupar em fazer um trabalho em grupo em aprendizagem por esses modelos. E assim, é uma opinião minha, eu acho que todos nós sabemos trabalhar em grupo de maneira compartilhada e cooperativa, a gente só não faz porque a gente é acostumado a não fazer, a gente é ensinado desde a educação básica a não trabalhar assim. As notas nas escolas visam os melhores resultados, então você quer ser o melhor de todos os alunos. Você não se preocupa em dividir o que você sabe com o outro, você quer ser melhor do que o outro, que isso te põe num status, funciona como uma hierarquia, assim, sabe?

Estudante: infelizmente isso funciona aqui também.

Estudante 02: sim! Sim!

Professor: Funciona em todo canto.

Estudante 02: Funciona em todos os lugares. E eu acho que um curso como o nosso, que lida com arte, que as pessoas gostam muito de *glamourizar*, “porque eu sei mais”, “porque eu sou mais artista que fulano de tal”, “eu toco mais, eu sou um músico melhor”...

Professor: Não quer dizer que a gente não deva crescer... é que [o problema] pra gente crescer o outro tem que descer... aí é complicado.

Estudante 02: Você usar a outra pessoa como uma escada!?

Estudante 04: Seu sucesso em detrimento do outro.

Professor: Isso é complicado! E esse é um valor... não é certo nem errado. É um valor que a gente defende ou não. Pra desenvolver essas atividades de aprendizagem cooperativa/compartilhada/colaborativa a gente tem que deixar claro quais são os valores que a gente defende e, uma coisa muito importante, compartilhar esses valores, dividir esses valores. É o que em aprendizagem cooperativa também diz que você tem que ter objetivos compartilhados, é justamente isso. Eu vou complementar esses objetivos compartilhados com "valores" compartilhados, e é isso que a gente está discutindo aqui. Parece bobagem mas acaba sendo até essencial. A gente tem que discutir, a grosso modo, normas de conduta.

Estudante 01: É uma noção que é compartilhada mas você vai observar que todo mundo tem um objetivo muito pessoal, porque como a Estudante 02 estava falando do PACCE que eu participo, o interesse parte de mim de querer aprender, de estar ali compartilhando todo o conhecimento que está sendo proposto ali, colocado, parte primeiramente de mim. Eu sou a chave principal pra que haja interação desse conhecimento num todo.

Professor: a gente tem o interesse de participar mas ao mesmo tempo é complicado, não sei se você já se encontrou nessa situação, você quer fazer mas é como se você não tivesse energia, você tivesse uma preguiça [um estudante disse que "tenho demais"] você acaba sendo taxado de relapso ou desmotivado [Estudante 01: ou preguiçoso] mas o fato é que você estar aqui já quer dizer que você quer alguma coisa. Mas a gente não está afim... a coisa não chamou atenção... Eu tenho uma estudante, a Juliana, ela uma vez fez um relato assim: "eu vim no violão I, não consegui me identificar, reprovei. Não consegui me identificar nem com a disciplina e nem com o professor. Quando eu fiz a Oficina de Violão, que era com o mesmo professor mas era outra atividade, aí eu me identifiquei", ela disse. "Aí eu me identifiquei, gostei e me tornei monitora da oficina de violão", e depois voltou pra disciplina de violão e foi aprovada.

Estudante 01: você acha que aconteceu por quê, Professor? Foi a metodologia?

Professor: O caso dela é um caso específico, não vale a pena a gente demorar tanto, mas o que eu queria dizer que essa coisa do interesse... eu vou tentar juntar algumas categorias que vocês levantaram. Essa coisa do interesse, da disponibilidade, do "querer fazer" não é uma coisa tão óbvia, tão simples assim. Não é só dizer "Ah, se quiser vai fazer", mas às vezes têm outras coisas que demandam sobre essa coisa de estar disponível. Vamos tentar reunir em algumas categorias grande aqui a partir do que vocês disseram. A gente precisa querer mais ou menos a mesma coisa, aprender juntos, aprender violão, por exemplo; a gente precisa estar disponível, a gente precisa querer, precisa ter esse compromisso, saber que o que a gente faz vai interferir no aprendizado dos outros e o que os outros fazem vai interferir no meu aprendizado; e ouvir o outro, respeitar os limites, então tem também umas questões de conduta que a aprendizagem cooperativa chama de interação promotora.

Estudante 02: São os pilares que regem a aprendizagem cooperativa. Tem várias coisas.

Professor: Eu vou citar, pra ajudar na nossa conversa, os 5 pilares da aprendizagem cooperativa. Vou até tirar um trecho dos irmão Johnson. Pra eles têm cinco pilares: Interdependência positiva, responsabilidade individual, interação promotora, habilidades sociais (essa coisa de saber ouvir o outro que a gente comentou agora) e processamento de grupo.

A interdependência positiva é o entendimento de que um membro do grupo só será bem sucedido se todos os demais membros também forem bem sucedidos e que seu trabalho beneficia os demais colegas assim como o trabalho dos colegas lhe beneficia. Responsabilidade individual se refere ao fortalecimento individual de cada integrante do grupo. Dessa maneira, o trabalho de cada um é diretamente relevante para o sucesso do grupo e fortalecimento dos colegas. A interação promotora diz respeito ao encorajamento e suporte uns dos outros de maneira a também celebrar os avanços e aspectos positivos do grupo. O uso de habilidades sociais relaciona-se ao protagonismo, tomada de decisão, construção de confiança, comunicação e gerenciamento de conflitos que, segundo os irmão Johnson, são habilidades que precisam ser ensinadas de maneira tão intencional e precisa assim como as habilidades acadêmicas. Por fim o processamento de grupo é o quinto elemento essencial da aprendizagem cooperativa no qual ocorre um tipo de avaliação sobre o processo, destacando os aspectos positivos e negativos do grupo, é o que eles chamam de *feedback*, esse retorno. É como se fosse uma avaliação no melhor sentido do termo. Não aquele tipo de avaliação de cobrar se você passou ou não, se você venceu ou

não, mas é saber “a que pé” estão as coisas, se o que foi feito foi interessante e o que foi interessante encarar também pra da próxima vez melhorar.

Vocês percebam que o que vocês disseram se juntou com o que eles (Johnson's) propõem. Interdependência positiva: a gente só consegue as coisas se for juntos, por exemplo: se a Estudante 28 conseguir e a Estudante 02 não, então não “rolou” a interdependência positiva. Pra dar certo, as duas têm que conseguir juntas. Talvez não do mesmo jeito, mas as duas têm que conseguir. Responsabilidade individual é saber que eu tenho parte nesse grupo. Ninguém vai me carregar nas costas, eu tenho responsabilidades nesse grupo, eu tenho que assumir elas com todas as dificuldades que tenham. Interação promotora é justamente criar um ambiente favorável, tentar ver de uma maneira positiva, interessante. Tentar motivar... por exemplo: a pessoa tocou e errou um dedo na hora do acorde. Eu posso falar de dois jeitos. Pra fazer ré menor erra um dedo e faz ré maior... “errou um dedo errou o acorde todo, assim não funciona, você vai ter que estudar do zero”, esse é um jeito. Outro jeito: “Olha, tá vendo essa nota? (toca no violão) Essa na verdade deveria ser o que? Fá sustenido, talvez, porque a escala de ré não tem fá sustenido? Então como seria esse acorde? Ah, é isso aí” ou seja, dessa segunda maneira hipotética, eu tentei promover essa interação positiva, fazer essa interação promotora e eu motivei a pessoa a continuar em vez de ...

Estudante 28: e fica até bloqueio de mente, isso aí (primeiro exemplo).

Professor: Será se isso é importante para o professor?

Estudante 02: No PACCE a gente chama isso também de interação face-a-face, é quando você faz os membros do grupo trocarem experiências entre si, a gente costuma fazer muito isso. Eles nunca trabalharem com as mesmas pessoas sempre. Quando a gente vai fazer equipe a gente fica rotacionando, trocando justamente pra trocar experiências com outros colegas.

Professor: Mas o que eu falei tem a ver?

Estudante 02: tem!

Professor: Habilidades Sociais. São todo esse conjunto de situações e posturas que envolve essa coisa da comunicação, envolve essa coisa de não diminuir o outro, de abordar e não gritar com as pessoas, essa coisa que a gente chama generalisticamente de “ser educado”. Mas vai além e a gente precisa desenvolver, principalmente, eu acho, professores de música. Como bem a Estudante 28 lembrou, se você falhar em um desses aspectos, [pode causar] bloqueio. Você pode estar traumatizando alguém muito fortemente. E por fim, o processamento de grupo, que é o que a Estudante 02 levantou do *feedback*, ou desse retorno, de “saber em que pé anda”, esse tipo de avaliação do grupo.

Então, eu queria apresentar esses pilares para vocês, mostrar que o que a gente pensa não é de outro mundo, que essas coisas básicas que a gente pensa tem tudo a ver com o que a teoria tá elaborando (Estudante 28: a gente só precisa desenhar melhor), e ver como esse acordo, se a gente tiver esse acordo as próximas atividades já serão baseadas nesses pilares. Talvez não siga as mesmas estratégias da aprendizagem cooperativa da maneira dos irmãos Johnson, mas se baseia muito nelas.

Notas: por questões de horário, não pude deixar a conversa acontecer de maneira “mais solta” o que pode ter barrado um pouco o potencial. Além do mais, eu acabei falando demais, deixando pouco espaço para o grupo falar.

• VIOLÃO II - 29 DE AGOSTO 2016

Notas do diário de campo.

Conseguimos fazer todo o planejado, começando com a música. No entanto, não realizamos nenhuma atividade de grupo no sentido colaborativo. O que houve de interação mais direta entre os estudantes e percebida por mim, além das conversas casuais, foram estudantes que ficaram em duplas e se ajudaram, em um ritmo mais lento do que o resto da sala. Esse tipo de comportamento, de deixar o ritmo da sala e se dedicar a um colega que está com dificuldades, é encorajado pelo professor (eu) e, efetivamente, ajuda no decorrer das atividades. Nem todos caminham no mesmo ritmo. Esse tipo de atitude ajuda no andamento dos trabalhos.

• VIOLÃO II - 05 DE SETEMBRO 2016

Percepções sobre a atividade de improvisação

Professor: Eu estou gravando porque esta é uma típica atividade colaborativa. Vocês estão trabalhando juntos pra tentar alcançar alguma coisa. E um está dependendo do outro, porque um faz a base e o outro improvisa. Eu queria só ouvir brevemente como a atividade se deu no grupo de vocês.

Estudante 17: é legal a cooperação um com o outro, a interação junto com o outro. Eu acho essa base da escala de lá muito boa pra improvisar.

Estudante 10: bem simples

Estudante 17: bem simples.

Estudante 10: A interação conjunta a forma de aprendizado é melhor

Professor: Por quê?

Estudante 10: é tipo um *feedback*, uma troca de ideias, um ajudando o outro.

Professor: Por exemplo.

Estudante 10: essa troca musical, a experiência do outro é importante. Você vai absorvendo aquilo o que o seu colega sabe e o que você sabe você vai passando pro outro.

Professor: aconteceu alguma coisa que você possa exemplificar?

Estudante 10: [exemplificou tocando] Teve isso que a gente viu que dava pra fazer na música.

Professor: A minha dúvida é mais sobre como ocorreu a atividade. Se vocês fizeram, se vocês conseguiram se entender, se não conseguiu entender. Me interessa inclusive o que não deu certo.

Estudante 01: Por eu ter dificuldade de improvisar, eu gosto mais da harmonia. Pra fazer o lance do arpejo e solando pra mim já é um pouco mais complicado. Mas aí o Estudante 13 falou “rapaz o caminho é por aqui, mais pelo meio” e deu pra fazer. A gente não obteve o resultado que eu queria mas deu pra fluir.

Professor: Qual era o resultado que você queria?

Estudante 01: conseguir fazer o improviso bacana.

Estudante 13: É por aí também. A gente teve muito essa troca de informação, como eu tenho um pouco mais de afinidade em relação à improvisação, a gente foi meio que guiando um ao outro. “Vai fazendo mais por aqui [mostrando a região no braço do instrumento], quando tiver nesse acorde aqui e tal...”.

Professor: Bacana.

Estudante 03: Estudante 14 deu a sugestão da gente quando fizer o fá com sétima pra ficar mais fácil pra de quando o outro for solar. Quando ele fizesse o fá, aí eu solava. Aí é questão mesmo de prática de cada um.

Estudante 14: Que eu também não sou muito de solar não...

Estudante 03: A gente tentou viajar na maionese aqui... [risos] não deu muito certo.

Professor: Você sentiu que ficou musical ou ficou estranho?

Estudante 14: Às vezes... [risos] Tinha vezes que ficava legal e tinha vezes que ficava merda.

Estudante 03: Foi 50% dissonante e 50% musical.

Professor: Massa.

Estudante 07: Aqui a gente teve um pouco de dificuldade de fazer os violões soarem em harmonia.

Estudante 08: O tempo certo... não combinava. Eu acho que por questão do barulho também.

Professor: É, na sala ficou bem intenso.

Estudante 08: Falei pra ele [o Estudante 07] tocar mais no agudo pra ouvir melhor... Essa questão de improvisar eu acho que os dois têm que se entenderem, eles tem que se sentir à vontade naquele ambiente ali. Um tem que criar o ambiente e o outro complementa.

Professor: Isso funcionou aí?

Estudante 07: Não. No caso aqui não funcionou muito bem.

Professor: Por quê?

Estudante 07: Porque a gente não conseguiu se ouvir.

Estudante 08: Não houve um entendimento adequado.

Professor: Se não se ouve fica complicado. Essa parte de trás [da sala] parecia que tinha o som da sala inteiro. Obrigado.

Estudante 05: Eu particularmente tenho dificuldade com a questão da improvisação, mas a gente conseguiu fazer direitinho. A gente ficou alternando a vez que cada um ficava fazendo a harmonia e o outro só ficava improvisando e a gente ia trocando. A dificuldade também foi encaixar o sol sustentado no mi com sétima pra saber, pela questão do barulho a gente não conseguia ouvir direito a troca do mi com sétima pra poder encaixar o sol sustentado. Fora isso bem legal.

Professor: Entendi. Massa.

Estudante 12: Eu gostei porque pelo fato de ser de dupla a gente aprende mais e a questão aqui eu aprendi [risos]. Antes de começar eu não sabia como e ela foi me dando uns toques e tal... então eu acho que isso ajuda muito quando se trata de dois do que só um. Duas cabeças pensam melhor que uma, lógico né? Então pra mim foi o que ficou melhor.

Professor: que bom!

Estudante 04: Reforçando mais o que disseram aqui a Estudante 05 e colega falou. A princípio eu tive dificuldade em função do sol sustentado, mas aí comecei a encaixar de acordo com a harmonia e depois encaixou. A questão do andamento é muito importante. Fazer o arranjo, não precisa nem de muita nota. Poucas notas e você faz um improviso em cima da harmonia e fica interessante.

Estudante 09: Complementando aqui o que ele falou em relação ao apoio, o apoio que o violão dá para o outro. Tem a questão das notas, tem a questão do tempo, que você falou e aí fica tranquilo a gente fazer a questão da improvisação em cima porque o outro violão está dando apoio você não vai ter dificuldade, por exemplo, de estar fazendo aqui [coloca a mão no braço do violão] qual a escala que eu uso agora, quais são as notas que eu vou usar agora. A questão da base, da harmonia dele já me diz qual é a nota que eu devo improvisar, interessante, isso aí.

Estudante 15: Aqui nosso caso foi igual ao dos meninos lá atrás [que não deu tão certo]. [risos]. A gente não conseguiu se entender direitinho.

Professor: Por quê?

Estudante 15: pelo barulho da sala, eu não consegui o sol sustentado, não deu certo. Mas nessa atividade específica a gente não conseguiu se entender mas na aula toda [como um todo] ela me ajudou bastante. Foi interessante.

Estudante 02: Ele está sendo gentil...

Estudante 15: Não estou.

Professor: E da atividade?

Estudante 02: Pra mim foi muito difícil porque eu acho improvisar no instrumento um negócio bem complicado. Se os meninos que já tocam a muito tempo têm dificuldade imagine eu, né? Mas... é assim mesmo.

Estudante 31: O que a Estudante 02 falou... que na hora de improvisar... Assim, sou quase do zero, praticamente, aí é muito difícil pra mim aí eu tava tentando fazer a harmonia e os acordes e escutar ele [o Estudante 11] improvisando, só que o barulho da sala não deixava muito eu escutar tentar fazer algo parecido, que na hora que eu ia fazer acho que faltava um pouco de musicalidade.

Professor: To entendendo.

Estudante 11: Eu não sei se o Estudante 13 pensa que nem eu mas em improvisação eu penso como se fosse uma frase cantada, como se tivesse cantando. Aí vem uma frase na cabeça, aí justamente a questão das alturas, aí é 'so desenrolar aqui [no violão].

Estudante 13: Exatamente. O improviso não está no dedo. Está na cabeça.

Estudante 11: Pra improvisar não tenho dificuldade não. É interessante que troca de experiências, de conhecimento. O que um não sabe o outro tenta ajudar pra melhorar. É isso aí.

Estudante 02: Eu acho isso que ele falou muito relativo. Ele falou que quando pensa em improvisar ele pensa numa frase cantada. Se eu tiver que improvisar cantando eu vou improvisar tranquilamente porque eu faço melhor. No caso se eu for improvisar tocando talvez ele faça melhor porque ele tem mais intimidade com o instrumento. Por isso que eu falo que pra improvisar você tem que ter uma certa familiaridade com o instrumento.

Estudante 11: Mas a questão não é nem isso não.

Estudante 02: Mas eu acho que é.

Estudante 11: É mais a questão de saber os sons e saber onde está cada coisa [no violão].

Estudante 13: Mas é que aí tem que ter familiaridade com o instrumento.

Professor: Realmente tem que ter a familiaridade com o instrumento, mas eu acho que ele está chamando a atenção é que as vezes quando você tem até uma boa familiaridade com o instrumento, você não consegue improvisar "musicalmente", vamos dizer assim. Não fica musical, fica um emaranhado, um engodo... porque a pessoa tenta colocar muita coisa e as vezes ela não pensa nisso que eles estão chamando de frase. Eu ouço uma frase como se fosse cantando e toco. O que é isso? Ele consegue traduzir a música que a pessoa está ouvindo internamente e consegue expressar aquilo no instrumento. Isso é muito interessante. Isso é o que Keith

Swanwick chama de discurso musical. Nós temos um discurso musical e a gente precisa desenvolver esse discurso. A atividade de improvisação é uma ferramenta muito interessante para desenvolver esse discurso, só que a improvisação que a gente está usando aqui não é aquela do profissional, necessariamente. É uma improvisação que eu chamo de ferramenta pedagógica. Porque improvisar é uma coisa natural. É interessante que, musicalmente, todos tenham essa desenvoltura. Não quer dizer que todos vão ter a mesma desenvoltura ou as pessoas vão improvisar do mesmo jeito. Não é isso. Mas elas vão ter alguma familiaridade de improvisar e normalmente improvisar quer dizer “eu gosto de fazer assim”, “meu jeito de fazer é assim”, mas você só desenvolve esse jeito fazendo. É por isso que eu estava dizendo quando no começo você disse que o começo estava esquisito, que não tava dando certo é porque o começo é esquisito, o começo da mais “errado” do que certo. Mas tem uma hora que a coisa vai encaixando, aí você repete, aí você começa a curtir e começa a gostar de ouvir o que tá funcionando. Aí aos poucos, da próxima vez, você já vai usar um pouco daquilo que você aprendeu a fazer nesse próximo improviso e a coisa vai crescendo. É nesse sentido. Aula que vem a gente vai fazer em grupo e algumas dessas coisas que ficaram soltas, tanto das facilidades quanto das dificuldades, a gente aproveita e coloca nesse grupo também. O objetivo é o que? A partir dessa percepção múltipla das coisas, em cima dos vários olhares sobre a improvisação que a gente consiga ter uma visão mais ampla da coisa, ou seja, uma visão melhor sobre aquilo. Por exemplo, sobre improvisação: eu, sozinho, não consegui desenrolar. Só quando eu me toquei que você não improvisa sozinho, você improvisa com outras pessoas, você faz música com outras pessoas, só depois que eu comecei a usar esse conceito é que eu consegui deslanchar um pouquinho. E ainda assim eu não me considero um improvisador mas entendo que improvisar é uma coisa natural, assim como o jeito que eu estou falando aqui. Eu estou improvisando a fala pra vocês, não é? Em cima do meu discurso. Eu tenho um discurso e eu estou improvisando a minha fala. É interessante que a gente tenha essa desenvoltura musical, de ter um discurso musical e conseguir fazer isso musicalmente. Não é simples, assim como o que eu estou fazendo e a gente consegue fazer não é simples, mas a gente desenvolve, esse é um caminho. Certo?

• VIOLÃO II - 12 DE SETEMBRO 2016

Diário de Campo:

Gravei apenas no gravador de áudio. Os estudantes tiveram um pouco de problema com a maneira da atividade, tendo dificuldades de saber a função do que fazia, e mesmo apresentando alguns problemas mais sérios de entendimento musical. Estudante 07, por exemplo, demonstrou não saber fazer os acordes básicos do primeiro semestre, não sei se por ignorância ou se por nervosismo.

Professor: Pessoas, vai ser assim [faço o ritmo de samba canção cantando]. A gente vai encarar isso não como se fosse aquela improvisação feita para um público num teatro ou essas coisas... é uma coisa mais livre, mais informal, certo? Então é mais como se fosse um jogo, você vai brincar pra ver se encaixa as coisas. Algumas pessoas já tem mais alguma experiência em improvisação, então quem tem menos experiência com improvisação já fica observando todos os aspectos, como a pessoa toca as notas, como a pessoa faz a frase, mas quais são as diretrizes do nosso jogo? A harmonia vai ser essa aqui, que vocês já conhecem, e só uma pessoa vai tocar a harmonia e outra pessoa vai improvisar. Qual vai ser a tentativa de quem estiver tocando a melodia? Tentar formar frases. Algumas vão funcionar e outras não, mas o jogo é a gente conseguir ouvir essas frases. Tenham paciência, não precisa ficar treinando improviso, não existe isso. Na hora [correta] você improvisa. Você precisa ouvir o seu colega, como se seu colega estivesse falando alguma coisa muito importante e que você precisasse ouvir. No caso, vão ser 2 colegas, um com a harmonia e um com a melodia.

[Eu oriento os estudantes sobre a dinâmica do grupo para a improvisação]

improviso mais fluente até

11:30” - 12:05”

12:50” - 14:30”

Muitas palmas ao final. O “clima” pareceu de felicidade pelo resultado. Solicitei a composição de uma frase musical sobre a mesma harmonia.

• VIOLÃO II - 14 DE SETEMBRO 2016

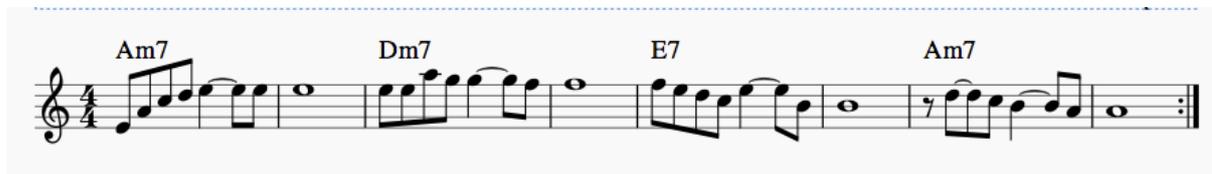
Diário de campo:

Fizemos a improvisação em grupo modificando um pouco a harmonia. O Estudante 06 trouxe um tema em Am e nós improvisamos sobre o tema. Todos participaram mas não foi possível fazer a discussão logo ao final.

Registrado em vídeo.

Professor: Então, pessoas: mesma harmonia, mesma escalinha. A gente vai começar hoje um pouquinho diferente. [explico a dinâmica do grupo na roda de improvisação].

Primeiro cantamos o tema proposto pelo Estudante 06 e depois iniciamos a improvisação.



Improviso começa em 11:00”

Terminamos combinando de, no próximo improviso, tentar realizar as mudanças de dupla sem regência.

• VIOLÃO II - 19 DE SETEMBRO 2016

Professor: Pessoas, nós viemos fazendo algumas sessões de improviso e a gente tem usado aquela forma de ovo [brincadeira em relação ao formato da roda de improvisação na sala] que não dá pra fazer um círculo mesmo. E a gente vai revezando, uma hora a pessoa toca a harmonia, outra hora a pessoa toca a melodia, o improviso maior está sendo na melodia. Daqui a pouco (daqui a alguns dias) vai ter o improviso da harmonia também. E eu queria saber de vocês o que vocês acharam da atividade, como vocês viram a atividade e se ela fez algum efeito em vocês, certo? Não estou esperando coisas bonitas apenas, estou esperando realmente o que vocês acham. Pode, inclusive, não ir de acordo com o que eu imagino que seja, certo? É realmente o que vocês pensam.

Estudante 28: Professor, eu nunca tive uma prática de fazer improviso. Na verdade, porque eu canto, mas isso me soltando, entendeu? Tá me dando mais intimidade com o instrumento, tá dando mais interesse, entendendo algumas coisas que eu não entendia.

Professor: Por exemplo?

Estudante 28: Por exemplo, encaixar a escala e improviso. Essa questão de escala é novo pra mim. Aí pegar e pensar o improviso de acordo com a escala de repente não é o improviso, é uma coisa séria, praticamente. Tá me ajudando muito. Tá me dando agilidade em decorar a escala, decorar o nome de nota em cada casa, tá me soltando. Tá muito bom pra mim.

Estudante 04: Eu tava até sentindo falta, assim, veio na hora certa. Porque eu tava até comentando outro dia contigo que ser interessante em certo momento a gente tocar. E essa atividade a gente tá tocando. A gente fica estudando, estudando, mas tocar mesmo... tá dentro dessa atividade. Eu achei, sinceramente, é fundamental. Até porque a gente fica numa roda e fica revezando, uma hora você vai harmonia outra hora a melodia e isso vai te dando, como a Estudante 28 falou, quem tem essa dificuldade, inclusive eu, de encaixar a melodia dentro da harmonia, a gente vai se encontrando, encaixando no tempo da harmonia.

Estudante 06: Eu já tenho a dificuldade de improvisar no violão. Meu instrumento base, que eu toco mais ou menos, realmente é o teclado. Fazer a harmonia e a melodia no teclado pra mim é bem simples, eu consigo fazer em qualquer nota. Já no violão, apesar de tocar a anos, o mesmo tempo de experiência, eu não consigo executar. Eu não consigo identificar as notas no braço. Mas essa prática em si eu consegui, inclusive já fiz até uma melodia nela já.

Estudante 05: Eu sempre achei difícil a questão de improvisação e eu acredito que muita gente também ache que, tipo, é um desafio. É um desafio porque a gente nunca para e senta para improvisar, mesmo que seja simples como a gente está fazendo aqui em círculo. Então eu acho que essa atividade vai dar a gente um pouco mais de confiança na hora de chegar em uma coisa um tanto quanto maior e conseguir fazer algo legal, entende. Então eu acho que isso vai dar confiança e, também, querendo ou não, vai gerar a vontade de você ir, procurar saber e estudar mais as escalas, estudar harmonia, pra poder conseguir conseguir passear pelo braço do violão tranquilamente então isso vai ajudar nisso, de confiança e intimidade com o instrumento.

Professor: O que mais?

Estudante 08: Acho que também a questão de se soltar, acho que isso é muito importante. Música tem que ter aquela atividade com o instrumento, aquele momento sagrado ali de você baixar a cabeça, fecha os olhos justamente pra isso. Eu acho que essa atividade além de deixar a aula mais interessante, mais legal, permite a

gente abrir a mente nesse sentido assim, perder um pouco a timidez, a gente tem vergonha de tocar pro colega mais experiência e tal. Eu praticamente estou perdendo isso. Estou me sentindo bem melhor, estou conseguindo estudar melhor em casa depois destes improvisos, essas cadências que a gente estudou aqui, e a coisa tá indo.

Estudante 06: E como é em dupla a gente tem que parar pra ouvir o outro pra pode acompanhar. Não pode estar fazendo sozinho.

Estudante 08: isso..

Estudante 04: É interessante. Não vou dizer uma prática de grupo mas é um princípio, de você e o outro ali.

Estudante 09: Interessante, Professor, que eu acho também assim... justamente que você [Estudante 08] tava falando de ter alguém mais experiente. As vezes a gente tem uma dificuldade de improvisar, até de ter a ideia em si, e aí vê alguém fazer e já pega um pouco daquela ideia, aí outro já faz e a gente acaba juntando tudo. Se torna mais fácil de executar de acordo com a ideia do outro, que os outros estão fazendo.

Estudante 10: Eu achei legal, Professor, essa improvisação porque isso te instiga achar uma forma de criar uma melodia que fique sensível à harmonia. Que case, assim, como eu sou guitarrista é meio atropelado e isso é tipo uma reeducação pra eu estar aprendendo e é muito interessante isso: você achar algo que fique sensível à harmonia, que case bem.

Professor: Alguns de vocês já tinham experiência com improvisação, não é? Quem já tinha? você... Estudante 03, Estudante 06... Quem não tinha? [alguns se manifestaram] E quem está tendo algum incômodo de fazer? Quero saber o que é.

Estudante 07: No caso assim, Professor, nunca toquei nada fui aprender alguma coisa de música aqui, certo? Assim, como os outros já tocam alguma coisa, já tem mais experiência, eu fico bastante inibido, na verdade. Aí quando você faz essa roda aí, e já toca um pouco mais, aí eu fico travado de tocar alguma coisa. Mas eu estou achando bastante interessante porque eu estou começando a entender como é que o som se encaixa. São dois sons diferentes e que se encaixam, eu comecei a entender e tava até conversando com o Estudante 08 um dia desses, eu tava começando a entender de música. Até então eu só escutava o barulho mas não tinha uma organização na minha mente do que seria aquilo, melodia e harmonia, eu não sabia o que era isso. É isso.

Estudante 02: Sobre a questão se é incômodo, pra mim é incômodo porque é uma coisa que eu não tenho costume de fazer, não tenho talvez tanta habilidade quanto os meninos mas eu entendo que seja necessário até pra desenvolver musicalidade e tudo, mas assim, sendo sincera, uma opinião sincera e eu sou sincera, eu acho que atividade extremamente inibidora pra pessoas que estão começando no instrumento agora como eu, por exemplo. Eu acho muito inibidor você colocar a pessoa pra improvisar sendo que ela ainda está aprendendo a tocar acordes agora, eu acho. Impressão minha.

Estudante 05: Eu particularmente no começo me incomoda mas por conta da insegurança. Mas eu acredito que, pelo menos pra mim, é um incômodo extremamente necessário. Porque é a partir desse incômodo que eu vou procurar melhorar. É onde eu vou procurar estudar que eu melhore. Eu acho que ela [Estudante 02] tem razão de que é inibidor, é, porque eu particularmente também me sinto. A mão treme, às vezes, na hora de fazer. E tipo, é um exercício simples mas no caso você tem que...

Estudante 04: É desafiador também...

Estudante 05 Estudante 05: É desafiador mas você tem que confiar no seu grupo, ali, entende? Todo mundo tem que ter a consciência de que, tipo, a gente tá no segundo semestre mas nem todo mundo está no mesmo nível. Então, se você compreende isso, você sabe que algumas pessoas vão improvisar umas coisas mirabolantes e outras nem tanto. E outra coisa que você [Professor] falou é que dentro do improvisado não há erro. Então, por mais pequeno que seja, a questão da improvisação, eu acho que ela é válida. É incômodo, é, mas eu acho que é um incômodo bom.

Estudante 02: Foi exatamente o que eu falei. Realmente é incômodo, não é confortável, mas eu entendo que é uma coisa que você tem que passar. Só me incomoda um pouco essa história de nível. Tem uma galera que toca a anos, é ridículo querer comparar o meu nível de violão com o nível de violão do Estudante 01, com o nível de violão do Estudante 06...

Estudante 01: Eu discordo, Estudante 02. Eu discordo de você.

Estudante 02: Eu fui pegar violão aqui, na graduação! Eu não sou violonista, eu sou cantora.

Estudante 01: Escute bem. Eu já estudo violão, estudar não porque minha escola é bar. Não é bar de Bach, não, é bar mesmo! [risos] A minha percepção foi sempre de ouvir a galera tocar e ser aquele músico [papel] carbono, começar a repetir. Antes de entrar na universidade a minha parte teórica era toda embasada em observar os outros tocando, em ver e “tirar”, então, o que acontece, eu faço umas harmonias legais consigo tirar, já tenho uma percepção musical, que também, tocando a 14 anos! Seria impossível não tocar alguma coisa que prestasse, né? Mas quando passa na parte do improviso aí eu me perco totalmente porque eu não tenho, nunca tive o hábito, minha questão é só harmônica: tocar a harmonia. Então quando passa para improviso, escalas essas coisas, eu me perco todo, ou seja, a mesma dificuldade que você tem talvez eu tenha até maior. E me sinta talvez mais desconfortável do que você. Porque você está num nível que você está aprendendo tudo, tá absorvendo tudo. Eu já tenho bastante harmonia mas quando passa pra improviso e escala, não coordeno nada.

Professor: Outra pessoa têm alguma coisa a acrescentar nesse ponto?

Estudante 06: Aprendi no mesmo bairro que tu aprendeu [Estudante 02]. Eu toco a muito tempo mas a parte de acordes e harmônica, o que é simples, pra mim é fácil. Mas quando eu entrei na faculdade eu vi que eu tinha vários e vários vícios. É tanto que quando eu fiz minha última prova, eu vim ciente que eu ia tirar 3 dez! Mas quando eu cheguei que eu fui fazer aquele [fez os arpejos tocando no violão] do jeito que o professor pediu eu erreí todos os 3. Ou seja, a gente tem alguma experiência mas tem vários vícios...

Estudante 05: São níveis diferentes mas as escolas que a gente vêm também são diferentes. Entende? O que a gente vê aqui, eu particularmente não tinha sentado pra estudar isso sozinha um tempo atrás.

Professor: Vocês tocaram num ponto que é essencial porque não tem como comparar alguém que tem mais experiência, você até falou do Estudante 01 com a gente, são níveis diferentes... vocês estão com o incômodo de todo músico no campo da música e praticamente todo profissional em geral nos seus respectivos campos que é o da comparação. Inevitável, maldita, né? Quando a gente “está por cima da carne seca” a gente gosta... porque na comparação, alguém está inferior e alguém está superior, entende? Aí o que acontece... não sei se vocês lembram nas primeiras aulas a gente estava falando sobre aprendizagem cooperativa, sobre cooperação, competição e individualismo? E que muitas dessas coisas não tinham comprovações científicas de que são mais adequadas, mas que elas são valores que nós defendemos, que nós acreditamos e defendemos algumas coisas? Por exemplo: se fosse um meio competitivo, que se baseasse na comparação, em que alguém tivesse que ganhar e alguém tivesse que perder realmente a gente tava lascado, porque a gente ia se perder nisso. Ia se perder nas comparações. Que são inevitáveis. Nossa profissão é muito competitiva. A gente cresceu com essa ideia do dom, que alguns são muito superior e são cultuados... essa coisas toda que a gente já sabe. Se fosse individualista, a gente não precisava nem tocar junto não. Ia pro gravador mesmo, filmava no celular, botava no youtube... a mãe da gente dava like. Ai, no nosso caso, é no compartilhamento de saberes, porque cada um de nós temos níveis diferentes e escolas diferentes, então o compartilhamento de saberes e tem coisa em música que você não fala, você toca, você ouve, você sente, você se emociona, você emociona as pessoas. Então tem coisa em música que você fala com música. Não dá pra falar com essa linguagem que a gente tá usando agora. E a improvisação é um dos meios muito interessantes. Vocês mesmo citaram várias outras oportunidades em que isso ocorre. O bar, eu já canto, as experiências que vocês tem... mas aqui na improvisação é que nem a gente estava conversando antes, também, sobre aprendizagem compartilhada ou cooperativa ou colaborativa, que é essa ideia que todo mundo só se dá bem se todo mundo se der bem. Ou seja, eu Professor, só vou alcançar o sucesso no meu objetivo se todos nós aqui, nós somos muitos, alcançarmos o objetivo também.

Estudante 03: Socialismo musical, tipo isso. [risos]

Professor: eu não arriscaria falar do socialismo por causa da estrutura, mas seria algo no espírito de, porque é uma ideia assim, de que nós, ao mesmo tempo que só alcançamos o êxito se todos os outros colegas alcançarem o êxito, isso nos torna também um pouco responsáveis pelo êxito dos outros, tá entendendo? Uma coisa que tá prejudicando um pouquinho mas eu não pegar muito no pé disso agora, é dos horários. A aula deve começar 18:30h, ou seja, já com meia hora de atraso, e algumas pessoas estão chegando 19:10h, às vezes até depois. Isso gera um problema porque, imagina, se você tem responsabilidade no aprendizado dos outros e depende dos outros para aprender, nesse meio que a gente está se metendo é assim, então meio que algumas coisas saem prejudicaram. Por exemplo: a gente está trabalhando acordes. Quando a gente for improvisar a gente também vai improvisar com acordes daqui a pouco, se você não tiver com essa base boa, porque vem chegando atrasado em várias aulas e eu não vou discutir os motivos que são vários, eu não duvido da pertinência dos motivos de vocês mas geram um problema real, então se você não tem essa base anterior construída em sala, conjuntamente, na hora de improvisar isso vai aparecer, de alguma maneira. Outra coisa importante, e isso já foi resultado do meu mestrado, esse meu entendimento: Essa coisa do desenvolvimento musical, da inibição, tudo isso, todo esse conjunto complexo faz parte do fazer musical. Não só uma questão técnica de tocar a nota certa e usar a escala correta. É isso que o Estudante 07 tava falando de “poxa, quando eu estou na frente das pessoas eu fico tão

inibido que eu travo”. É que nem a Estudante 02 falando “poxa, mas eu tô aprendendo acorde agora e já vou improvisar em melodia com pessoas mais experientes!?”. Então, se a gente adotar uma perspectiva de competição, que a mais natural no nosso meio, realmente a gente vai ficar inibido e não vai andar muito. Mas se a gente experimentar não se comparar, mas achar bom que tem alguém com mais experiência perto da gente porque a gente pode aprender com isso, talvez a gente avance um pouquinho nisso, que faz parte da aprendizagem compartilhada, cooperativa, dessa ideia de aprendizagem compartilhada e cooperativa, que é justamente essa ideia de você aproveitar o que os outros tem de bom pra você crescer junto e ser generoso para que os outros possam crescer junto com você também. É difícil, principalmente do jeito que a gente vive hoje, né? As coisas são muito individualistas, a gente está muito acostumado a levar o nosso dia-a-dia cada um cuidando do seu e os outros que se lasquem, mas me parece que, em Educação, se a gente não começar a reconhecer e defender certos valores, como estes que a gente está defendendo aqui, parece que a Educação não vai funcionar muito bem. E musicalmente isso precisa aparecer também, não é só no discurso bonitinho não, isso tem que aparecer. Então, por exemplo, na roda de improvisação é uma das oportunidades da gente exercitar isso, e é difícil pra caramba, tanto pra quem tem experiência, pra quem não tem experiência. Porque você está muito exposto. Você se expõe completamente ali. Mas percebam, vocês fizeram 3 improvisações. A primeira vocês mal se ouviam. A última eu quase não precisei reger. Só em três improvisações, três rodas de improvisações vocês deram um salto muito grande. Por quê? Porque intimidade você só adquire com o tempo. Não é de uma vez, não é no primeiro dia. “Vão lá, vão, vão aprender colaborativamente! Vão improvisar!” Não. Precisa de intimidade. Precisa levar tempo. Precisa passar por algumas coisas juntos. Então, vocês estão começando a se ouvir mais, estão começando a ousar mais, certo?, e isso está ajudando. Por exemplo: teve uma coisa, vou citar um exemplo da Estudante 02, ela tava com muita dificuldade de encaixar qualquer nota e ela tava incomodada ...

Estudante 02: O bode expiatório sempre sou eu... eu sempre sou o exemplo! [risos]

Professor: Eu não sei se vocês perceberam, mas teve um momento que ela estava com muita dificuldade de encaixar as notas e ela começou a se incomodar num nível de nem mais encaixar mais nada. Ela tava muito incomodada que não queria nem mais tocar. Ai eu lembrei, “pô, ela canta!” Ela canta bem, então...e a dificuldade dela na hora pareceu que era mudar de corda, “poxa, fica numa corda só. E vai de ouvido, sem pensar em nota”. Ela acertou. Ela fez o improviso dela. Foi tipo, foi o melhor improviso dela. Eu não sei se você percebeu, Estudante 02, mas ali você entendeu como é que improvisava. Pelo menos pra mim, caiu a ficha ali. Minha preocupação é só essa, que vocês entendam como é essa coisa de improviso. Esse improviso que a gente está trabalhando aqui é o improviso como ferramenta pedagógica, ou seja, essa ideia que todo mundo pode improvisar porque é uma coisa natural. Se você é músico, improvisar é uma coisa natural. Brincar, jogar, de zoeira, ficar “frescando”. É uma coisa natural no instrumento. Se você não tem essa naturalidade você fica travado, o instrumento fica pesado. Eu lembro do meu tempo de conservatório, que tocar o instrumento parecia um negócio tão pesado que eu não tinha nem gosto. Eu queria tocar, gostava do instrumento mas era tão pesado que eu não queria. Era um misto: eu queria fazer música mas era tão pesado que não me dava vontade de estudar.

Estudante 03: queria pular essa etapa, né?

Professor: Na verdade eu passei por ela e ela me fez muito bem. Só que eu percebi, e há alguns anos eu tenho trabalhado com meus estudantes essa coisa da improvisação como ferramenta pedagógica, eu percebi: “poxa, é tão mais interessante o desenvolvimento da pessoa”. Uma “ficha” que só vai cair daqui a três anos cai agora! Essa ideia de fazer música...

Estudante 05: Vem caindo aos poucos... entendeu? O susto não é tão grande assim.

Professor: Isso! Então assim, passem por essa experiência mas a cada roda de improviso experimente ligar todos os seus sentidos, ficar mais sensível a isso e ficar mais disponível na hora da roda de improvisação. Eu sei que isso é difícil, eu sei. Porque, na minha formação, eu sempre tive problema pra improvisar, e ainda hoje, se você me coloca junto com outro improvisador profissional eu tenho problemas, eu fico inibido, eu sofro isso que vocês sofrem. Só que aqui entre a gente eu não preciso estar com isso [a inibição] porque eu sei que não tem competição, não tem essa comparação. Então é muito mais tranquilo. Então, experimentem nas próximas rodas...

Estudante 04: Não é pra ter... [competição]

Professor: Acaba tendo, mas tem aquela comparação assim: “poxa, ele fez um negócio tão legal, vou tentar imitar alguma coisa disso. Ele faz um arrastado assim que eu não faço. E se eu fizer?” Tu entendeu? Ai tem um tipo de referência. É diferente esse tipo de comparação, é uma referência. A gente começa a ter referência daqueles improvisos que saem mais interessantes. Ao mesmo tempo você fica muito empolgado suas frases começam a sair, aquela marmota começa a parecer música e você fica “poxa, eu tô evoluindo, eu tô

conseguindo”. Então assim, sugestão para as nossas próximas rodas: “metam as caras”, façam e tentem aproveitar ao máximo, certo? Nós somos muitos e acaba que a roda gira menos, mas eu vou tentar dedicar cada vez mais tempo pra isso pra gente começar a ficar mais à vontade e usar um pouco destes conhecimentos de escala, de modulação, de acordes invertidos. Daqui a pouco a gente vai estar improvisado na hora da harmonia, os dois [acompanhador e solista] vão estar improvisado. Enquanto o cara da melodia está improvisado a escala o cara da harmonia está improvisando o acompanhamento dos acordes. Então, assim, isso vai aos poucos ficando mais complexo mas ao mesmo tempo mais interessante.

Estudante 04: Dá pra treinar em casa, porque você pode gravar uma harmonia no celular e ficar ouvindo e improvisando em cima.

Professor: Mas que não é mesma coisa de ter o contato com...

Estudante 04: Mas ajuda a encaixar, né, professor?

Professor: Ajuda.

Estudante 04: Porque as vezes tá sozinho.

Estudante 14: Ou mesmo baixar um *track*...

Estudante 28: Ou eu sou anti-social...

Professor: As vezes você só pode estar aqui a noite, aí isso ajuda. Mas o que estou dizendo é assim, na minha percepção não substitui essa vivência em grupo, essa vivência *in loco*.

[Encerramento da aula]

Comentários sobre a Avaliação Progressiva II

Mensagem aos estudantes por email, dia 28/11/2016, após a deflagração da Greve dos estudantes (10 de novembro de 2016) e, posteriormente, a greve dos Docentes.

Prezados estudantes,

Após a nossa avaliação dos dias 07 e 09 de novembro, não tivemos tempo de conversar sobre os resultados e processos em função da greve instaurada. Assim, peço mais uma vez a contribuição de cada um de vocês para que não percam aspectos significativos com o tempo.

Peço que me enviem um texto, individualmente, comentando a Avaliação Progressiva II, realizada nos dias 07 e 09 de novembro. Para ajudar nos comentários, peço que comentem os seguintes aspectos: (1) Descreva o processo de avaliação realizado; (2) Quais aspectos positivos e negativos podem ser apontados; (3) em sua percepção, esta foi uma atividade de aprendizagem compartilhada?

Fico no aguardo dos textos individuais e reforço que sua colaboração contribuir significativamente para a pesquisa de doutorado intitulada ‘A aprendizagem compartilhada no ensino do violão’.

Desde já, agradeço atenção.

Professor Mateus”

Entre 28 de novembro de 2016 e 15 de dezembro de 2016 recebi resposta de apenas 8 estudantes, de um total de 17 que realizaram a APII.

Estudante 28:

Desde o primeiro semestre somos avaliados periodicamente a fim de coletar resultados e medir nosso progresso. Ainda lembro da minha primeira avaliação, Estudei a noite toda de forma incansável, busquei e pratiquei exercícios até chegar ao nível dos calos. Fiquei muito decepcionada por que eu tirei um quatro na primeira prova e não queria aceitar essa nota depois de tantas noites e calos adquiridos. Não sei o que houve por que eu sabia como fazer mais simplesmente não sabia como executar, no momento da prova me vi confusa com o meu próprio nervosismo e inexplicavelmente eu fico nervosa nas provas do professor Professor mais não é medo sabe? É por que ele é tão bom quanto professor que eu tenho medo de decepcioná-lo e automaticamente eu não

poderia me decepcionar. Isso funcionou e o nervosismo aos poucos foi indo embora após estudos mais inteligentes e acompanhamentos tão atenciosos do professor. Chega a prova do segundo semestre repleta de escalas, inversões e técnicas bem cansativas, Pensei que dessa vez meu medo de errar iria piorar ainda mais porém o professor Professor nos surpreendeu novamente com sua genialidade e ele foi capaz de fazer nossa prova em dupla para que nosso conhecimento fosse duplicado e ampliado desta vez sem a pressão individual. Não foi fácil a prova, foi bem mais difícil por que você tem que trabalhar uma velocidade boa para os dois, essa habilidade será útil tanto em atividades coletivas e apresentações quanto o melhor domínio sob a própria velocidade. O professor não fez desse modo pra ser moleza, foi para ver nossos erros no semelhante, foi para esperar o outro e ajudá-lo a se sentir seguro, foi para nos corrigir entre si, foi para sermos professores de nós mesmos e para ser professor de alguém um dia, Ele é um gênio.

Estudante 10

Prezado Professor Professor, sobre nosso processo de avaliação achei de grande importância o lado da aprendizagem cooperativa.

A aprendizagem cooperativa para mim é a troca de ideias, conhecimentos, Influências artísticas e vivências que nos fizeram chegar onde estamos.

Achei ótimo, e usando como referência minha dupla eu e o Estudante 03, trocamos ideias referentes a prova que eu não sabia, e ele me ajudou bastante principalmente na parte de inversões foi bastante dinâmico e eficaz e ele tem as minhas congratulações por isso, ótimo estar com ele.

Os aspectos positivos: Para alguns alunos Trabalhar em dupla é algo mais confortável, Principalmente se você tem afinidade com a tal pessoa.

Não chega a se tornar algo competitivo, e sim, duas pessoas com o mesmo objetivo a ser traçado e conquistado.

O aspecto negativo: Não existe pelo que conclui.

E sobre essa atividade compartilhada achei ótimo, as questões foram ótimas e tranquilas para quem acompanhou e estudou.

Foi uma boa Avaliação.

Foi uma atividade compartilhada entre duplas de grande enriquecimento intelectual.

Obrigado Professor Professor.

Desculpe me minha falta de tempo em responder seu e-mail.

Att.

Estudante 06

Bom, a primeira impressão que tive foi de surpresa: "*Nossa uma prova em dupla?*" perguntei a mim mesmo.

E já me vieram os questionamentos se faria ou não a prova com dupla, já que não era obrigatório fazermos com outro aluno. O que já é uma questão muito positiva: podermos escolher.

Outra questão pesada foi: *Será que eu iria atrapalhar meu colega ou seria o contrário?* Realmente fiquei balançado a não fazer em dupla, não pelo colega, mas por mim mesmo, de não ter estudado o suficiente para está seguro do conteúdo, e por não querer "atrapalhar" outro aluno, mas decidi por fazer em dupla.

Esse tipo de metodologia se mostrou bem eficaz para mim e para minha colega, haja vista que os meus conhecimentos a ajudaram e os delas a mim, foi uma espécie de complemento. Entendo que isso aconteceu também com outras duplas, vi como cada um se esforçava em ajudar ao colega.

Deixo os meus sinceros agradecimentos ao professor Professor por nos proporcionar aulas com uma metodologia inovadora, bem explicada, domínio completo do conteúdo e, acima de tudo, paciência com o aluno. Corroboro que a metodologia de atividade compartilhada deve ter sim a participação ativa do aluno, mas a peça fundamental para o sucesso ou não desse tipo de atividade parte de um professor capacitado.

Sinceramente,

Estudante 06

Estudante de Música

UFC/Sobral-CE

Estudante 01

Compreendo o processo de avaliação como uma forma objetiva de mesurar se o aluno está apto a desenvolver e executar o que foi proposto durante as aulas, o método aplicado na segunda avaliação contribuiu e muito, uma vez que a prova é feita em duplas temos oportunidade de compartilhar nosso conhecimento com o colega e absorver o dele. Um ponto negativo que poderia apontar seria a quantidade do conteúdo da prova, foi muito extenso, acho que poderia ser reduzido, mesmo em dupla ficou claro que o tempo era insuficiente para concluir tudo. Acredito que atividades compartilhadas funcionam sim, meu aprendizado antes do curso se deu através da

troca de informações com pessoas que já tocavam, observando e perguntando como se aplicava tal acorde, muitas vezes este contato direto com outra pessoa elimina as dúvidas que muitas vezes não conseguem ser sanadas pelo professor, pelo fato de que talvez o aluno se sinta constrangido para perguntar algo que parece obvio, mas que ele não consegue assimilar.

Estudante 02

Embora eu seja suspeita para falar de Aprendizagem Cooperativa/Compartilhada, a segunda avaliação da disciplina de Prática Instrumental, foi a meu ver, extremamente interessante. É especialmente diferente fazer um teste ao lado de outro colega, principalmente no ambiente formal da Universidade, onde a competitividade é estimulada o tempo todo pelas notas, e conseqüentemente, pelo IRA. Vejo a avaliação em duplas – ou até mesmo em grupo – como uma ferramenta **necessária** em um curso que trabalha justamente a proposta de ensino coletivo, como a Música.

Obviamente, há riscos e alguns ônus nesse método. Se a atividade não for bem conduzida, ela pode causar o efeito contrário ao que propõe a Aprendizagem Cooperativa/Colaborativa que é gerar autonomia e autoconfiança, mesmo dentro de um grupo e acabar tornando o aluno dependente de seu colega, insinuando que ele não seria capaz de caminhar sozinho. Porém, explicando a proposta, acredito que esse problema pode ser sanado. Outra questão é que, de início, essa partilha pode causar estranheza pelo que foi dito anteriormente: o sentido de competição é aguçado e incentivado em nós desde muito pequenos na educação básica e nos segue até o ambiente universitário.

Pessoalmente, acredito muito neste tipo de avaliação, pois ela estimula a troca de idéias e conhecimentos e nos motiva a partilhar saberes, o que é de suma importância para quem está desenvolvendo a docência, como nós. Mais desafiador do que aprender, é aprender a ensinar e repassar de forma clara, objetiva e motivante o conteúdo de uma disciplina e isso pode ser “treinado” quando se divide estes saberes com o colega de sala que sempre está ali tão perto e quase nunca é visto como aluno também. Nosso curso tem uma proposta de inclusão muito significativa, mas sinto que em muitos casos, acabamos apenas na proposta e não partimos para a prática, uma vez que, ensinar coletivamente vai para além de dar aulas para grupos numa mesma sala.

Finalmente, para mim, está claro que a avaliação foi uma atividade de aprendizagem compartilhada e desejo que a idéia se replique nesta e em outras disciplinas. Acredito que o professor deva se munir sempre de outros métodos de repassar o conteúdo, partindo do que os alunos lhe dão como retorno. A docência é construída dia a dia, em cada turma, com cada aluno.

Estudante 04

1. Descreva o processo de avaliação realizado.

A Avaliação Progressiva II foi realizada em dupla, abordando as escalas maiores e menores melódica e naturais, cadência, inversão de acordes e repertório de acompanhamento.

2. Quais aspectos positivos e negativos podem ser apontados

A avaliação em grupo prioriza a aprendizagem compartilhada entre os estudantes, pois agrega indivíduos com nível técnico e características diferentes, contribuindo para a evolução dos estudantes.

3. Em sua percepção, esta foi uma atividade de atividade compartilhada?

O modelo de avaliação aplicado na AP II pode ser considerado uma atividade compartilhada, pois contempla a interatividade e valoriza a ajuda mútua, conceito fundamental para o desenvolvimento da educação contemporânea.

Estudante 03

(1) Descreva o processo de avaliação realizado;

Em dupla com conferência e consulta em partituras.

(2) Quais aspectos positivos e negativos podem ser apontados;

Em dupla e com consulta pode ficar mais fácil visto que uma avaliação deixa o aluno mais tenso.

(3) em sua percepção, esta foi uma atividade de atividade compartilhada?

sim

Estudante 31

Descreva o processo de avaliação realizado;

O professor entregou uma folha de prova para cada dupla. A prova continha questões que deveriam ser discutidas e realizadas em dupla e depois a dupla deveria apresentar as questões ao professor.

Quais aspectos positivos e negativos podem ser apontados?

Um ponto positivo que eu percebi é que haviam questões que um não sabia mas o outro sabia fazer. Então um ajudava o outro. Ponto negativo, não lembro de nenhum.

Em sua percepção, esta foi uma atividade de atividade compartilhada?

Sim, como falei no item anterior, haviam questões que um sabia fazer e outro não, então senti que a aprendizagem era compartilhada nesse momento: em que os dois mostravam o que sabiam ou não sabiam e juntando o que sabiam conseguiam completar a atividade.

Diário de Campo dia 04 de janeiro de 2017

Eu perguntei aos estudantes sobre a avaliação progressiva II mas não foram além do que já haviam me dito por e-mail. Confirmaram os pontos positivos.

Dia 30 de janeiro de 2017 - Avaliação Progressiva III

A Avaliação Progressiva III foi uma Auto-avaliação dos estudantes, baseado na premissa que os estudantes possuem igualdade de inteligência com o professor e, depois de todo o transcurso do semestre, eles teriam a capacidade de se auto-avaliar.

“Prezada(o) Estudante,

Nossa Avaliação Progressiva III consistirá em uma auto-avaliação [nota de rodapé 1]. Com este recurso, esperamos compreender se os objetivos da disciplina foram alcançados a partir do critério mais rígido de todos: o critério do próprio estudante.

*- Descreva **como** e **o quê** você aprendeu na disciplina de Prática Instrumental Violão II 2016.2.*

- Justifique e atribua-se uma nota [nota de rodapé 2] entre 0 e 10. Este valor será sua nota da APIII.”

Nota de rodapé 1: Como acordado no início do semestre, as informações deste documento poderão ser utilizadas na Pesquisa de Doutorado sobre Aprendizagem Compartilhada. O anonimato do estudante será preservado.

Nota de rodapé 2: Conforme o Regimento da UFC, disponível em www.ufc.br ”

Respostas dos estudantes:

Estudante 05:

"No decorrer desse semestre nós tivemos contato com a aprendizagem compartilhada e acredito que de uma maneira geral a turma toda gostou e se adaptou bem pois a metodologia deixa todos bem a vontade para compartilhar seus saberes tanto quanto para tirar dúvidas, a aprendizagem compartilhada mostra que de uma maneira ou de outra, tanto aluno quanto professor são aprendizes. As duplas que vínhamos formando em sala me auxiliaram muito com as pequenas dúvidas, principalmente no repertório de acompanhamento, já no repertório coletivo com a divisão das vozes a turma se mistura um pouco mais, particularmente o medo e/ou a vergonha de não saber algo diminuiu, até mesmo o temor da avaliação diminuiu. Resumindo um pouco eu aprendi a ler algumas escalas maiores e menores, ligados ascendentes e descendentes, repertório de acompanhamento e coletivo e, principalmente as inversões, onde eu tive mais dificuldades. Como eu aprendi? Aprendi não tendo medo de não saber."

Nota: 8,0 - pelo esforço que tive, principalmente nessa reta final do semestre mas também por ter ganhado coragem e confiança tanto em mim quanto em meus colegas.”

API - 9,0; APII - 5,5; APIII - 8,0; Média: 7,5

Estudante 03:

“Boa noite,

- Aprendi acordes com 7ª. 7ª maior, menor, Xm7, meio diminuto e diminuto. Esses acordes podem ser tocados nas 6ª, 5ª e 4ª corda, com abaixo na fundamental, 3ª, 5ª e 7ª. Ao meu ver, essa parte, foi a que mais me dediquei, pois será muito valiosa no futuro como agora.

- Escalas me ajudaram na disciplina de PS como facilitou o uso do violão (não precisar ficar procurando nota).

- Ligados. Ainda tô meio enganchado no 4,3, mas nos demais estão de boa.

- Músicas novas que alegraram minha casa, pois todos gostavam.

- Arpejos me ajudaram a ganhar independência nos dedos.

- Professor, que só agradecer pelo aprendizado e destacar já que sou repetente nessa disciplina, vou deixar para você, Professor, dizer minha nota pelo que você viu meu rendimento, participação em sala. Eu quero ir para o violão III. Obrigado.”

nota: O estudante demonstrou bastante dificuldade em se atribuir uma nota. Eu lhe expliquei que não poderia atribuir nenhuma nota em uma auto-avaliação, a não ser que fosse uma avaliação minha. Então ele retornou com a folha e se atribuiu uma nota 8,0.

API - 7,0; APII - 7,5; APIII - 8,0; Média 7,5

Estudante 13:

“A disciplina de violão II, assim como a de violão I, foi como um divisor de águas no meu jeito de tocar. Mesmo tocando violão a mais d 10 anos, sendo autodidata, ter uma orientação para organizar os estudos no instrumento é algo sensacional, além do fato de adquirir uma metodologia de ensino, o que me torna muito mais capacitado para lecionar. As aulas expositivas, o material de apoio, a metodologia, o acompanhamento do professor e as dinâmicas em grupo fazem a disciplina de violão II ser bastante proveitosa, sendo também essencial para o aprendizado de outras matérias de outras disciplinas.”

Nota: 9,0

API - 9,5; APII- 10,0 ; APIII- 9,0 ; Média - 9,5

Estudante 04:

“Na disciplina de prática instrumental II os estudos foram baseados na técnica, nos acordes, na cadência e no repertório de acompanhamento. Durante o estudo de técnica foram trabalhados os arpejos do 1 ao 12, as escalas maiores, escalas menores naturais e melódicas, assim como os ligados ascendentes e descendentes. No estudo dos acordes, foram trabalhados os acordes X7M, X7, Xm7, Xm7(b5) e X^o e as inversões na III (1^a inversão), V (2^a inversão) e VII (3^a inversão). Foi trabalhado também as cadências, utilizando os acordes estudados e aplicados nas músicas do repertório. Já no repertório de acompanhamento, foram trabalhadas as músicas 'Tô' de Tom Zé, além de 'De mais ninguém', 'Cajueiro Velho', 'Trem das Onze', 'O samba da minha terra', 'Maracangalha' e 'Não deixe o samba morrer'. Todos os trabalhos foram executados de forma dinâmica e priorizando a aprendizagem de todos, inclusive com atividades em duplas e em grupos. Em relação a auto-avaliação, posso afirmar que, a parte teórica foi satisfatória, porém, preciso me dedicar mais na execução. Portanto, visando uma evolução, considero uma nota 9,0 como justa.”

API - 10,0; APII- 9,5 ; APIII- 9,0 ; Média - 9,5

Estudante 28:

“No que se refere à escala, pude entender melhor sobre escalas menores e maiores naturais, harmônica e melódica, cujas eu desconhecia. Estudamos muitas novidades e uma delas foi as inversões, na minha cabeça não existia nada disso à um tempo atrás e nunca imaginei que existia baixo fundamental, ainda mais 1, 2, 3 inversões. Tudo começou a bater e de repente eu vejo as musicas que antes eu tocava pelo Cifra Club, ganhando várias formas diferentes de tocar tudo matematicamente familiar, com baixos variados no estado fundamental, terça (3^a nota), quinta (5^a nota) e sétima (7^a nota) que soam o mesmo tom mas ao mesmo tempo distintos. Sinto a velocidade nas minhas mãos, é claro que eu não sou o 'Flash' mas com os arpejos, e técnicas ascendentes e descendentes minha mão parece encaixar-se mais rapidamente nas notas, as escalas parecem estar por traz desse reconhecimento e parece que minhas mãos tem seus próprios pensamentos. É claro que nem tudo eu consegui absorver porque se trata de um processo e tudo parece estar clareando na minha cabeça. No primeiro semestre eu pensei que não conseguiria porque passei com dificuldade, mas com a metodologia do professor, eu melhorei e muito, tanto que eu consigo ajudar meus colegas a entender o que antes era impossível na minha cabeça. Como disse não fui excepcional, tive minhas dificuldades, não estou com a velocidade ideal, tão pouco sou a melhor da sala, sou uma aluna normal mas com um diferencial: dessa vez eu sei o potencial que tenho e quero atingir perfeição no próximo semestre.”

Nota: 8,0

API - 6,5; APII- 10,0 ; APIII- 8,0 ; Média - 8,16

Estudante 02

“Durante o segundo semestre na Prática Instrumental, sinto que desenvolvi competências que a princípio considerava muito além da minha pouca experiência com o violão. Foram muitos conteúdos trabalhados de maneira mais didática do que das primeiras aulas que tive com o mesmo professor anos atrás e embora esteja ciente de que isso não se trata de uma avaliação do docente, me sinto na obrigação de dizer que o professor ouviu seus alunos e seu trabalho cresceu muito com isso. Em relação ao que foi ensinado, especificamente em 2016.2, cito as inversões de acordes (com baixos nas 3^a, 5^a e 7^a), as escalas, o repertório coletivo (arranjos e

músicas de acompanhamento), os arpejos, exercícios de técnica (ligados ascendentes e descendentes), as noções de formação de acordes e demais assuntos que derivaram destes conteúdos-base.

Sobre meu aprendizado, tentei ao máximo manter uma rotina de estudo semanal (com pelo menos 3 a 4 dias por semana) e fiquei muito frustrada com a primeira AP, onde acabei tirando uma nota baixa. Então resolvi focar ainda mais para recuperar-me na segunda avaliação. As orientações individuais foram fundamentais para conseguir me 'reerguer', também, já que desta forma pude perceber, com ajuda dos colegas e professor, onde estavam os erros. Muitas falhas passaram despercebidas em aula. Aprender a perguntar também me auxiliou muito. Confesso que estou trabalhando para vencer essa resistência em pedir explicações que para muitos pode parecer óbvia mas para mim, em noventa por cento as vezes, é crucial para entender algo. Como construí minha vida na música através do canto, muitas coisas no instrumento me parecem (ou pareciam) demasiadamente complicadas à primeira vista. Também tenho tentado várias vezes melhorar o aprendizado em grupo (coisa que o PACCE/UFC me ajudou muito) a fim de me desenvolver mais na prática.

Acredito ter construído o que aprendi nesse semestre assim: 60% em estudo individual e 40% em coletividade. Espero igualar essa porcentagem na prática III, pois sei que o desafio tende a aumentar.

Em relação a nota, estou sendo sincera quando digo que mereço um 8,0 (oito) uma vez que estudei em boa frequência este semestre e busquei dar o que podia. Claro que tenho aspectos a melhorar, 'n' coisas a aprender e muitas dúvidas para serem sanadas, mas acredito que isso faz parte da construção do saber: melhorar, errar algumas vezes, entender que lá na frente tudo fará sentido e seguir caminhando, mesmo com a vontade de desistir que por vezes aparece. (Risos)

Para mim, aprender só faz sentido quando respondo às minhas próprias questões. Só me interessa tocar aquilo que eu entendo. (Como por exemplo, que som e que notas diferenciam um acorde X7M de Xm7).

Sei que tenho muito a construir e não tenho a menor pretensão de me tornar uma violonista (já que meu amor é o canto, a palavra, a voz), mas quero absorver tudo que puder. O objetivo é poder explicar a outro algo que me custou muito entender, fazer com o aprendizado do violão o que sinto que consegui junto aos meus colegas no solfejo. Quando chegar nesse ponto, estarei parcialmente satisfeita."

API - 4,5; APII- 9,0 ; APIII- 8,0 ; Média - 7,16

Estudante 15

"Aprendi de forma dinâmica aplicar as técnicas necessárias com ascendentes e descendentes, ligados e martelada afim de se conseguir alcançar dinâmicas e independência dos dedos. Consegui ter sucesso em aplicar as inversões na 3ª, 5ª e 7ª dos acordes, em diversas músicas, foi interessante estudar as inversões e depois aplicar na prática com as músicas. Percebi o quanto fiquei mais fluente no que diz respeito a diversidade de acorde que nos é capaz através das inversões. Estudamos as escalas melódicas ao longo do braço do instrumento, gostei essa abordagem que às vezes sobe em notas maiores e algumas voltam em notas menores. A melhor surpresa positiva se deu na avaliação em dupla, de forma compartilhada eu e meu colega conseguimos nos sair muito bem através da ajuda mútua, foi genial! E por fim a escolha do repertório coletivo foi de uma genialidade, o 'Leozinho' e 'Mulher Rendeira' de forma fácil e com arranjo top foi o fechamento desde ciclo de aprendizagem. Sentimos então que a prática instrumental nunca esteve tão harmoniosa coma sensação de coletividade. Vejo quanto tive um progresso positivo em minha prática instrumental fora da universidade, tanto em aspectos técnicos referente ao violão como valores de vida como a ajuda mútua e a coletividade. Já referente as minhas notas a progressiva III, considero justo minha nota ser 9, pelo fato de me esforçar em querer sempre algo novo, e tentar entender o conteúdo em fontes alternativas."

API - 8,0; APII- 9,5 ; APIII- 9,0 ; Média - 8,83

Estudante 09

"O sistema de ensino utilizado pelo professor de prática II foi bem satisfatório pois consistiu em aprendizagem compartilhada e através deste sistema foi possível interagir e tirar dúvidas com os colegas através da prática de violão em grupo. Em prática II fizemos revisão de arpejos, escalas e ligados. Houve também aprendizado de inversão de acorde com baixo na 3ª, 5ª e 7ª. Cadências também foi objeto de estudo pela nossa turma em vários 'quadrantes'. (Diversas regiões do instrumento), sendo feitos acordes com baixo na 6ª, 5ª e 4ª cordas. O repertório coletivo envolveu novo repertório sendo inseridos e trabalhados nas três vozes as músicas 'Mulher rendeira' e 'Leozinho'. E o repertório de acompanhamento aprendemos as músicas 'Tô', 'Maracangalha', 'Trem das Onze', 'Não deixe o samba morrer' e revisamos 'De mais ninguém', 'Cajueiro Velho' e 'Samba da minha terra'. A justificativa para minha nota é que apesar de algumas dificuldades houve tentativa de superação destas e a busca por conseguir reter o máximo de conhecimento do material trabalhado em sala pelo professor. Atribuirei-me portanto a nota 9,0, chamando a responsabilidade de praticar mais em casa o material trabalhado com o objetivo de não ter mais nenhuma dúvida em relação aos assuntos estudados"

API - 8,0; APII- 7,5 ; APIII- 9,0 ; Média - 8,16

Estudante 01:

“Verificando todo o conteúdo deste semestre poderia atribuir pontos positivos e negativos, por exemplo, nos estudos das escalas do Abel Carlevaro não foi possível assimilar. Todas as escalas apenas da clareza do material, o fato de não conseguir ler bem a partitura e não conhecer todas as notas do braço do violão dificultou na execução e compreensão do conteúdo. Através da orientação individual o professor identificou minha dificuldade e ajudou na forma de estudo. Porém, faltou de minha parte um estudo mais aprofundado e persistente para conseguir construir todas as escalas de forma clara e segura. Nos estudos de harmonia através do material utilizado em sala houve bastante progresso, aprendi inversões que mesmo já tendo experiência com o instrumento não tinha conhecimento. Aprendi construção de acordes na sexta corda, quinta e quarta além de suas inversões em terça, quintas e sétimas utilizando todo o braço do instrumento. Tais conhecimentos poderiam ser melhor aproveitados se mais uma vez o estudo fosse persistente, a orientação individual sanou muitas dúvidas, houve dificuldades nos acordes desconhecidos e de difícil construção mas certamente com dedicação e afinco poderá ser possível sanar tais dificuldades. A técnica utilizando os ligados foram (bastante) assimiladas. Senti um pouco de dificuldade nos ascendentes mas nada que comprometesse o estudo. Os arpejos, estes sim foram os mais difíceis de estudar por conta dos meus vícios antigos, inclusive no hábito de usar o dedo mínimo da mão direita para dedilhar. No material fornecido consegui executar com precisão apenas o harpejo de número um, os demais não conseguia executar sentindo incomodo por não usar o dedo quatro e muitas vezes confundindo a escrita PIMA, certamente estes foram os mais difíceis depois das escalas e tenho convicção que será necessário o aprendizado para o futuro profissional que serei. O repertório foi o mais tranquilo das atividades do semestre, o fato de conhecer as músicas e atuar na noite deram respaldo para executar com precisão, e junto com as inversões ampliaram ainda mais meus conhecimentos. As cadências e os acordes foram mais fáceis de assimilar por já conhecer a maioria das notas, sendo assim juntando as três notas e observando o desempenho acredito que preciso melhorar, considero o estudo de prática do violão bastante subjetivo ao mesmo tempo que entendo que devo ter domínio completo do instrumento para repassar aos meus alunos, dar-me-ei um oito já que é uma nota acima de meus conhecimentos atuais indo para AF e dando o máximo de mim para fechar a disciplina.”

[curiosidade: este estudante calculou uma nota que fosse o suficiente para ir para a AF. Ele poderia ter se dado um 10,0 e não seria questionado de maneira alguma. No entanto, calculou apenas o necessário, perguntando suas notas anteriores e a maneira de calcular a nota final antes de se atribuir uma nota na auto-avaliação.]

API - 4,0; APII- 4,5 ; APIII- 8,0 ; Média - 5,5; nota AF- 4,0 (REPROVADO).

Estudante 10

“1- como aprendi na disciplina de prática 2 foi desafiador para mim comecei traçando um plano de aula por tópicos, seguindo passo a passo o plano aprendi a montar os acordes na 6ª, 5ª e 4ª corda e a identificar com rapidez e eficiência os acordes. Aprendi como funciona a matemática musical ainda é difícil pra mim já que minha forma de assimilar é lenta e nunca procurei me desmotivar, e ir em frente sempre estive em primeiro lugar para mim.

Como aprendi? Foi me desligando de qualquer distração que me fizesse desviar o foco e consequentemente a atenção.

- Revisando e corrigindo as provas anteriores.
- Pedindo orientações ao professor.
- Criando uma rotina de estudos diário.

2- O que aprendi na disciplina.

- Aprendi a postura correta, a não encostar a mão no corpo do tampo do instrumento.
- A posição correta da mão esquerda e direita.
- Usar as cordas soltas nas escalas, mudar de quadrante mirando e tocar ao mesmo tempo a nota.
- compreender, montar e tocar com fluência a 1ª, 2ª e 3ª inversões.
- Montar o diagrama dos acordes com as respectivas notas.
- Aprender as fórmulas foi divertido (fórmulas da mão direita) isso faz os neurônios fritarem e é uma ótima terapia.
- Esquecer os vícios de tocar guitarra (ex. Polegar com muita pressão etc.) de forma não musical aprendi a ser pontual, organizado, paciente e determinado em qualquer direção que for. A música me trouxe auto-estima e disciplina na vida. Manter a mente e as mãos ocupadas me faz ficar longe das encrencas e a ser bom.

3- Atribuir uma nota para mim mesmo é difícil mas com minha determinação consegui superar, organizar e compreender algo que julgava difícil acabou se tornando simples. O tempo dedicado valeu a pena sendo algo que internalizei e jamais espero esquecer. Compreender os métodos e as aulas dão várias direções musicais, além de ser ótimo compreender o que se está tocando.”

API - 3,5; APII- 6,5 ; APIII- 9,0 ; Média - 6,3; nota AF - 2,0 (REPROVADO)

Estudante 14:

“Creio que me desenvolvi muito bem nos arpejos e nos acordes, o que me ajudou muito no repertório de acompanhamento tanto o do curso quanto pessoal me mostrando vários outros caminhos para uma mesma música. Nos ligados tive uma dificuldade inicial quando aos decedentes entretanto creio que tenho me desenvolvido bem nesse quesito. Nas escalas foi onde encontrei mais dificuldade, muito pela falta de tempo para estudo. E creio que tenha ainda uma deficiência nessa área. Por fim, gostei bastante do método de aprendizagem cooperativo pois tirei muitas dúvidas principalmente referentes a ligados”.

API - 10,0; APII- 10,0 ; APIII- 8,5 ; Média - 9,5

Estudante 31

“O que eu aprendi: aprendi a encontrar de forma mais fácil as notas no braço do violão. Como eu aprendi: Através das escalas que estudamos; dos acordes (com baixo na fundamental, na terça, na quinta e na sétima) que conhecemos e através do repertório, tanto de acompanhamento quanto coletivo. Aprendi novos acordes. No primeiro semestre aprendi acordes com baixo na fundamental nas cordas 6, 5 e 4. Agora no semestre 2016.2 aprendi acordes com baixo na 3ª, na 5ª e na 7ª da fundamental e com baixo nas cordas 6,5 e 4. A forma que o professor usa para exercitar esses acordes foi trazendo repertório com esse tipo de acorde que chamamos tétrades. Aprendi técnicas de independência da mão esquerda e da mão direita através do que o professor nos apresentou como ligados e arpejos. Eu aprendi como fazer mas infelizmente não pratiquei constantemente e acabei não adquirindo a independência que poderia adquirir. Mas eu sei como fazer. No decorrer do semestre o professor realizou atividades de aprendizagem compartilhada, como exemplo, uma das avaliações parciais. Eu fiz a avaliação junto com um de meus colegas. O primeiro desafio que eu encontrei foi que por eu ser iniciante e ele um avançado, eu tinha medo e timidez por não saber de algumas coisas. Porém eu criei coragem e fazia o que eu sabia e o que eu não sabia ele me ensinava numa boa. Depois descobri que ele tinha dificuldade que eu não tinha e também ajudei ele. Foi uma atividade muito boa. Levando em consideração as coisas que aprendi no semestre e reconhecendo algumas dificuldades próprias de quem é iniciante no violão e estuda menos que o necessário para obter ótimos resultados, eu me dou nota sete.”

API - 6,0; APII- 9,5 ; APIII- 7,0 ; Média - 7,5

Estudante 11

“Aprendi os acordes, suas inversões com os baixos na 6ª, 5ª e 4ª corda, e quanto a aplicação disto em meus estudos se dava da utilização de músicas que eram aplicada em sala de aula, quanto músicas que eu mesmo escolhia em casa. A parte técnica se dava de maneira prática por alguns minutos para adquirir independência e precisão ao tocar o violão bem como a parte dos arpejos, porém com uma diferença, eu aplicava os vários arpejos em músicas para perceber a sonoridade em uma harmonia. Bem, devido todas as coisas ditas acima, de todos tenho tal segurança quanto a aplicação, pois realizo diariamente exercícios e as variadas formas de aplicar os acordes em uma harmonia, aplicação de escalas seja improvisando ou as tocando como exercício e também a parte técnica mas mesmo estando seguro de tudo isto é difícil de dar nota para si mesmo, acredito ter sido breve em minhas palavras, a nota que eu me daria seria 9.0.”

API - 8,0; APII- 10,0 ; APIII- 9,0 ; Média - 9,0

Estudante 06

“Para mim o aprendizado mais importante foi na relação aluno/professor. Defendo sempre que o professor tem que ser ‘amigo’ do estudante; ele precisa ganhar o estudante para poder incentivo-lo em seus estudos. Além, de claro, ter o conhecimento e saber repassá-lo bem. Mais uma vez sou surpreendido, como na APII, com um método de avaliação fora do tradicional. E isso só aumenta minha admiração com sua metodologia de ensino. Esse semestre foi muito complicado, por diversos fatores: familiar; sempre; perdas de material; transporte; greve etc. Sei que podia ter me esforçado mais, estudei sempre que pude. Avalio minha participação mediana, ou na média:

- Consegui dominar as escalas, mesmo que ainda com o auxílio da partitura;
- Peguei a maioria dos acordes, com algumas dificuldades nas inversões;
- todos os arpejos (técnica), consegui numa boa também;
- Com relação ao repertório, também consegui tocar todas elas, com dificuldades em algumas inversões;
- No repertório coletivo consegui aprender a minha linha direitinho, mesmo com dificuldades na leitura de partituras.

Pelo contato, pelas dificuldades que tive no semestre e pelo meu esforço em superá-lo para conseguir terminar, atribuo uma nota 7,0 para mim.

Reforço ainda que, dentre toda minha vida acadêmica, se lembrar que minha primeira faculdade eu concluí em 2003, nunca encontrei melhor metodologia de ensino, onde o professor é extremamente aberto para ouvir e compartilhar com os alunos os objetivos da disciplina.”

API - 9,0; APII- 10,0 ; APIII- 7,0 ; Média - 8,7

Estudante 12

“1- A prática instrumental violão em si está sendo um grande desafio para mim. Eu instrumentista de instrumentos percussivos deixa de estar estudando o meu instrumento para estar estudando outro. Pode ser até criancice, mas enfim. Pensando pelo lado bom, essa disciplina está me trazendo grandes aprendizagens. A prática de violão II é um exemplo disso, embora eu tenha reprovado na mesma. Foi até boa essa reprovação porque agora vejo coisas que anteriormente não pude perceber. A didática também ajudou bastante para eu melhorar. Ponto que posso estar comparando com a vez passada que fiz a mesma disciplina são os acordes. Hoje em dia domino melhor, entendo suas estruturas melhor, mas não foi só isso que aprendemos durante o semestre. Acordes, escalas, arpejos, um pouco de harmonia, técnicas para tocar o instrumento e técnicas para tirar um ótimo som do instrumento. E tudo isso eu fui aprendendo me dedicando mais embora eu precise de mais ainda e também a didática do professor dessa vez contribuiu bastante.

2- Entre 0 a 10, acho que mereço um 7,5. Comparado com a vez passada que fiz a mesma disciplina logicamente que estou melhor, mas acho que não estou tão preparado assim, a ponde de receber digamos que um 10. Acho que preciso de mais dedicação.”

API - 7,0; APII- 7,5 ; APIII- 7,5 ; Média - 7,3

VIOLÃO IV

• Violão IV - 24 de agosto de 2016

Pressupostos para a aprendizagem cooperativa

Professor: Pessoas, boa noite. Primeiro queria agradecer a vocês do violão IV por participar da pesquisa de doutorado. Como eu já expliquei, estou falando sobre Aprendizagem Compartilhada, ela em si não existe, ela é um conceito que está sendo construído, essa tese pretende contribuir na construção desse conceito. A ideia básica pra tentar resumir é isso: existe alguns tipos de aprendizagem, por exemplo, uma aprendizagem mais voltada para o individualismo, uma aprendizagem mais pra competição e outra mais pra colaboração. Na Aprendizagem individualista o foco é que você aprenda sozinho, não necessariamente interagindo uns com os outros. A gente pode estar aqui mas as atividades são todas dirigidas para que você aprenda sozinho. Ou seja, se você está do lado de alguém, se interage com alguém, isso não interessa. Por exemplo, a educação básica escolar muitas vezes é nesse sentido porque evita que as pessoas conversem, não privilegia muito trabalho em grupo, quando divide os grupos cada esquarteja o conteúdo, todo mundo se separa, estuda coisas separadas e no dia da apresentação se junta e cada um fala a sua parte mas ninguém sabe a parte do outro... não é sempre assim, mas isso era comum. Tem a aprendizagem competitiva, que visa motivá-los através de uma competição pra ver quem alcança um objetivo. Um detalhe da aprendizagem competitiva é que pra alguém ganhar, alguém tem que perder. E a aprendizagem compartilhada ou cooperativa ou colaborativa que é uma ideia de que as pessoas aprendem umas com as outras e elas aprendem melhor se elas aprendem umas com as outras. Então, essa pesquisa de doutorado tenta elaborar melhor como seria essa aprendizagem compartilhada no ensino do violão. Primeiro, tentando definir o que é e, segundo, mostrando quais seriam as implicações disso. E vocês são pessoas muito importantes para isso porque eu não tô aplicando uma pesquisa, eu estou construindo o objeto junto com vocês. Ou vou precisar que vocês falem disso também, inclusive essa metodologia de pesquisa tem a ver com o que estou trabalhando: se a gente aprende em conjunto como é que vou pesquisar sozinho? Pra isso, inicialmente a gente precisa ter alguns acordos porque na aprendizagem cooperativa ela pressupõe uma ação intencional e precisa ter uma espécie de contrato, acordo entre as pessoas envolvidas. Pra isso, eu queria perguntar pra vocês o que acham que é necessário para que se tenha essa aprendizagem compartilhada.

Estudante 24: No meu caso, meu e do Robson, a gente tinha que se dar bem, tanto dentro da sala de aula quanto fora. Conversar, ter uma intimidade fora, sem ser assuntos da aula, mas outros assuntos também. Ajudava de uma certa forma, a gente conversar e interagir melhor na aula.

Professor: O fato de vocês terem uma afinidade ajudou. Ter algum tipo de afinidade, né?

Estudante 20: Acredito que pra ter a Aprendizagem Compartilhada é preciso ter primeiro a vontade individual de cada um. Se não tiver essa coisa individual não tem como rolar nada compartilhado. Se não tem a vontade dele e a minha vontade de aprender como é que nós vamos se juntar pra aprender alguma coisa? Porque muitas vezes

tem um cara que é dedicado e o outro não é tão dedicado e o cara tenta ajudar de alguma forma mas se não partir dos dois lados acaba ficando pra trás.

Professor: Tem que ter uma afinidade e tem que ter um interesse...

Estudante 19: em comum.

Professor: interesse em comum individual. Então tem que ter não só o interesse individual mas um interesse em comum...

Estudante 19: Um interesse em comum, onde eles querem chegar, o que ele quer aprender. Eu quero aprender uma coisa e você quer aprender outra, aí pra onde é que a gente vai?

Professor: Então a gente já tem alguns objetivos e a gente quer chegar juntos nesse objetivo.

Estudante 19: É, tem que ter um objetivo em comum.

Estudante 18: No semestre passado numa “x” cadeira que eu fiz com umas “y, z, x” pessoas deu uma impressão que as pessoas da equipe puxaram meu tapete. Bom, fizeram um grupo no *wattszap* e mentiram as informações pra mim, a realidade foi essa.

Professor: Mentiram ou omitiram?

Estudante 18: Mentiram. Disseram que não ia ter quanto deve visita na escola... Aí o que acontece, no dia da apresentação [disseram] “Estudante 18, cada um vai falar sua parte”. Mas eu não fui no colégio, eu não fiz nada! Aí na hora eu acho que a professora até ficou com raiva porque eu não falei nada, aí ficou muito constrangedor pra mim, mas foi o jeito. Eu terminei tendo que fazer outra coisa porque, por algum motivo, sinceramente eu não sei qual, me colocaram de escanteio, tipo assim, não tinha nenhum motivo. Graças a Deus eu consegui recuperar eu relação àquela nota, por isso que é importante o que ele está dizendo. Não só do ponto de vista de se interessar no instrumento mas às vezes, talvez até, vamos dizer uma hipótese, a pessoa não foi com a cara de uma pessoa da equipe, mas pelo menos naquele espaço de tempo passar por cima daquilo pra não prejudicar o grupo ou talvez uma só pessoa, né?

Professor: Isso é importante: é bom ter afinidade, mas necessariamente eu não tenho afinidade com todo mundo. E numa situação de Educação, numa situação de aprendizagem pode acontecer, uma numa situação de professor ou mesmo numa situação de estudante, da gente não ir com a cara de alguém, você não ter simpatia por alguém. As vezes mais intensamente você não gostar mesmo, você ter aversão a alguém. Mas uma situação de Educação é uma situação diferente de uma outra situação cotidiana, a gente tem um compromisso. Então, tem certos objetivos que precisam ser comuns, tem que ter esse interesse, mas realmente numa situação de aprendizagem compartilhada você precisa ter um conjunto de atitudes que passem por cima de qualquer antipatia, como você colocou. Estou tentando juntar os discursos de vocês.

Estudante 30: Como o Estudante 19 disse, eu não sei se é mais ou menos essa ideia, mas eu acho essa compreensão do todo, do grupo, incluindo o professor, ideia em comum e troca de informações como um todo porque, afinal, é compartilhada.

Professor: Trocar informações no sentido de não segurar?

Estudante 30: No sentido dessa ideia mesmo, essa questão do partilhamento das ideias, dos conteúdos, essa troca de informação. A informação girando no grupo, não ficando na mão de uma pessoa.

Professor: Numa situação tradicional é o professor que fica com ela na mão.

Estudante 30: Em relação ao professor, por exemplo, na roda de improviso que a gente fez semestre passado, você colocar determinada informação para a pessoa improvisar, “faz assim”, entendeu... e não ficar somente uma pessoa... É essa ideia, de não tomar pra você. Não só o professor, mas o aluno também.

Professor: Concordo. Mais alguém? O que vocês acham além do que foi colocado?

Estudante 18: Nessa questão da aprendizagem compartilhada é porque esse ponto que ele falou... quando a gente está num grupo que a gente tem afinidade as coisas fluem melhor. Trabalhar sozinho, a pessoa às vezes não tem o que a gente chama de raiva por alguma coisa, mas qual é o prejuízo: a pessoa não vai colher nada diferente do que o que só ele vê, aquela visão da pessoa sozinho. Quando eu fiz o trabalho nessa outra cadeira, eu fiz o

trabalho sozinho, foi só a minha visão. Se eu tivesse feito com eles e tivesse dado tudo direitinho, eu tinha conhecido a visão deles, teria sido bom pra mim, e a minha visão teria sido também bom pra eles. Então, por isso quando a gente entra em um grupo o fato de relevar algumas diferenças e focar nas coisas pelas quais a gente está aqui... Em tese não há porque colocar em pauta religião, futebol e política, vamos focar no violão pra gente ficar mais unido e esquecer essas diferenças. Então quando está todo mundo com a afinidade muito alta ou procurando, flui melhor.

Professor: Tem uma coisa que a literatura fala sobre que é o respeito às diferenças. Não só nesse sentido de não dar um foco para ela mas também respeitar que as pessoas são diferentes e não tentar excluí-las ou taxá-las só por causa disso.

[Li um parágrafo dos irmãos Johnson sobre os 5 pilares da Aprendizagem Cooperativa].

Terminei a fala mostrando como os 5 pilares da aprendizagem cooperativa estão muito próximos do que os estudantes trouxeram em suas falas.

Atividade de composição

[Alguns grupos tiveram dificuldades e não completaram a atividade. Perguntei o que aconteceu a todos.]

Estudante 18: Eu particularmente não falei com o grupo, mas toda vida eu tenho dificuldade em solo, principalmente quando tem nota quebrada. Como aqui o compasso é composto, pra entender o solo eu sempre tenho essa dificuldade. A segunda voz também tenho dificuldade porque é sincopada.

Professor: e em relação a combinar com coisas com o grupo, teve alguma dificuldade?

Estudante 18: A gente encaixou bem, numa boa.

Estudante 22: Aqui cada um teve uma ideia diferente aí, ficou cada um querendo fazer uma coisa e não foi nem uma ideia nem outra.

Professor: Faltou combinar as ideias.

Estudante 22 e Estudante 24: é.

Professor: Se cada um se dedicar à tarefa individualmente é muito difícil juntar porque as coisas vão ficar tão diferentes que não vai ser possível juntar. Por isso é importante saber ouvir e saber propor, e não apenas saber propor.

Estudante 20: Dificuldade foi a diferença de nível. É tranquilo pro Estudante 19 fazer isso daí, pra mim não é tão tranquilo. As vezes eu tento pensar alguma coisa mais não corresponde aqui no violão. Eu tentei dar alguma ideia mesmo, fazer mesmo as doídices que eu tava tentando.

Estudante 19: eu achei que ele tava querendo inventar demais, mais do que era pra inventar. Aí não chegou a lugar nenhum...

Estudante 20: é, aí chegou num impasse.

Professor: Como é que vocês acham que dava pra resolver, se vocês fossem fazer de novo?

Estudante 19: Acho que pensar no simples.

Estudante 20: Eu iria tentar alguma doídice, mas com eu falei, o que eu pensei foge do padrão. Eu pensei só no efeito.

Professor: Isso é interessante e aconteceu em mais de uma equipe. Vocês têm duas propostas, e alguém vai ter que “abrir” [ceder] pra vocês poderem concordar. Por exemplo, ali, eles tinham 3 propostas de baixo. Alguém teria que abrir pra conseguirem terminar. Alguém vai ter que ceder. Numa próxima vez vocês já esperam que alguém vai ter que ceder um pouquinho. São dois esforços: de um propor e o outro concordar ou não... mas tem que ter um acordo. E com vocês aqui?

Estudante 23: Aqui foi tranquilo, ele fez algumas propostas e eu aceitei. a maior dificuldade foi técnica.

Professor: Você sugeriu alguma coisa?

Estudante 23: Não, dessa vez não.

Professor: Pessoas, na teoria é tudo muito bonito, vocês sugerem, a gente concorda e consegue produzir. Já na prática não é tão bonito assim, dá um pouquinho mais de trabalho. Exige um pouquinho mais de tato, um pouco mais de experiência. Parte dessa experiência a gente está adquirindo agora, que é o que? Primeiro, a gente tem que propor, e nessas situações que a gente está trabalhando aqui propor ouvindo o outro. Quando falo ouvir o outro quer dizer considerar o que o outro falou, ponderar, considerar a sugestão do outro. A outra coisa é ceder, também. Vocês vêem, especialmente quem tem aula comigo a mais tempo, percebe que eu estou cedendo mais, antes que queria controlar tudo. Talvez o que me faça pesquisa esse tema seja isso: como descentralizar o controle das coisas da minha mão, pra que as coisas fluam melhor. Então, para as coisas fluírem melhor, especialmente em trabalhos de pequenos grupos como esse, primeiro você tem que propor, segundo você tem que ouvir o que o colega está colocando, não considerar apenas as suas colocações. Terceiro, saber ceder. E isso tem que ser um acordo dentro do grupo. Então, atividade que a gente propôs foi mas difícil, mas é natural. Nas próximas, sabendo já desse percurso – propor, ouvir o colega e ceder. Tem que ser um acordo.

[finalização da aula].

• Violão IV - 29ago16

- Atividade de composição em grupo: todos com uma mesma melodia teriam que apresentar um pequeno arranjo a 3 vozes.

Após a apresentação dos grupos fizemos alguns comentários sobre qual seria o ritmo que eles compuseram e outros detalhes do arranjo dos estudantes.

Dessa vez, a equipe que não conseguia apresentar, conseguiu (Estudante 24, Estudante 22 e Estudante 25).

Professor: Pessoas, sobre o trabalho em si, alguma dificuldade em fazer?

Estudante 18: a nossa dificuldade aqui, que eles tiveram a ideia da segunda voz e a gente não sabia como escrever a segunda voz, mas sabia fazer. A questão de tempo, eu tinha uma sugestão de baixo pra fazer mas o tempo que eu tinha não ia dar pra pesquisar. Eu fiz o que eu podia fazer nesse tempo.

Professor: que é um aspecto importante quando você tem 15 minutos. O trabalho que você faz em 15 minutos é diferente do trabalho que você faz em 2 horas. A tendência é que você tenha que tomar decisões mais rápidas pra 15min. Mais alguém teve alguma dificuldade?

Estudante 24: Aqui a gente se perdeu no começo, igual a da última vez.

Professor: Como “igual a da última vez”? Descreva.

Estudante 24: A gente começou a pensar diferente cada um e ninguém aderiu a uma ideia.

Professor: Isso mudou em algum momento?

Estudante 24: Mudou. O Estudante 22 começou a cuidar do baixo mais individualmente. Eu comecei a cuidar da segunda voz e depois eu pedi pro amigo aqui [ele não lembrava o nome do Estudante 25] cuidar da primeira voz.

Estudante 20: Eu cuidei da melodia bem direitinho. [risos] Houve uma interpretação diferenciada na melodia [risos]. Meus amigos aí tomaram de conta do resto. Eles foram muito rápidos. Meu tempo.

Estudante 19: Foi bem rápido. Foi um, dois, três [uma contagem], eu fui fazer um acompanhamento, ele foi fazer um baixo...

Professor: Vou aproveitar teu comentário pra entrar na segunda pergunta: Como foi a dinâmica do seu grupo? Funcionou pra vocês?

Estudante 19: A gente terminou o trabalho, né?

Professor: Isso é verdade.

Estudante 20: Terminou mas não foi assim, muito... tão bom mas deu pra fazer.

Professor: Falando sério [porque as pessoas riam um pouco], descreva isso por favor.

Estudante 20: Eles pegaram e fizeram praticamente só, entre eles, só que eu fiquei pelo menos ligado no que eles tavam fazendo e por fora eu criei um negocinho ali na outra folha e fiquei tentando fazer alguma coisa também.

Professor: Ficou tipo um trabalho paralelo.

Estudante 20: É, foi um trabalho paralelo.

Professor: Ficou muito diferente deles? Deixa ver.

Estudante 20: Não sei nem se dá certo... Depois eu ia pedir ao Estudante 21 pra fazer em casa pra ver se casava ou se não dava certo. Eu tentei fazer como se fosse um contra-canto, sei lá.

Professor: Como foi o grupo de vocês? Como funcionou?

Estudante 29: Foi assim, o Estudante 18 começou o baixo e foi muito rápido.

Estudante 30: Foi muito rápido.

Estudante 29: eu pensei nesse ritmo que a gente fez e perguntei “e aí? será que dá?”. A gente também escutou o baixo.

Estudante 30: Não sei se o Estudante 23 teve alguma ideia também mas eu já tinha pensado uma ideia pro baixo, aí o Estudante 18 falou a dele o Estudante 29 deu uma sugestão e a gente foi no automático.

Estudante 18: Do meu ponto de vista o Estudante 23 só na segurança que ele teve de fazer o solo ajudou a gente mesmo sem necessariamente dizer outra coisa, porque as vezes o fato de não ter a linha do solo, a gente se apoia muito para criar outras coisas.

Professor: Era o elemento principal pra criar isso aqui.

Estudante 30: É tanto que quando ficava só eu e o Estudante 29 a gente fazia quaternário aí depois ternário.

Professor: Estudante 23, eu sei que você não gosta muito de falar mas você quer fazer algum comentário?

Estudante 23: Eu foquei só na primeira voz.

Professor: Vocês sentiram que a atividade funcionou pra vocês, Estudante 20 e Estudante 23, ou vocês se sentiram...

Estudante 19: Excluídos?

Professor: Eu não diria excluídos, mas “eu não cresci quanto poderia ter crescido nessa atividade”.

Estudante 20: É que eu acho que a ideia de trabalhar em grupo é geralmente ter essa discussão e tentar fazer uma coisa que acrescente em cada um, né? Aí como eu não contribuí, não houve essa discussão, eu também não fiquei parado, sabe, eu tentei imaginar alguma coisa, agir por conta. Ouvi o baixo que ele tava fazendo, apensar de não ter interagido muito, mas eu tava ouvindo, tentei criar alguma coisa e não fiquei parado. Talvez se eu tivesse parado apenas fazendo a melodia não tinha servido pra nada. Ia ter o resultado final [do grupo] mas não ia acrescentar praticamente nada.

Professor: Então, só pra confirmar, você se sentiu contemplado na atividade? Serviu?

Estudante 20: Serviu, mas não necessariamente por ser em grupo. Eu tentei fazer alguma coisa. Talvez se eu não tivesse tentado fazer nada, se tivesse me conformado aqui, talvez não tivesse servido pra mim, entendeu? Tinha só tocado a melodia, tinha dado certo mas não tinha acrescentado nada.

Estudante 23: Eu achei muito interessante, sabe. Eu só não coloquei muitas ideias.

Professor: Você se sentiu contemplando dentro do grupo apesar de não ter dado ideia?

Estudante 23: isso!

Estudante 18: Se eu tivesse dirigindo um grupo, eu agora teria “eita, eu não parei pra escutar ele!”. Porque na verdade a gente não pensou nisso aqui. Mas no pós [pensando] era pra gente ter perguntado.

Professor: Não tem um jeito certo do grupo funcionar, tanto que os meninos falaram se se sentiu excluído, eu nem diria excluído porque me parece que ninguém aqui se sentiu excluído no sentido de ser colocado de lado na atividade. Talvez não teve espaço, ou você não estava disponível, ou as pessoas foram mais rápidas do que eu e você não contribuiu talvez como em outras atividades talvez contribuísse. Lembrando que essa é uma das atividades, tem várias outras. Mas os grupos não tem um jeito certo de funcionar. A gente pode até idealizar: “talvez seja interessante que todos contribuam de uma maneira complementar” mas na real [na realidade] não é assim. tem dia que a gente contribui mais, tem dia que a gente contribui menos. O que é que a gente está tentando desenvolver aqui: é que independente dessas variáveis que a gente não domina, que a gente consiga, com o grupo, ter algum suporte para ter algum aprendizado. Por exemplo: essa é uma atividade de composição, então o que se espera de uma atividade dessa é que você desenvolva um pouco de sua criatividade, construa coisas novas, exercite essa coisa de construir coisas novas nessa estrutura de arranjo. Como as vezes sozinho a gente demora muito mais e ao ouvir a ideia dos outros as vezes acrescenta coisas que você não tinha nem pensado, eu propus a atividade dos grupo, justamente pra isso, coisas que você empacaria, o grupo te ajuda a andar. E coisas que o grupo teria dificuldade, você sugere e o grupo anda. Os grupos funcionam de várias formas, eles são compostos de maneira heterogênea. Não dá pra esperar que todos os grupos funcionem de uma mesma maneira. A minha dúvida é: o que a gente pode fazer para o grupo funcionar um pouco melhor? Essa atividade, pra grupo, funciona pra desenvolver um aprendizado? Qual é o aprendizado? Exercitar a criatividade para desenvolver arranjos nesse formato. São essas as minhas dúvidas e vocês são as melhores pessoas pra responder pois acabaram de terminar a atividade.

Estudante 25: Eu acredito que tenha um fator importante que é a questão do gosto. Por exemplo, nós três aqui, tanto na atividade passada como nessa, nós temos gostos bem diferentes. É tanto que o baixo aqui, cada um criou um baixo. Eu não fiquei só no solo. Eu tinha criado um baixo e ele também tinha criado um baixo e ele criou o último baixo. E os três foram totalmente diferentes, uma coisa bem discrepante. Eu fiz um baixo mais compassado, o Estudante 24 fez em outro ritmo...

Estudante 22: é que ele tava fazendo em um ritmo binário e não tava encaixando.

Estudante 25: Aí ele criou um baixo mais falado. Inclusive ficou até parecido com o dos meninos aqui (da outra equipe). Mas eu vi é que essa questão de que quando o gosto é mais próximo aquele grupo vai tender a fluir mais rápido.

Professor: vai ser difícil um grupo que todo mundo goste de coisas parecidas.

Estudante 30: É tanto que quando tocou a melodia eu pensei em um baixo que é completamente diferente do baixo do Estudante 18. Mas por conta do tempo e ele apresentou o dele já fazendo [tocando], aí pronto. O meu é tipo um *staccato* [tocando], o dele é um *walkingbass*. É uma questão de ponderar o todo.

Professor: É aí que eu queria chegar. Como é que vocês conseguiram terminar, então, se haviam gostos tão diferentes?

Estudante 25: A questão do tempo. Tem que acabar, então vamos dividir. O baixo começou a rolar aqui, já era a terceira tentativa de baixo então tinha que sair, né? Aí, basicamente no tempo que ele tava criando o baixo o Estudante 24 já foi exercendo a segunda voz. Aí eu passei, já que ele estava tentando executar a segunda voz e a questão do tempo, aí eu peguei o solo.

Professor: Eu queria agradecer a contribuição e encerrar a atividade hoje.

• Violão IV - 05 de setembro de 2016

- Diário de campo

Após uma atividade sobre o tema, fizemos uma atividade de composição utilizando timbres diversos do violão.

Apresentação dos trios com pequenas composições explorando os timbres do instrumento:

- Estudante 29, Estudante 23 e Estudante 21

- Estudante 24, Estudante 22, Estudante 25 (não conseguiram fazer)
- Estudante 18, Estudante 19 e Estudante 20

Quando solicitei que a equipe do Estudante 24, Estudante 22 e Estudante 25 tocassem:

Estudante 24: Aqui nada.

Professor: Não fizeram? Vocês não finalizaram nada?

Estudante 24: Não.

Professor: Mas eu vi vocês fazendo muita coisa.

Estudante 24: É, mas a gente não teve um consenso. Eu dei um bocado de ideia mas ninguém aderiu aqui. Cada um ficou do seu lado.

Professor: E quais foram as ideias, por exemplo? Também não deve ter sido só você que deu ideia.

Estudante 24: Dá aí a tua ideia, Estudante 25.

Estudante 25: tava trabalhando com o baixo “arranhado” [com o som da unha na corda grave do violão]

Estudantes diversos: Massa! Legal! Show!

Estudante 20: Dá uma gastura.

Estudante 19: Mas é legal, é uma gastura bonita.

Estudante 20: Mas dá gastura de imaginar eu fazendo...

Estudante 19 e Estudante 29: não tem nada demais fazer...

[vários estudantes ficaram experimentando este som]

Estudante 21: É a fuga da prisão

Professor: E tu, Estudante 22?

Estudante 22: Eu tentei colocar alguma coisa em cima mas não consegui. Eu tava pensando em fazer algum melodia por cima, se eles fizessem a base, né?

Professor: Mas você chegou a fazer?

Estudante 22: Não. Não tinha uma base definida...

Professor: Estudante 24, e quais eram suas sugestões?

Estudante 24: Eu tava pensando em trabalhar mais os harmônicos. [Exemplificou] Trabalhar mais essa região do violão [região mais aguda, após a 9ª casa].

Professor: Certo, mas os harmônicos não estão saindo não...

Estudante 24: [exemplificando abafando mais do que tirando harmônicos]

Professor: é que pegando de baixo pra cima assim eles saem mais difícil. [Exemplificando, eu mostro que é possível tirar mais harmônicos]

Professor: Certo? Estudante 24, mas parece que você estava fazendo tudo sozinho, colocando tudo num violão só...

Estudante 24: Eu dei uma ideia mas ninguém quis aderir, aí eu tentei fazer violão solo.

Professor: E você aderiu a alguma?

Estudante 24: Eu perguntei o que eles queriam. Eu perguntei ao Estudante 25 o que ele queria fazer, ele tava fazendo o baixo então eu ia fazer uma melodia ou uma harmonia por cima, aí eu pedi para o Estudante 22 fazer outra coisa...

Estudante 22: Percussão.

Estudante 24: É, mas ninguém quis nada, eu fiquei sozinho.

Professor: Cuidado pra gente não repetir os trabalhos de colégio, que cada um faz um pedaço de depois tenta juntar o *Frankstein*. O interessante é tentar trabalhar as ideias junto.

Estudante 22: Pra fazer o Frank de uma vez, né?

Professor: É... precisa nem ser Frank[in... risos]. Mas, to dizendo assim... Vocês podiam experimentar mais essa coisa de ir montando as coisas durante. Não é só pedir pra pessoa dizer alguma coisa, às vezes a pessoa não tem ideia na hora.

Estudante 22: Eu achei mais a questão, assim, de os dois pararem e um ouvir o outro. Esperar ele fazer pra depois dá a ideia de colocar outra coisa em cima. Porque do jeito que a gente tava, cada um tava [fazendo sozinho]...

Professor: As vezes as ideias ficam tão diferentes que não dá pra juntar, né? Depois a gente volta [com essa equipe].

Equipe do Estudante 19, Estudante 18 e Estudante 20.

Estudante 18: A música dele é a 2056.

Estudante 19: Uma música “Ácido vencido”.

[risos]

Estudante 20: Vamos fazer tudo junto...

[os sons foram tão inesperados que todos rimos da performance]

Professor: Eu não entendi o som que você [Estudante 20] queria tirar... Era o som percussivo ou o acorde que você queria tirar?

Estudante 20: Era um acorde percussivo [golpeando todas as cordas como um tambor]

Estudante 19: a ideia que eu dei foi essa [exemplificando no instrumento]

Professor: Essa composição não segue nem tonalidade nem nada disso... Ela não segue nenhum desses padrões. Ela tem forma, tem as vozes, tem os planos, tem tudo. Ela só não usa essa linguagem tonal.

Estudante 25: Escala do Rafael Nassif [pianista que se apresentou tocando música contemporânea na primeira semana de aula]

Professor: Eu lembrei de uma parte... não sei se vocês já ouviram um disco do Paulo Bellinati com a Mônica Salmaso...

[E continuei parte da aula com alguns exemplos musicais]

• Violão IV - 19 de setembro de 2016

Atividade de composição: com a melodia e baixo dados, compor uma segunda voz e acrescentar introdução e final.

Cada equipe executou a versão de cada integrante.

Professor: Pessoas, ainda na ideia de aprendizagem colaborativa, que é essa ideia de aprender compartilhando saberes com os outros, é algo que demanda algumas diretrizes que já havíamos conversado quando falamos sobre o que é necessário para se ter a aprendizagem compartilhada. Uma das coisas que a fala de vocês vai ser muito importante será em perceber não só aqueles momentos esporádicos em que as coisas dão certo mas principalmente entender onde é que elas não dão certo assim pra gente conseguir direcionar melhor em outras vezes. Porque, como o prof. Edgar Morin coloca na obra dele, ele fala sobre teoria da complexidade, de considerar o que as coisas tem e não tem ao mesmo tempo, não reduzir o problema, enfim, a gente pode conversar isso em outro momento.

O que eu queria pedir agora de vocês era comentar um pouco essa atividade de escrever a partitura sem usar o programa, tocar com os colegas, executar a partitura com os colegas, como foi isso, como se deu, como vocês perceberam essa atividade.

Estudante 18: Aqui no nosso grupo no caso da dele a ideia foi boa mas a escrita não estava legal, a minha eu achei que a escrita estava boa e eu mesmo que fiz não consegui tocar o que eu tinha escrito. Cheguei perto mas, aquele momento da introdução que era pra ficar igual a primeira voz não rolou e teria ficado mais bonito ainda se tivesse acontecido.

Professor: O que você chama de escrita boa? É a grafia clara?

Estudante 18: É isso. Não do ponto de vista técnico.

Estudante 21: Achei interessante disso que você escreve, você já pensa na melodia e no programa você escreve e ouve o ritmo pra saber se tá errado através do programa, só que aqui não, você percebe se está no tempo que você quer e só escrevendo. Você toca e vê que não tá certo, tem que colocar uma pausa ou dividir... outra coisa que achei legal disso é que usa muito a criatividade para desenvolver, você criar alguma coisa assim na hora, criar assim 3 vezes diferentes.

Professor: E sobre tocar com o pessoal? Você falou sobre como foi pra você fazer [sozinho], e sobre tocar com o pessoal?

Estudante 21: Tocar foi de boa.

Professor: Você não tocou a sua, você tocou a dos outros, como foi?

Estudante 21: foi bom, a escrita está boa, dá pra ler. Não tem nada assim de difícil pra se fazer.

Estudante 29: O Estudante 21 falou da questão de estar no programa escrevendo e olhando o tempo, na minha opinião, se a pessoa for compor através de programa acaba deixando a pessoa preguiçosa, porque ela vai aos poucos perdendo a noção do tempo da música, como é realmente fazer e colocar no papel. O programa facilita isso e deixa a pessoa preguiçosa também. Só isso.

Estudante 23: No meu caso eu só achei que demorou um pouco chegar as ideias. Mas aí foi dando certo aos poucos e eu achei até tranquilo a parte de escrever. No início eu não coloquei segunda voz na parte da melodia porque é basicamente arpejo, e no final eu combinei tipo a primeira voz e o baixo fazem a mesma coisa e contra-respondem com a segunda voz. Faz essa pergunta e resposta.

Professor: Isso ficou bem claro na hora que tocou.

Estudante 23: Achei muito interessante. É isso.

Professor: [Após pedir as folhas para escanear, eu conversei com a equipe do Estudante 24, Estudante 22, Estudante 30 e Estudante 25] E vocês, como foi? Vocês não vieram na aula e não fizeram a atividade de composição. Estudante 30 fez.

Estudante 30: Eu saí mais cedo, e isso foi bom pra mim quando eu tava fazendo em casa a segunda voz porque eu pensei logo no todo. A proposta era fazer a segunda voz aqui porque é o que dava tempo, na última aula, como eu tive que sair uns 15 minutos mais cedo eu acabei não fazendo nessa criatividade fragmentada pra depois iniciar novamente uma outra ideia. Então, quando eu fui fazer a segunda voz eu na verdade pensei na introdução, a ideia foi fluindo legal, pensei os acordes pra introdução e nos acordes pra encerrar, e aí achei que foi legal. Inclusive por causa do nosso arranjo eu estava preso a tocar no instrumento e ia logo pro *Musescore* [editor de partituras], aí como você pediu pra não fazer isso nessa atividade aí eu toquei e fui pra folha, aí a escrita tava até meio esquisita, tive que apagar e tudo mas foi uma experiência boa. Agora nessa aula foi que eu cheguei atrasado e não deu pra compartilhar todo o exercício com os colegas. Mas bem que eu queria, porque como não coloquei no *Musescore* não vi como funciona no todo.

Professor: Já o Estudante 25 fez e chegou na hora. E aí, Estudante 25, como foi?

Estudante 25: A ideia veio rápido, a ideia da voz, agora essa essa coisa de escrever com o aplicativo, como disse o Estudante 29, deixa a gente meio preguiçoso e eu demorei demais, demais, só pra escrever esse trequinho aqui.

Professor: Qual foi o trecho?

Estudante 25: a segunda voz. Só esse trecho da segunda voz foi muito demorado pra escrever, pra encontrar o ritmo, o valor de cada nota, foi muito demorado.

Professor: eu tive a impressão de que o que está escrito não é o que você queria, pelo jeito que você toca.

Estudante 25: Não, aqui só tinha um sol que estava faltando um sustenido. Lá em casa tava fazendo tudo direitinho...[exemplifica no violão].

Professor: E porque não deu certo na hora de tocar com o grupo?

Estudante 25: Não sei. bate uma tensão também, por que está sendo filmado, sei lá. Quando a gente tava preparando pra tocar em grupo, bate uma tensão mesmo.

Professor: Eu agradeço. Algum de vocês teve dificuldade de decifrar o que tinham escrito?

Estudante 30: Eu.

Professor: Alguém precisou de ajuda de mais alguém pra conseguir escrever o ritmo ou todo mundo conseguiu tocar o ritmo de boa?

Estudante 18: Lá naquele trecho com o senhor na aula passada. Que eu tava na dúvida onde era a acentuação.

Estudante 23: Aqui o Estudante 21 me corrigiu, eu esqueci alguns pontos.

Professor: Certo.

• Violão IV - 17 de outubro de 2016

Conversa após a finalização dos arranjos.

Professor: Eu queria conversar com vocês sobre essa atividade que temos feito nos últimos 2 meses de construção dos arranjos de vocês, no qual a gente analisou alguns arranjos, realizou algumas atividades em grupo, enfim, a gente já comentou os arranjos em sala inclusive vocês ajudaram, comentaram bastante os arranjos uns dos outros, e vocês conseguiram entregar o arranjo que agora estamos tocando eles. Já deu uma lida rápida em todos os arranjos. Queria que vocês comentassem qual foi a percepção de vocês. Não estou esperando que vocês concordem comigo, eu tô precisando da percepção de vocês sobre essa atividade. O que vocês acharam, aspectos que vocês acharam interessante, coisas que vocês conseguiram alcançar, coisas que vocês passaram a olhar que vocês não olhavam antes tanto em educação como em música, é geral mesmo, mas eu preciso da percepção de vocês que é mais ampla que a minha. Eu fiz as coisas e estou com uma percepção, que é esta que estou compartilhando com vocês, mas eu preciso saber o que vocês perceberam também.

Estudante 20: Pra mim ajudou muito na construção do arranjo. Eu achei legal que é uma coisa individual mas quando a gente traz o arranjo pra cá que vê as opiniões do pessoal e percebe alguma coisa além no arranjo que a pessoa não percebeu. Pelo menos eu não tinha percebido. Aí eu acho que pra mim o principal que ajudou foi nessa questão. Meu arranjo eu tentei juntar 3 coisas, que era minha referência da banda de música, o português que cantava (Roberto Leal) e a música do Roberto Carlos. O que me impressionou mais foi a introdução que eu achei que tava legal mesmo escutando meio estranho mas quando veio a opinião do pessoal que era pra mudar e tal eu fiquei meio assim...”não sei não...”, aí quando eu fiz em casa que começou a vir umas ideias eu achei que ficou melhor do que tava. Foi uma coisa que eu achei legal, isso aí: ver a opinião dos outros e refletir no que os outros disseram e tentar mudar, e deu certo pra mim.

Professor: você viu algum problema? Alguma coisa que não foi tão legal?

Estudante 20: Pra mim, que eu me lembro, eu sempre tiro como comparação os primeiros exercícios de arranjo, que era uma coisa mais pra ser construído em dupla mas as ideias se chocavam muito. Pra mim aquilo não deu muito certo porque a experiência musical que um tem, se for mais ou menos que a do outro, fica desencontrando. É mais difícil de casar. Só que com experiência do arranjo, como é uma coisa individual e depois que vêm para pro resto da galera opinar ou dar alguma sugestão e mesmo assim a pessoa depois é que vai refletir sobre aquilo individualmente, eu acho que funciona melhor, porque todo mundo influencia mas quem tem a última palavra geralmente é o cara que tá fazendo o arranjo e o professor que tá ajudando também. Eu acho que funcionou mais por isso, não era uma coisa assim que a galera influenciasse demais [a ponto] de tirar a autoria do cara que está fazendo o arranjo. É uma coisa superficial que ajudava também, opiniões e sugestões.

Estudante 29: Falou aí em relação àquela primeira atividade que a gente fez que era de uma composição, era criar uma melodia. A gente tinha uma base [harmônica]. Tu falou que não achou interessante a questão de trabalhar em grupo, porque as ideias se choraram, do pessoal.

Estudante 20: é que eu achei muito conflitante.

Estudante 29: Já eu achei uma experiência bacana. Porque o pessoal tá interagindo ao mesmo tempo, todo mundo tem ideias diferentes então aquela atividade é como se fosse um mosaico, onde cada um colocava as peças e no final formava a coisa. E foi interessante. E em relação à questão do arranjo, eu já senti mais um pouco de dificuldade porque eu não tô acostumado com esse negócio de arranjo e eu sou, na minha percepção, muito dependente, sabe? Geralmente as minhas ideias só começam a surgir depois que outra pessoa começa a fazer alguma coisa, sabe, a dar alguma ideia. Então preciso tipo...

Estudante 19: Ver o arranjo do outro pra pode ser basear?

Estudante 29: Mais ou menos isso...

Professor: Um estímulo?

Estudante 29: É, um estímulo, alguma coisa que vem antes, que eu olhe, eu paro e penso “opa, eu posso fazer uma coisa bacana” e eu faço. Mas do zero, assim, pegar alguma coisa e fazer eu já acho mais difícil. Então essa coisa de trazer aqui essa coisa do arranjo pra aula e discutir com o resto do pessoal, eu pude perceber algumas coisas também e acredito que a pessoa amadurece com isso. É a experiência, é válido.

Professor: É complicado você ouvir uma opinião contrária e ponderar sobre aquela opinião, e talvez até dizer assim “é pode [posso] melhorar”. É complicado essa etapa toda. Mas comentem mais!

Estudante 24: Eu vou falar que eu já estou quase saindo... Eu achei difícil a questão do arranjo porque eu nunca tinha pegado uma partitura antes de entrar aqui. Eu tinha a ideia na cabeça mas eu não sabia colocar no arranjo. Eu não conseguia. É tanto que no arranjo, como vocês perceberam, eu fiquei experimentando achar o ritmo, e

fiquei frustrado porque eu tinha tanta ideia boa só que não casava no arranjo. Eu já trouxe o arranjo achando um pouco ruim, fui pedir orientação aí você apresentou na sala aqui aí eu vi que todo mundo comentou alguma coisa que podia ficar diferente aí você mesmo pediu pra eu mudar uma coisa... aí eu fiquei meio assim “Não!”, eu queria que aquele arranjo fosse meu e eu não queria mudar de jeito nenhum. Aí depois você insistiu e eu mudei, não achei bom mas mandei pra você, aí um tempo depois eu comecei a gostar. Aí eu achei que ficou mais legal no final de tudo.

Professor: Eu acho que ficou melhor também.

Estudante 23: De minha parte eu sou grato por todo o apoio da turma os comentários e o seu também porque me fez entender muita coisa, como por exemplo aquela questão de encadeamento, que é procurar fazer uma coisa interessante e ao mesmo tempo seja fácil, né? Pensar no ponto de vista de quem vai tocar. Essa é uma das coisas que eu achei bem importante, interessante e me deixou satisfeito.

Estudante 22: Eu achei interessante também foi o modo de construção de arranjos porque eu não fazia ideia como é que o cara fazia uma música, fazia um arranjo. E depois disso, desse arranjo que eu fiz aí eu pensei de tanta música que eu gosto que eu poderia fazer um arranjo assim, até pra banda de música mesmo... eu pensei já. Eu já estou com umas ideias até mais ou menos encaminhadas de fazer um arranjo de música aí mas é pra banda que eu tô pensando.

Professor: O princípio é o mesmo, só vai mudar a instrumentação.

Estudante 22: Exato... Me abriu novas portas porque eu nunca pensei em fazer arranjo assim, pra nada.

Professor: Foi o primeiro arranjo de vocês?

[dos 6 presentes, 4 nunca haviam feito. Os outros dois já haviam feito para a disciplina de violão do semestre anterior].

Estudante 21: Foi bom fazer os arranjos. Eu tenho o costume de fazer, no caso eu sou baixista, pro instrumento, solo. Pra três vezes assim eu nunca tinha feito. Foi um negócio interessante fazer. Tipo, vinha a ideia e eu queria colocar tudo numa voz só que eu tinha que separar nas três, aí acabava dificultando assim a pensar as três vezes em separado, mas no final deu certo.

Professor: E da atividade em sala, tem alguma coisa a comentar? Dos comentários, do jeito que foi conduzido... Do que a gente sabe sobre Aprendizagem Compartilhada, podemos dizer que ela ocorreu? É essa a dúvida. Vocês realmente sentiram que vocês tiveram efetivamente espaço pra expor as ideias de vocês e que essa interação entre nós todos, inclusive comigo, contribuiu para que vocês conseguissem alcançar uma coisa que talvez sozinhos vocês não alcançassem tão depressa? Isso contribuiu pra que vocês crescessem aqui? Realmente aconteceu a aprendizagem compartilhada ou é balela?

Estudante 21: Eu acho que sim, porque a gente trazia o arranjo pra cá, eu ficava olhando e via o que os outros faziam que dava pra mudar aí eu tirava isso pra mim, e eu acho que todo mundo fazia isso: olhava assim, percebia e quando ia fazer seu arranjo, escrever, olhava porque já tinha atenção naquilo que foi corrigido no arranjo do colega. Aí todo mundo ia aprendendo um pouquinho assim com o arranjo do outro, faltava uma coisa em um e via assim...

Professor: Uma coisa que eu achei interessante é isso mesmo que você levantou: se eu fosse comentar individualmente com vocês eu ia ter que repetir muita coisa pra cada um. Aí eu falo uma vez, daí os outros já viram e fazem isso que você falou, vai fazer o seu arranjo e já olha. E talvez demorasse muito porque cada arranjo que você vê eu imagino que você amadurece um pouco, aí quando você vai escrever e entregar uma versão do seu [arranjo], ela já está com aquela contribuição dos outros arranjos, era essa a expectativa.

Estudante 19: Em relação a fazer o arranjo o meu, esse lance que você falou de ficar vendo o arranjo dos outros e ver os comentários foi isso. Eu fazia as vezes eu ficava olhando assim, “não, aqui o Professor vai falar sobre essa besteira aqui, aqui, o Professor vai falar aqui...” e eu já ia mudando e tudo, aí acabou que não precisou mudar nada. E as atividades de sala, tipo aquelas primeiras que tinha confusão e tudo, a maior putaria pra fazer, eu acho que era a questão assim mesmo da intensão de cada um. Não é nem a questão da experiência de cada um, como o Estudante 20 falou, que um tem mais do que o outro e não dá certo, é questão de objetivo. Por exemplo, naquela hora, pelo menos uma vez que eu tava fazendo com ele, pra mim eu queria fazer a atividade pra entregar logo, não fazendo qualquer coisa mas entregar logo e ele queria fazer uma negócio assim que fosse além de fazer o trabalho e que ficasse um negócio bem feito... Ai teve essa coisa [divergência], é uma questão de ter o objetivo igual.

Professor: que inclusive é um dos pressupostos que a gente comentou da aprendizagem compartilhada, que é ter o mesmo objetivo. Só que não ficou acordado apropriadamente. Não basta dizer que o objetivo é esse, as pessoas [do grupo] têm que acordar. Por exemplo, a experiência do grupo do Estudante 29 foi muito positiva enquanto a de vocês (Estudante 20 e Estudante 19) e Estudante 22 [juntamente com Estudante 25 e Estudante 24] não tão positiva assim por motivos diferentes.

Estudante 22: Realmente no grupo em que eu estava cada um queria fazer uma coisa e ninguém [conseguiu] fazer uma coisa só. Todo mundo queria fazer sua parte e no final das contas acabava que não fazia...

Estudante 29: Ele estava falando que cada um queria fazer uma coisa independente, né? Eu, o Estudante 23 e o Estudante 21, todo mundo amigo tava aberto pra sugestão e tudo... ninguém ficava impondo a maneira do cara, sabe? “Ah, tem que ser desse jeito e pronto!”

Estudante 19: Pelo menos no deles (Estudante 29, Estudante 23 e Estudante 21) teve um arranjo que ficou enorme, que eles botaram tudo e deu pra ver realmente que foi a ideia de todo mundo. No caso dos meninos (Estudante 22, Estudante 24 e Estudante 25) podiam ter feito a mesma coisa, se cada um tinha uma ideia porque não ia botando, não precisava juntar tudo de uma vez numa chibatada só. Podia ir botando aos poucos, foi o que eles (Estudante 29, Estudante 21 e Estudante 23) fizeram. Ia aplicando de pouquinho em pouquinho até acabar as ideias e acabar o arranjo.

Estudante 23: Era uma negócio que fluía também.

Estudante 29: É a questão do entrosamento.

Estudante 19: Acho que questão de gosto, também.

Estudante 29: E a questão do objetivo também que tu colocou. A gente tinha um objetivo, a gente tipo estabeleceu o objetivo: a gente via ter que fazer desse jeito, tal, tal, tal e pronto. Aí a gente fazia.

Estudante 19: Eu acho que questão de gosto também. Por exemplo, o cara faz isso aqui aí eu posso estar gostando do que eu fiz, o outro não achar muito legal aí, mas se o outro gostasse ia dar certo, todo mundo ia fazer a mesma coisa.

Estudante 20: Na minha parte, nos outros semestre que teve uma atividade assim em grupo, geralmente, eu, por ter uma técnica um pouco pior, eu sempre deixava de dar uma opinião ou dava uma opinião pouca e tocava o que o pessoal fazia, aí de boa. Só que esse semestre eu tentei fazer mesmo, errar ou acertar, mas tentei fazer o negócio. Que os meninos aqui já tocam, já tem noção de harmonia, de um monte de coisa eles vão sem medo. Eu tentei fazer esse negócio aí e senti o pessoal sem estar muito afim, sabe? Não sei também se a ideia que eu dei era ruim.

Professor: A minha hipótese é que a gente não é educado, tanto na escola ou mesmo na universidade, a gente não é educado a aceitar a opinião dos outros, a colocar a nossa opinião sabendo que ela pode ser rejeitada ou melhorada. Parece bonito e fácil falando, mas na prática, vocês viram, não é fácil. O que eu imaginei quando propus a atividade: que vocês teriam que estar dispostos a considerar a proposta do outro. Não é só ouvir, mas considerar a proposta do outro e colocar as suas propostas. Mas quando você coloca a sua proposta e ela não é aceita ou a pessoa não aceita ela integralmente, pra algumas pessoas é muito difícil. Pra outras elas não tem muito apego pra ideia. E junto, as personalidades, que são muito diferentes, o jeito das pessoas é muito diferente. Então, por mais que a gente seja amigo nos espaços diversos da vida, quando precisa trabalhar junto a gente não tem muito esse preparo, diria quase um treinamento de saber propor, porque também as vezes a gente é bruto propondo, e se o outro não aceita a gente também fecha os canais de comunicação, as vezes a gente não sabe abrir os canais de comunicação. Eu senti isso na equipe do Estudante 22. Juntava o pessoal mas não...]

Estudante 22: Não dava liga...

Professor: Não dava liga porque eles tinham dificuldade de propor, as vezes parecia que, o Estudante 24 não está aqui, mas as vezes parecia que o Estudante 24 queria o pessoal fizesse [do jeito dele]. Então acabava ficando um trabalho individual todo mundo junto. Isso pode acontecer, isso não é um pecado mortal acontecer, mas a gente precisa avaliar cada vez que a gente fizer e ver “deu problema aqui”, da próxima vez, a gente evita chegar nesse ponto. Então, você se sentiu não contemplado com as propostas da equipe ou então que ela andava muito mais rápido do que você conseguia...então isso precisa ser avaliado pra que de alguma maneira você conseguir colocar suas ideias na hora, dentro do contexto, e os outros também conseguirem considerar a sua opinião. Isso não é fácil, isso leva tempo, precisa de várias atividades desse jeito. Só que no momento eu estou acreditando

que isso faz muito mais diferença do que o cara aprender uma técnica sozinho ou aprender a fazer um encadeamento pela teoria e tentar aplicar no arranjo. Porque, no final das contas, vocês vão estar em contextos muito vivos, muito dinâmicos, não vai dar pra [fazer sozinho antes], não, você vai estar dialogando e as vezes não vai dar nem pra escrever. É considerando essa dinamicidade do nosso dia-a-dia, é que a gente pensa essas atividades compartilhadas, mais globais, mais colaborativas.

• Violão IV - 30 de janeiro de 2017

Auto Avaliação

Professor: Vocês gostariam de falar sobre os vídeos (Gravações dos solos e arranjos feitos em sala durante a semana anterior)?

Estudante 29: O que eu achei interessante as coisas do arranjo porque a gente não tem muita prática de escrever nada, e ter tido a oportunidade aqui foi uma experiência bacana.

Estudante 19: É uma das poucas vezes até agora que a gente cria alguma coisa dentro do curso.

Estudante 29: É, sim.

Estudante 19: tem muito pouca coisa assim pra gente criar e compor então até agora a parte mais intensa de criar e compor foi essa aí, dentro do curso todo.

Estudante 24: Uma parte legal era se a gente reforçasse isso desde cedo, já do primeiro semestre mesmo a gente começar a praticar esse lado criativo mesmo que seja só umas 4 pautas assim, já logo no primeiro semestre seria bem interessante pra pessoa logo fixar na cabeça para os próximos semestres serem mais fácil, nessa última disciplina aqui.

Estudante 19: Algumas atividades que a gente fez de re-harmonização, a gente podia fazer mais vezes.

Estudante 30: Deu um passo pra esse semestre do semestre passado mas eu lembro que a gente já fez algumas criações desse tipo de maneira bem menor que foi em harmonia II. Nós fizemos foi basicamente nesse formato, mas não foi nessa dimensão de um arranjo completo, era uma questão mais de um arranjo improvisado, mas que tinha uma estrutura legal, e tinha que escrever, tocar e gravar, então já foi uma experiência legal em harmonia 2. E aí, como eu passei contigo em harmonia 2, agora em violão 4 foi um negócio maior, de acordo com a minha percepção. Sobre os vídeos, eu cheguei aqui, eu vi só a primeira parte no youtube, eu vi a que foi até “Pelados em Santos” aí fiquei até rindo sozinho em casa porque tava tudo direitinho aí no final aí, com a regência [demonstrou fazendo mexendo os braços] aí todo mundo...[se desencontrou], todo mundo encerrou no seu tempo, apesar da regência. Mas eu achei bem legal a primeira parte no YouTube e o que vi no finalzinho.

Estudante 23: Essa questão do solo foi uma experiência desafiadora. Porque foi a minha primeira peça. Acho que não ficou 100% não mas acho que ficou legal. Fiquei satisfeito com o resultado final.

Estudante 19: Eu acho que essa questão do solo também, Professor, que os meninos falaram dessa questão de trabalhar desde o começo, trabalhar desde o começo também a questão do solo porque pelo menos até o terceiro semestre ninguém faz nada do tipo aí quando chega no quarto semestre, que o cara tem que apresentar uma peça solo.

Estudante 30: é pressão...

Estudante 23: Escroto...

Estudante 30: você fazia questão dos estudos, não é?

Professor: É, no começo era assim.

Estudante 30: poderia ser na ideia, não a longo prazo, estudo por cima de estudo... Esse formato aqui, que nem você disse “se eu fosse meu aluno era o formato que eu ia querer”, então eu acho que esse formato é realmente importante, se for pra desenvolver, crescer, ele é muito bacana mesmo, em questão de criação e tudo. Agora, fazer um estudo aqui, um estudo ali, pra desenvolver essa questão do solo pra no 4º semestre... tipo eu, como eu

te disse, em casa tentando tocar no bpm legal, estudando direitinho, chega na câmara já muda e em público muda completamente, aí que muda mesmo. Então esse trabalho seria bem legal.

Professor: Essas disciplinas vêm se aperfeiçoando mas, como esse formato que fazemos no curso de música de Sobral, ele não têm âncora, ele não tem modelo. O que agente faz, todo final de semestre avalio, principalmente no final do ano, avalio e reformulo tudo. Eu tenho todas as práticas andando, e todo ano, todo semestre, elas se atualizam, eu melho uma coisa aqui, outra ali, e acho que estou melhorando, faço o esforço de tentar melhorar. Tanto que o pessoal que passa um ano e tem que refazer alguma disciplina ou vem assistir a uma aula diz que é outra disciplina. O pessoal fez violão II a um ano atrás, fez esse ano agora, é outra disciplina quase completamente diferente. Pra você ter uma ideia de como está. Então essas avaliações são muito importantes, porque eu não estava pensando em colocar os solos, eu colocava no começo, fui tirando, mas agora que vocês estão falando vou colocar de novo mas de outra maneira, não vou colocar no formato de estudos, mas vou pensar um jeito interessante. Nem tudo que a gente vai fazer aqui é prazeroso, as vezes tem que ralar, brigar com a paciência... mas são coisas que vão ampliar o jeito que você pensa o violão, o jeito que você pensa música, sabe? Você pode não utilizar aquilo imediatamente de maneira musical ou lhe dar prazer imediatamente, mas aquilo a médio e longo prazo, você vai ter uma desenvoltura maior.

Estudante 20: Uma coisa que aconteceu mas que se acontecesse mais melhoraria mais ainda a prática de violão. Desde o começo que eu entrei, acho que conforme as coisas que a gente vai aprendendo, questão dos acordes e outras, escalas, eu não sei nem como fazer isso mas penso que se tiver uma maneira de ir só agregando e continuar vendo essas coisas ao longo dos quatro [semestres] sem haver um corte, ir acrescentando.

Professor: Você acha que teve um corte onde?

Estudante 24: Do violão 3 para o 4.

Estudante 19: Por exemplo, a gente começou a estudar inversão no (semestre) 2, aí fica dois semestres um intensivo de inversão, podia tipo dividir esse intensivo e ir até o final [do quarto semestre].

Professor: Eu acabei de fazer isso. É algo parecido. Antes era um intensivo no 2, agora dividi entre o 2 e o 3.

Estudante 19: A técnica também, no semestre 2 foi um intensivo.

Estudante 20: Que eu acho que tem um corte, do terceiro para o quarto teve um corte. Era acorde e algumas escalas, não é? Aí houve essa ruptura. Eu acho que não ajuda muito, dá certo também, mas acho que se fosse contínuo, conforme a gente vai aprendendo alguma coisa do primeiro, que é mais básico mesmo, que é só pra ver o nível do pessoal. Aí no segundo as vezes entra escala, e ia aumentando. Aí vai vendo alguma coisa de escala, e alguma coisa solo que utiliza durante o segundo semestre. No terceiro, quando entra as inversões, ia vendo um pouquinho de inversão no segundo, terceiro e no quarto, ia acrescentando peça e fazendo alguma coisa mais contínua, que vai estudar tudo durante os quatro semestres.

Estudante 19: Acho que facilita mais porque, porque se o cara uns 6 meses uma coisa só de técnica, aí depois o cara vai ter que continuar os estudos de técnica por si, em casa, só que aí vai ter um monte de coisa a mais pra ver, um bocado de coisa pro cara estudar, um bocado de coisa pro cara absorver, o cara vai acabar esquecendo essa questão de estudar a técnica. Se por acaso fosse por semestre, pra cada conteúdo, dividindo nos semestres todos, podia ser mais proveitoso.

Estudante 30: Mas a questão de colocar a prática em aspecto do arranjo foi de certa forma também proveitosa, por exemplo: quem utilizou as outras formas de acordes, a “One Day in your life”, [arranjo] do Estudante 29, utilizou os acordes, as inversões lá embaixo, no último quadrante. É uma forma também, mas eu concordo mesmo, deve ser um pouco difícil mas fazer esse caminho.

Professor: Engraçado. Pra mim, hoje, eu posso mudar de ideia, mas pra mim hoje não tem essa quebra que vocês sentiram. Pode não ter o nome técnica, mas, por exemplo, o arranjo do Estudante 21, a primeira voz do arranjo do Estudante 21, é mais forte que um exercício de técnica. “O ovo” [arranjo do Estudante 19] é mais pesado que certos exercícios de técnica. E a técnica na perspectiva que eu uso ela não é infinita, você faz até aprender alguma coisa que a técnica se propõe. Quando você aprende você não precisa mais usar [ficar repetindo o exercício]. Só se você parar de tocar violão e for voltar depois mas enquanto você continua os estudos...A técnica do primeiro semestre é pra você aprender a mecânica básica do instrumento. A do segundo semestre é pra você aumentar a desenvoltura. Aumentou a desenvoltura, joga em repertório. Então, no terceiro semestre, vocês tocam “Carinhoso” [Arranjo de Ilka Jussara], já toca um repertório um pouquinho mais difícil que exige mais, tecnicamente. Então, pra mim, continua. Por exemplo, acordes. Acordes, realmente, não foi tão bem distribuído com vocês, mas já agora com o pessoal do violão 2, eles conhecem todos os acordes, todas as

inversões, e aprendem a fazer as sequências escritas. Eu faço os diagramas com sugestões de sequências. Primeiro faço as cadências, depois boto em músicas... aí só pedir pra eles criarem sequências de acordes, sequências de inversão, no terceiro semestre. Então eu tô dividindo mais o peso. Ainda sobre os acordes, você viu acordes, técnica, viu as inversões, viu uma porrada de coisa e, segundo vocês, tem um corte no quarto semestre. Porque você vai basicamente só pra criação, não estuda mais as inversões como estudava antes. Só que o meu objetivo com as inversões é que vocês consigam ver o violão de outra maneira, em mais possibilidades do que as possibilidades de acorde fechado com 7ª e 9ª. Quando vocês vão para os arranjos, como é que a gente faz, não sei se vocês lembram? A gente analisa os arranjos que a gente já tocou, fazemos exercícios pequenos de composição, faz o arranjo só da segunda voz... tem a primeira voz, faz só a segunda e o baixo... tem a segunda, faz o baixo e a primeira... compõe um negócio do zero aqui... um compõe o outro arranja, entende? A gente faz vários pequenos exercícios de arranjo, exercitando essa coisa de ver o violão de outra maneira. Faz exercício de timbre, não sei se vocês lembram, explorar vários timbres diferentes do violão, com harmônico, com rasgueado, timbre doce, timbre metálico. Aí, após uma série de exercícios, a gente se dedica para a música que a gente está [do arranjo final]. Pra mim, é uma sequência, é uma continuação, porque meu objetivo é que vocês usem isso em música. Realmente a parte de inversão do segundo pro terceiro semestre tá melhor agora, porque vocês apontaram as dificuldades, não sei se vocês lembram mas a gente avaliou no final [do semestre], aí aproveitei as informações que vocês deram mais o que eu fui agregando e refiz a disciplina. Eu acho que ela está melhor agora. Pelo menos o segundo semestre está terminando com uma sensação de prazer e leveza maior do que o de vocês [quando fizeram o violão 2].

Estudante 30: Mas a gente, Professor, do terceiro, pelo menos pra mim, foi o seguinte. Eu tenho amigos dos outros violões [semestres] e eu falando pra Jéssica em relação ao dicionário de acordes e sua aplicação e a minha percepção e a dela era completamente diferente, a parte que a gente ficava praticando né, Estudante 23, era realmente bem maçante, era um processo. Mas quanto você falava pra escolher uma variedade de 4 acordes e suas inversões e a gente vai ficar fazendo os acordes e um faz e o outro improvisa, então já é pra mim, que tava chegando já era uma coisa massa, para mim soou massa. Na parte de ficar só “maceteando” dos acordes, realmente é que demandava tempo, questão de postura de mão, a coisa toda. Mas quando a gente aplicava isso em roda, falando do 3, agora, soou muito legal pra mim, uma experiência bem massa, e já era criação.

Professor: Eu tô tentando não aplicar a mesma coisa todo semestre, tipo violão 3, um foi dicionário de cadência, o outro foi dicionário de acordes, o outro já foi improvisação, esse agora não vai ter dicionário, são outras atividades. Realmente a da improvisação talvez seja uma das mais legais porque é a que faz mais sentido mas todas elas meio que se complementam. E vocês precisam também se acostumar a fazer a parte mais maçante, a parte mais pesada. Se acostumar a conseguir manter a concentração nisso, porque vocês são profissionais da área. Faz parte vocês irem no limite de se aprofundar em algum assunto e às vezes é maçante. As vezes é pesado.

Ainda continuando nisso, o que a gente pode descrever mais que a gente aprendeu nesse violão IV. Vocês podem falar desde o violão um mas, especificamente do violão 4, o que vocês podem descrever?

Estudante 20: Eu fiz uma auto-avaliação da leitura da partitura. Tentei seguir ao máximo o que você deu, de fazer, acertar a nota e tal, mas mesmo assim eu vi que eu quis acelerar um pouco mais. Eu, por não gostar muito daquela parte do acorde [estudo dos acordes invertidos] eu sempre acho um pouco cansativo de fazer, aí eu me empenhava no começo da música, quando chegava lá [mais à frente na leitura] fazia uma vez e pronto, voltava pro começo de novo [sem ir até o final da peça]. Foi aí que apareceu a dificuldade e eu percebi que quando eu ia apresentar eu ficava falhando, não tava seguindo muito à risca, e a partir do momento que eu comecei a seguir as dicas, que era focar em fazer a música toda agora limpar os pedaços e ver onde você está errando, que aí eu comecei a limpar alguns pontos e melhorei. Acho que era essa questão de uma maneira mais eficiente de pegar a música por partitura. Porque eu pegava meio de qualquer jeito, uma parte que eu achava ruim eu evitava, ficava nas coisas que eu já tinha “pegado”, aí eu comecei a eliminar esses vícios.

Professor: Beleza. Estudante 22, o que você aprendeu no violão IV?

Estudante 22: Bom, eu acho que aprendi mais a parte mais de arranjo porque eu nunca tinha feito arranjo de nada. No começo eu achei difícil pegar a cifra, eu criava logo a melodia da música aí [me perguntava] “o que eu vou fazer agora? Estou perdido”. Aí eu ia, tentava um acorde, não dava certo, colocava o baixo e também não dava certo...”vish, o negócio tá sério! Eu tenho que aprender a harmonizar isso”. Aí eu fui pegando assim, deixei lá a melodia, só em cima [1ª voz], aí esse acorde... vamos ver aqui. Salto de terça, quinta... vamos mudar colocar uma coisinha aqui... Passei uma semana todinha brigando com o *Musescore* também, me deu uma surra. Eu perguntava ao Estudante 23 as vezes “onde é que acha essa coisa?” [risos]. No final das contas eu acho que deu certo alguma coisa.

Professor: E aí, Estudante 23. O que você aprendeu nesse violão IV?

Estudante 23: Puxando aqui a deixa, eu no caso foi mais difícil escolher a música. Levei muito tempo pra escolher a música do arranjo. Mas depois que eu decidi que era essa foi rapidinho. Outro ponto é que eu conheci mais o braço do instrumento, sabe? Eu lembro que na época do Carinhoso [arranjo para grupo de violões no terceiro semestre] eu fiz pra cada compasso, eu escrevi um diagrama em cima. Mas agora eu consegui tocar a peça sem esses diagramas. Achei legal, isso.

Professor: E aí, Estudante 19, o que você aprendeu no violão IV, se aprendeu?

Estudante 19: Essa questão do braço do instrumento também... Eu tava muito acostumado em fazer arranjo e harmonização só pra mim [solo], encher de nota pra preencher as coisas, tacar o baixo tudo numa coisa só. Pra pegar e dividir pra três violões, pra mim era meio ruim porque eu queria meter nota em um bocado de canto... [risos], aí ficava ruim pra simplificar que se for pra fazer uma coisa que caiba em um violão, pra mim, sei lá, eu não queria fazer uma coisa de dividir em três uma coisa que dá pra fazer em um. Tinha que ser uma coisa mais resumida mas que desse realmente, que fosse uma coisa pra 3 [vozes]. Agora assim, Professor, já que tá no final da disciplina em si, é o último semestre, pelo menos eu, a coisa que [mais me desenvolveu], que depois da atividade subiu um pouco foi nem a atividade da disciplina não mas foi aquela época que tu pediu pra gente transcrever umas músicas, fazer tipo um songbook e tudo, que essa ideia assim de compasso, até mesmo questão de percepção, tinha muita coisa que eu não tinha domínio, principalmente compasso composto. Naquela época eu não entendia muito de compasso composto, sabia mas não tinha domínio. Aí comecei a pegar uma música, comecei a escrever... pra mim, essa coisa de tirar de ouvido, pra mim foi a coisa que mais criei percepção musical, tava mais pra cá [embaixo] e fui mais pra cima mesmo, foi mais intenso o aprendizado.

Professor: E é uma coisa que a gente trabalha pouco aqui, né. Quase nada.

Estudante 19: Na disciplina a gente não fez não. Porque foi uma coisa por fora da disciplina.

Professor: Tirar de ouvido e escrever?

Estudante 19: Não, foi uma coisa fora da disciplina.

Professor: E aí, Estudante 30, o que você aprendeu no violão 4?

Estudante 30: No geral, Professor, eu aprendi e me superei, que na verdade eu não tinha essa prática que é a de leitura e a noção da execução dessa leitura em relação ao braço do instrumento e à partitura. Eu, por exemplo, toco violão mas pego mais de ouvido e minha relação com a pauta ela se estreitou nesse semestre. Foi bem estranho e meio sofrido porque esse tipo de prática não era comum nenhum pouco pra mim, mas aí semestre passado eu já tinha, mas era uma prática mais tranquila porque era mais questão de acorde. Agora era a dimensão da questão do braço, pra ler e tocar na questão melódica pra mim estreitou bastante esse semestre. Depois veio a questão da disciplina e também, que tem ligação com a minha relação com a pauta, que foi a questão do estudo do solo, porque até comentei com você, pra mim isso seria muito mais fácil ir no youtube tentar ouvindo a música tentar tirar, não ler e depois só tentar tirar as dúvidas na partitura, pra mim era mil vezes mais fácil. Mas você falava e eu tive que me disciplinar a fazer isso [a leitura no método orientado] e no final das contas foi bem. Eu ficava perguntando só questão de andamento, a quantidade que eu estudava... foi uma evolução muito bacana mesmo. Agora em relação ao arranjo coletivo, o meu problema foi na verdade tentar colocar, que depois que eu vi que isso foi meio vacilo meu, foi tentar tirar o simples de uma cadência de três acordes e colocar isso mais complexo, aí eu fiquei vendo que, no final das contas, isso acabou atrapalhando meu próprio arranjo. Mas não foi de tanto ruim, mas eu poderia não ter pensado nessa dimensão tão grande do tão simples pro mais complexo.

Professor: Foi seu primeiro arranjo pra violão?

Estudante 30: Pra violão, nesse formato, sim. A questão da dificuldade de construir o arranjo eu não tive porque como eu já tenho alguma experiência com educação infantil eu já fiz alguns arranjos pra vozes, a duas vozes, até a três. Agora pra violão eu tentei trazer disso [desta experiência], mas mesmo assim é uma situação completamente diferente.

Professor: É um desafio grande fazer um arranjo pra violão pra soar bem. Você [Estudante 19] lembra do teu primeiro arranjo? A duas vozes?

Estudante 19: sim. Papillon.

Professor: Vocês lembram? [sinais de concordância com a cabeça] Era meio troncho... [risos] Mas foi importante você ter feito aquele arranjo. Foi importante você ter feito, a gente ter tocado, tá entendendo? Porque você pensa

os violões sozinhos, aí quando você bota pra alguém tocar e você ouve tudo! Antes eu não deixava esses arranjos passarem não, mas agora eu boto esses arranjos, eu percebi que eles são didáticos. Todo mundo começa a entender mais de arranjo tocando arranjo de toda variedade. Arranjos muito bem construídos, arranjos com alguns problemas estruturais, mas tinha coisa. O problema é o arranjo não ter conteúdo. “Papillon” tinha conteúdo, era muito bom, só que ele tava troncho, porque era um dos primeiros arranjos e aquela coisa toda. Aí os outros [próximos] já fazem mais sentido. Estudante 21, o que você aprendeu no violão IV?

Estudante 21: Acho que aprendi foi fazer arranjo, porque eu não tinha a familiaridade com isso, de criar alguma coisa pra violão. E outra coisa que foi um desafio foi essa música [Carioquinha, do Garoto] porque era algo muito difícil pra eu fazer, pra executar. Eu tive que praticar muito, de primeira vez era difícil fazer as aberturas, começava a doer isso aqui [a base da mão], aí conforme fui treinando mais parou de doer. Doía aqui [no antebraço] quando chegava no meio da música mas é porque a música é cansativa mesmo. Acho que foi mais isso mesmo.

Professor: Estudante 29, o que você aprendeu no violão IV, se aprendeu?

Estudante 29: Essa questão do arranjo, porque eu escuto uma porrada de música e de vez em quando, as que eu acho interessante, eu fico assim imaginando como fosse no violão, por exemplo. Mas é só num violão, sabe? Esse negócio de dividir vozes e tudo eu nunca tinha parado pra fazer. Mas eu acho que deu certo. [pausa longa] Cara, acho que não tô pensando bem não...[risos] E que eu nunca paro pra pensar o que eu aprendi naquilo. Lógico que tudo que o cara vê desde o começo, tá na cabeça dele e de alguma forma, uma hora ou outra, ele vai usar aquilo em outra atividade da disciplina. Então, sei lá, por exemplo, inversão. Eu acho que nem usei inversão no arranjo que eu fiz, apesar de ter aquela partezinha lá embaixo [na parte aguda do violão] mas eu acho que não teve nenhuma inversão não, eu só fiquei imaginando o acorde e via. Eu tinha escrito primeiro a melodia, depois escrevi a segunda voz, a terceira, porque na música vinha aquele [tema] aí eu tinha que tentar colocar aquilo no violão de um jeito que não ficasse ruim. Aí eu ia vendo os sons que tanto a primeira quanto a segunda voz faziam pra poder na terceira voz não ficar o choque, sabe? E a quarta voz só peguei o baixo de cada acorde e depois fiz algumas modificações. Mas eu acho que essa questão do arranjo é muito bom, acho que devia ser até trabalhado mais, começar até um pouco antes, sei lá, no violão 3 a gente poder fazer uma coisinha mais simples mesmo e no 4 fazer essa coisa.

Professor: Vocês não fizeram no violão 3?

Estudante 19: A gente fez umas coisinhas

Estudante 29: Arranjo não...

Professor: E aquele arranjo que vocês tocaram com alguém [em dupla], vocês não fizeram não? Então, aquela foi uma iniciação ao arranjo.

Estudante 19: Tu tocou Luíza, macho.

Estudante 29: Ah, é verdade.

Professor: Vocês lembram qual era a exigência do arranjo?

Estudante 20: Fazer e aplicar as inversões.

Professor: Aquilo era uma iniciação ao arranjo, só que numa dimensão menor, só duas vozes, só não foi escrito porque naquele momento me pareceu que escrito iria barrar muito vocês. Aí o que eu pedi pra vocês escrevem até dar uma agonia e se debater no chão? Os acordes. Aí quando chegou no violão 4 já estavam mais [preparados].

Estudante 29: Mas tem que ver que no violão 3, só duas vozes e podia ser com instrumento diferente, e já no 4 que o mínimo eram 3 vozes... no caso eu fiz 4[vozes].

Professor: Acho que você foi o único que saiu [do formato] das três vozes.

Estudante 29: sim. Porque eu peguei a música, tentei colocar em 3 vozes e não dava. Então tive que pôr 4. E como são muitas vozes, pra pessoa poder imaginar o que cada voz vai ficar, a pessoa tem que parar, escutar a música, sei lá, imaginar e tentar projetar o que ela está imaginando num som.

Professor: Da prática instrumental violão esse é o objetivo. A pessoa ter essa desenvoltura que precisa agregar a pessoa também fazer esse movimento de conseguir entender o que está ouvindo e conseguir reproduzir de alguma maneira, mesmo condensado.

Eu faço as perguntas de aprendizado porque vocês também são professores em formação. E a gente precisa de alguma maneira... não que a gente vá quantificar até o mínimo [de partes] possível o que a gente aprendeu, até porque o aprendizado não é assim, ele é complexo, ele dialoga com outras coisas, algumas coisas a gente só vai usar depois, mas de alguma maneira a gente tem que ter essa ideia do aprendizado muito clara. Porque senão a gente vai fazendo as coisas nas cegas e fica na sorte: pode dar certo e pode não dar certo. Então a gente tem que pensar o aprendizado também.

Estudante 20: O senhor perguntou para o Estudante 24 o que ele aprendeu?

Professor: Muito obrigado! Estudante 24, me desculpe, Estudante 24. O que foi que você aprendeu no violão 4?

Estudante 24: Foi a mesma coisa do Estudante 30, o mesmo problema que eu tive. Que eu tinha uma música na mente, eu sabia como fazer ela na minha cabeça mas na hora que eu fui musicar ele [o arranjo] me deu uma pisa. Apanhei até não querer mais.

Professor: Você fez uma versão...

Estudante 24: Fiz uma versão... não sou do jeito que eu queria, mas já tava mais ou menos bem... aí você falou que não tava legal [risos] aí eu fiz outro, no começo eu não gostei nenhum pouco, nenhum pouco mesmo. Aí depois eu fui escutando e comecei a gostar mas não saiu do jeito que eu queria, porque eu imaginei uma coisa mas eu não consegui fazer na partitura. Eu tinha na cabeça mais não conseguia colocar no programa [Musescore].

Professor: Tem que considerar também as possibilidades da formação instrumental que você tem. Se fosse soar em violino, não dava pra pegar o mesmo arranjo e colocar para os violinos. Tinha que repensar de acordo com a formação instrumental que você tem.

Mas você foi um cara que deu um avanço grande. Por exemplo, Estudante 29 mexeu quase nada, tiveram algumas pessoas que mexeram muito pouco no arranjo. Agora o Estudante 24 e o Estudante 30 também, se você olhar a primeira versão do arranjo dele não tem nada a ver com a segunda versão. Quase nada. E o salto de qualidade que eu vi foi muito grande, do primeiro arranjo para o segundo.

Estudante 29: É interessante porque a gente faz aí tem o *feedback* [retorno] também. Você olha e vê o que pode mudar. Já pensou se a gente não tivesse essa experiência de escrever um arranjo pra violões e no futuro a gente precisasse, vamos supor. A gente iria penar um bocado e pior, a gente ia aprender mesmo por conta própria e talvez a gente não pudesse ter uma orientação, no caso, pra que aquilo funcionasse direito.

Professor: Foi quase o que aconteceu comigo. Eu precisava de material pra dar aula de violão e eu não encontrava material até que eu tinha que dar aula e decidi eu mesmo fazer esse material. Ninguém fazia alguma coisa adequada a essa proposta. Vocês podem até decidir ser, mas a formação inicial não faz sentido ser para violonista concertista. Eu tive que bolar isso. Vi que era uma coisa interessante [o trabalho com arranjos para violão], partiu da minha experiência de coral e na minha experiência de bolsista na graduação. Se vocês precisarem dar aula de violão, vocês já sabem mais ou menos o que fazer, não porque vocês vão reproduzir o que vocês viram aqui, que muita coisa não faz nem muito sentido ser reproduzida fora daqui, mas porque vocês já sabem pensar como é que aprende violão, pra onde que vai, isso que é interessante. Na pior das hipóteses, se vocês não tiverem outra referência, vocês vão produzir o material de vocês. Isso é muito bom.

Segundo ponto: Auto-avaliação.

Considerando o desenvolvimento de vocês, a dedicação e até onde nós chegamos nessa segunda parte do semestre, que é quando tocamos os arranjos em grupo e toca os arranjos solo, qual é a nota que vocês se dão? A nota que você disser eu vou anotar, não vou comentar.

Estudante 23: Eu me dou um 9,5 porque eu segui todas as dicas que você deu durante o tempo todo e pra ensaiar o solo. Acho que eu ralei um bocado.

Estudante 22: Acho que eu toquei quase todos os arranjos bem, só uma dificuldade na música no Estudante 19 e no começo da música do Estudante 21 mas eu acho que eu fui bem nas outras música. Mas na parte da peça solo eu deixei muito a desejar. Acho que a parte da técnica, o nervosismo, que eu não tô bem assim tocando só. Eu sou acostumado a tocar em grupo, sempre toquei em grupo. Quando eu vou tocar só eu travo. Mesmo tendo estudado.

Professor: Mas considerando tudo isso e o esforço que você teve pra chegar nisso tudo, qual a nota que você se dá?

Estudante 22: Considerando o esforço, eu me daria um 7,5.

Estudante 20: 9,0, porque pra mim umas das coisas que dificultou foi o período de greve, porque querendo ou não, eu pelo menos sou assim, quando está naquele dia-a-dia eu faço as coisas. Quando para assim, eu sou o cara que relaxa. É até um erro porque se for pensar tinha que usar aquilo como uma forma de adiantar o serviço, mas na prática eu não faço. Isso atrapalhou mas é culpa minha, não é a greve que me prejudicou mas eu não tive atitude, aí eu acho que a culpa foi minha. Aí, quando voltou [da greve] fui estudar os arranjos, pegar a peça solo... fui rever tudo.

Estudante 24: Assim, eu acho que eu tive 100% de aproveitamento nessa última disciplina porque eu olhava os outros tocando peça solo aí eu pensava “nunca vou conseguir tocar uma peça solo”. Aí eu comecei a olhar o pessoal tocando, vi o Estudante 29 tocando, o cara que tava do meu lado consegue, por quê eu não vou conseguir também? Aí eu comecei a estudar, me matei... não saiu do jeito que eu queria mas eu acho que tive um bom proveito nessa disciplina tanto na parte dos solos como do arranjo também. Então eu acho que eu mereço um 9,0.

Estudante 19: Bota um 9,0. Toquei mas faltou um compromisso tanto de estudo do solo como da peça dos outros.

Estudante 30: Eu vou dar um 8,0 porque eu não tive disciplina em relação ao estudo de algumas músicas, principalmente com as que eu tecnicamente não era familiarizado, por exemplo, a do Estudante 19, eu tava estudando ela, essa pausa em que aderimos à greve me quebrou completamente porque eu parei total e a coisa que pra mim precisava de técnica e leitura, no caso a peça do Estudante 19, aí quando eu voltei eu tive que ralar. E as outras que eu tinha mais familiaridade que eu tava no baixo, eu tava mais tranquilo.

Estudante 29: Um 8,0.

Professor: Vocês são mais rígidos que eu, sabia?

Estudante 30: Eu tô vendo...

Estudante 20: Pensei que ele ia falar 12... [risos]

Professor: Mas eu não discuto a nota de vocês. Estudante 21

Estudante 21: 9,0.

APÊNDICE D – Estudo de Acordes: Prática Instrumental Violão



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CAMPUS DE SOBRAL

CURSO DE MÚSICA – LICENCIATURA

Prática Instrumental Violão

Professor: Marcelo Mateus

Tipos de acordes

No contexto da música tonal, os acordes são estruturas sonoras que utilizam a sobreposição intervalos de terça para construção de texturas sonoro-musicais. Em nosso estudo, abordaremos os seguintes acordes:

X7M - Acordes maiores com sétima maior

X7 - Acordes maiores com sétima menor

Xm7 - Acordes menores com sétima menor

Xm7(b5) - Acordes meio-diminutos

X° - Acordes diminutos

X7M

O Acorde maior com sétima maior, ou X7M, ocorre pela sobreposição à nota fundamental dos intervalos de terça maior, quinta justa e sétima maior. Utilizaremos o exemplo do acorde de *sol maior com sétima maior*, ou G7M.

Terças sobrepostas
sobre a fundamental



Como tocamos



X7

O Acorde maior com sétima menor, ou X7, ocorre pela sobreposição à nota fundamental dos intervalos de terça maior, quinta justa e sétima menor. Utilizaremos o exemplo do acorde de *sol maior com sétima menor*, ou G7.

Terças sobrepostas
sobre a fundamental



Como tocamos





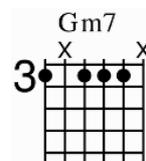
Xm7

O Acorde menor com sétima menor, ou Xm7, ocorre pela sobreposição à nota fundamental dos intervalos de terça menor, quinta justa e sétima menor. Utilizaremos o exemplo do acorde de *sol menor com sétima menor*, ou Gm7.

Terças sobrepostas
sobre a fundamental



Como tocamos



Xm7(b5)

O Acorde meio-diminuto, ou Xm7(b5), ocorre pela sobreposição à nota fundamental dos intervalos de terça menor, quinta diminuta e sétima menor. Utilizaremos o exemplo do acorde de *sol meio-diminuto*, ou Gm7(b5).

Terças sobrepostas
sobre a fundamental



Como tocamos



X°

O Acorde diminuto, ou X°, ocorre pela sobreposição à nota fundamental dos intervalos de terça menor, quinta diminuta e sétima diminuta. Utilizaremos o exemplo do acorde de *sol diminuto*, ou G°.

Terças sobrepostas
sobre a fundamental



Como tocamos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CAMPUS DE SOBRAL
CURSO DE MÚSICA – LICENCIATURA
Prática Instrumental Violão
Professor: Marcelo Mateus

No quadro resumo abaixo, percebemos em amarelo o intervalo que se altera entre os acordes.

acorde/intervalo	Terça	Quinta	Sétima
X7M	Maior	Justa	Maior
X7	Maior	Justa	Menor
Xm7	Menor	Justa	Menor
Xm7(b5)	Menor	Diminuta	Menor
X°	Menor	Diminuta	Diminuta

Se utilizarmos o acorde de G (sol) como exemplo, teremos:

acorde/intervalo	Fundamental	Terça	Quinta	Sétima
G7M	Sol	Si	Ré	Fá sustenido
G7	Sol	Si	Ré	Fá
Gm7	Sol	Si bemol	Ré	Fá
Gm7(b5)	Sol	Si bemol	Ré bemol	Fá
G°	Sol	Si bemol	Ré bemol	Fá bemol

É muito importante que o estudante se aproprie das notas que mudam na passagem de um tipo de acorde para outro. O estudo regular e diário é essencial para um desenvolvimento satisfatório.

Faz-se necessário também a ampliação do que aqui apresentamos a outros acordes, utilizando também o baixo na quarta, quinta e sexta cordas.

Bom estudo!

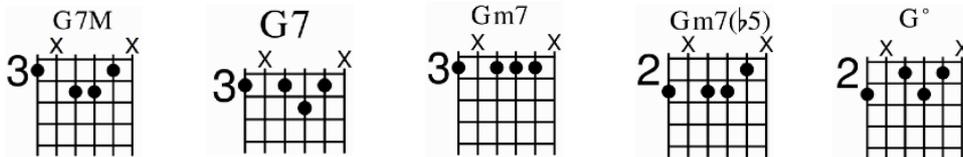


Acordes com baixo na fundamental

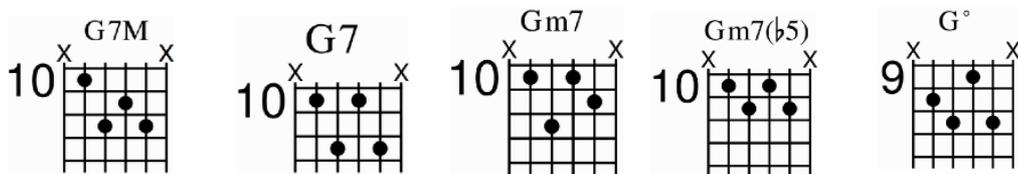
acorde/intervalo	Fundamental	Terça	Quinta	Sétima
G7M	Sol	Si	Ré	Fá sustenido
G7	Sol	Si	Ré	Fá
Gm7	Sol	Si bemol	Ré	Fá
Gm7(b5)	Sol	Si bemol	Ré bemol	Fá
G°	Sol	Si bemol	Ré bemol	Fá bemol

acorde/intervalo	Terça	Quinta	Sétima
X7M	Maior	Justa	Maior
X7	Maior	Justa	Menor
Xm7	Menor	Justa	Menor
Xm7(b5)	Menor	Diminuta	Menor
X°	Menor	Diminuta	Diminuta

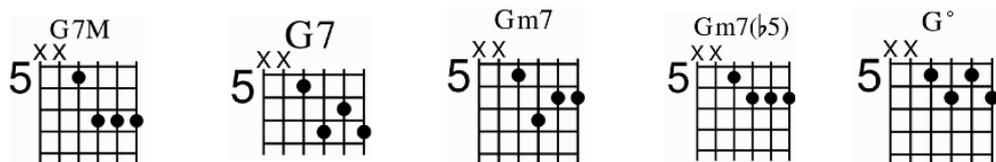
Na 6ª Corda:



Na 5ª Corda:



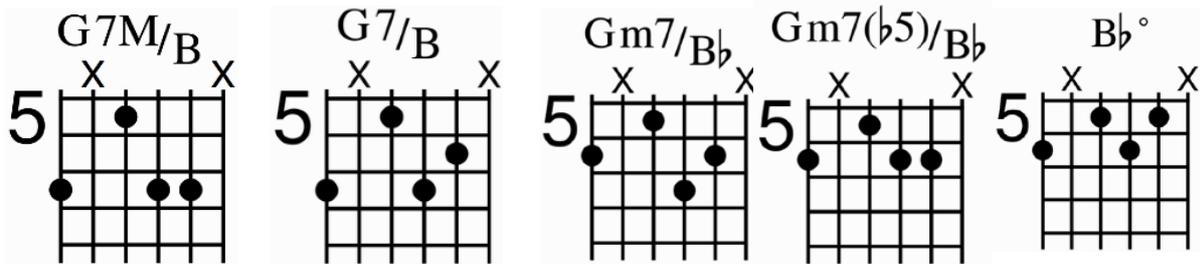
Na 4ª Corda:



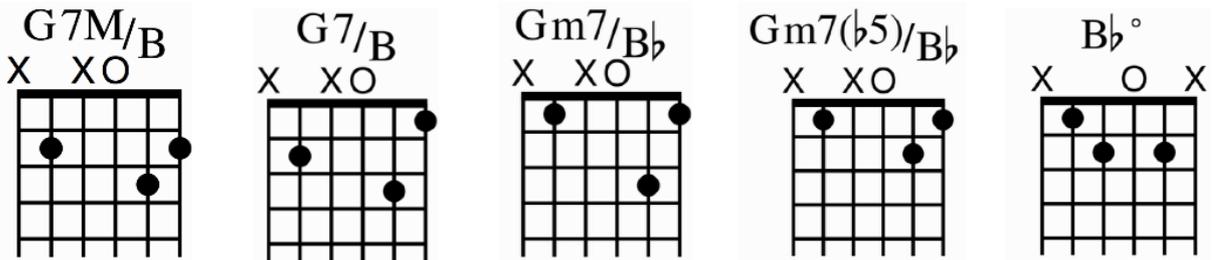


Acordes com baixo na terça - 1ª inversão

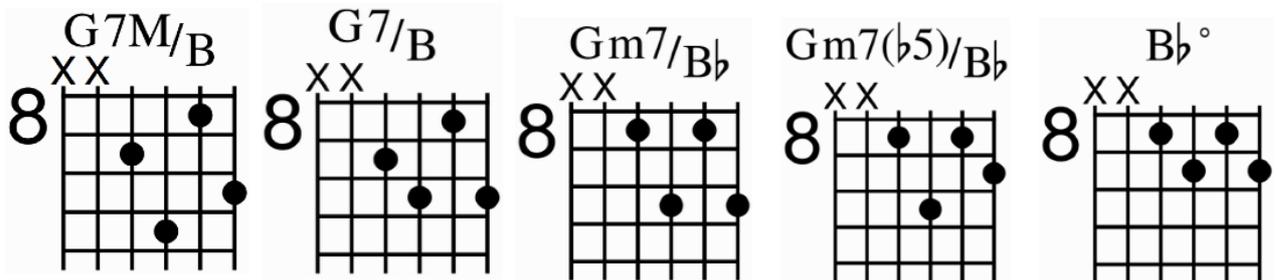
Na 6ª Corda:



Na 5ª Corda:



Na 4ª Corda:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CAMPUS DE SOBRAL

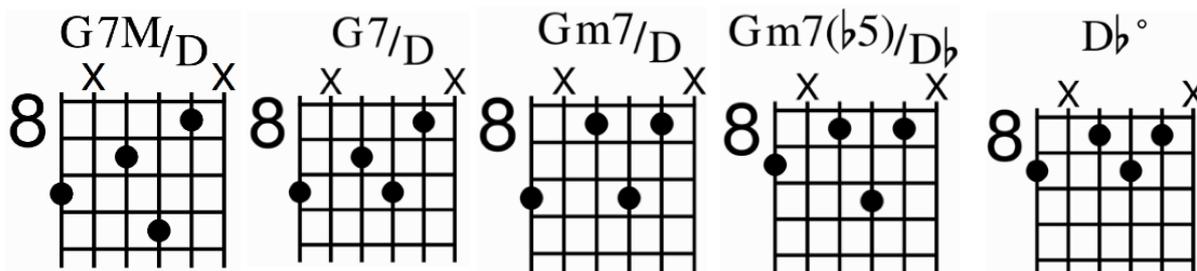
CURSO DE MÚSICA – LICENCIATURA

Prática Instrumental Violão

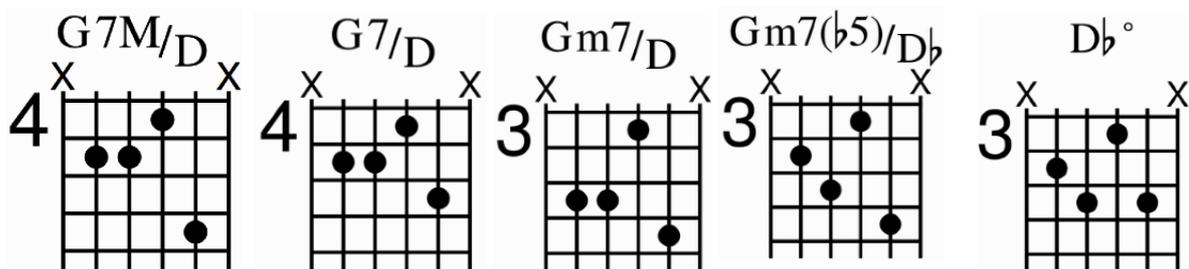
Professor: Marcelo Mateus

Acordes com baixo na quinta - 2ª inversão

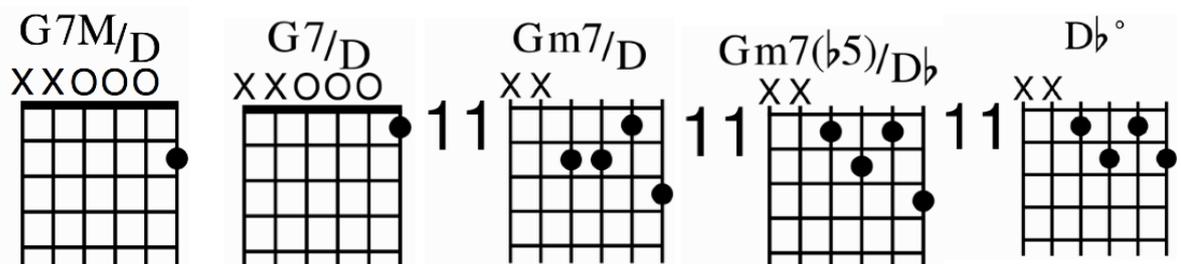
Na 6ª Corda:



Na 5ª Corda:

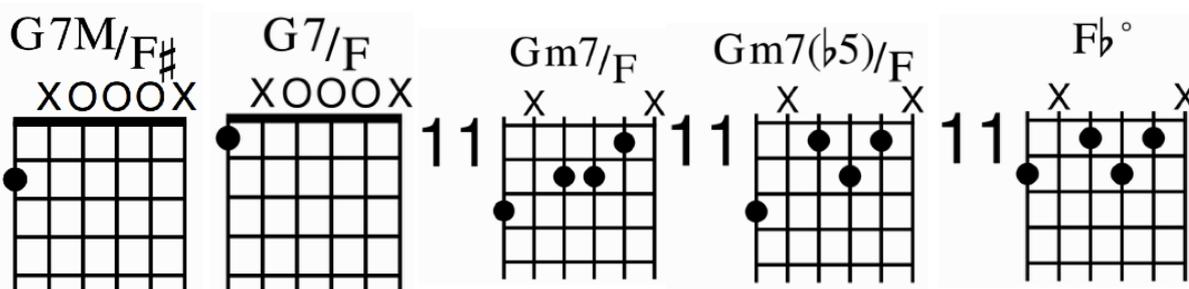


Na 4ª Corda:

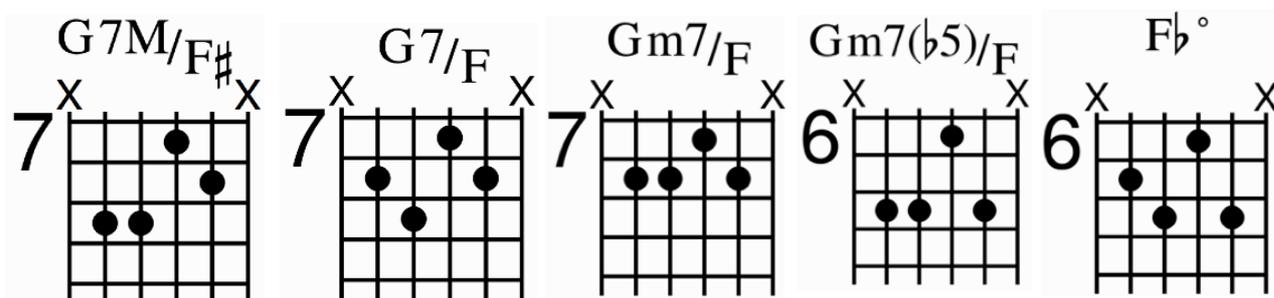


Acordes com baixo na sétima - 3ª inversão

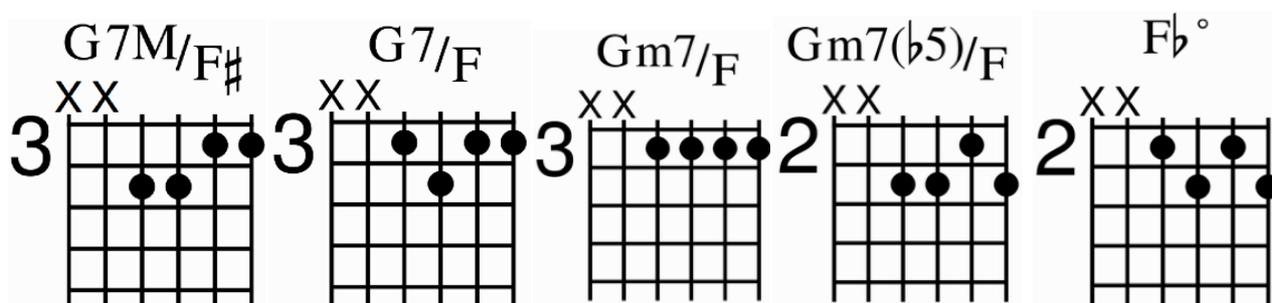
Na 6ª Corda:



Na 5ª Corda:

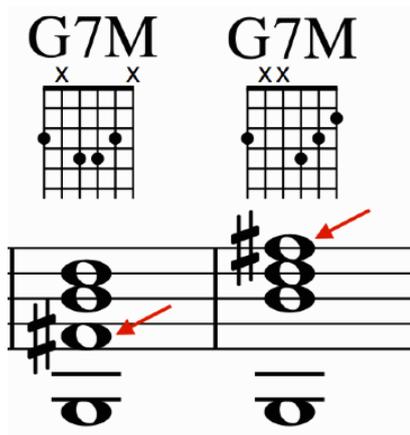


Na 4ª Corda:

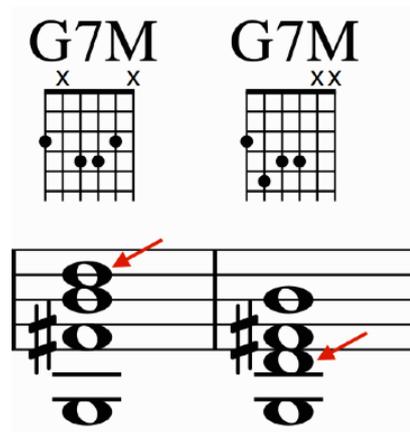


Extensão de Acordes

Consideramos extensão de acordes a mudança de oitava de alguma nota do acorde que não seja o baixo. Por exemplo:



No exemplo acima, a nota *fá#*, que estava na quarta corda, foi “oitavada”² para cima (mais agudo), passando para a primeira corda. Este recurso possibilita outras nuances timbrísticas, gerando novas possibilidades criativo-expressivas. Abaixo, mais um exemplo no qual a nota é oitavada para baixo.



² Termo normalmente utilizado para designar quando uma nota é alterada para uma oitava acima ou abaixo da qual originalmente se localizava.

APÊNDICE E – Dois exemplos de repertório de acompanhamento - Prática Instrumental Violão

Universidade Federal do Ceará - *Campus* de Sobral
 Curso de Licenciatura em Música
 Prática Instrumental Violão
 Prof. Marcelo Mateus

De mais ninguém

Marisa Monte e Arnaldo Antunes

Am7 Dm7 E7 Am7 E7

Se e la me dei xou a dor É mi nha só não é de mais ninguém
 É neutro féu é,o que res tou É,o que me,a que ce sem me dar ca lor

5 Am7 Dm7 G7 C7M

Aos ou tros eu de voi vo,a dó Eu te nho,a mi nha dor
 Se eu não te nho,o meu a mor Eu te nho,a mi nha dor

9 Am7 Dm7 G7 C7M

Se e la pre fe riu fi car so zi nha ou se tem um ou tro bem
 A sa la,o quarto,a ca sa,es tá va zi a A co zi nha,ocor re dor

13 Am7 Dm7 E7 F E7

Se e la me dei xou a dor é mi nha,a dor é de quem tem
 Se nos meus bra ços e la não se,a ni nha,a dor é mi nha dor

• Am7 Dm7 E7 Am7

Am7 Dm7/C E7/B Am7
 Am7 Dm7/C E7/B Am7
 Am7 Dm7/A E7/G# Am7

• **Am7** **Dm7** **G7** **C7M**

The image displays a grid of guitar chord diagrams for Am7, Dm7, G7, and C7M. Each diagram shows a six-string guitar fretboard with fingerings, barre positions, and specific voicings. The diagrams are organized into two main columns and four rows.

- Row 1:**
 - Am7 (5th fret, barre at 5)
 - Dm7/C (6th fret, barre at 6)
 - G7/B (5th fret, barre at 5)
 - C7M (8th fret, barre at 8)
- Row 2:**
 - Am7 (7th fret, barre at 7)
 - Dm7/C (2nd fret, barre at 2)
 - G7/B (3rd fret, barre at 3)
 - C7M (3rd fret, barre at 3)
- Row 3:**
 - Am7/C (7th fret, barre at 7)
 - Dm7 (10th fret, barre at 10)
 - G7/D (8th fret, barre at 8)
 - C7M (8th fret, barre at 8)
- Row 4:**
 - Am7/E (XX, barre at 5)
 - Dm7 (XXO, barre at 5)
 - G7/D (XXOOO, barre at 5)
 - C7M/E (XX, barre at 5)

Other diagrams include Am7/C (7th fret), Dm7/A (3rd fret), G7 (3rd fret), C7M/G (3rd fret), Am7/C (7th fret), Dm7/C (6th fret), G7/B (5th fret), C7M (8th fret), Am7/C (2nd fret), Dm7 (5th fret), G7/D (4th fret), C7M (3rd fret), Am7/E (XX, barre at 5), Dm7/F (XX, barre at 3), G7/F (XX, barre at 3), and C7M/E (XX, barre at 3).

O samba da minha terra

Dorival Caymmi

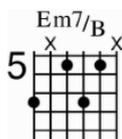
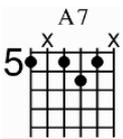
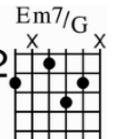
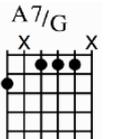
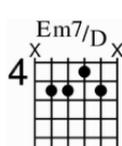
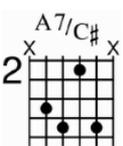
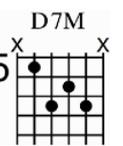
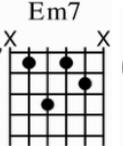
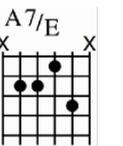
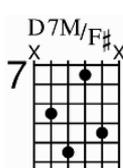
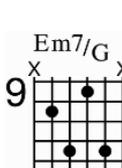
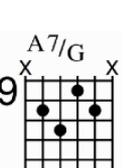
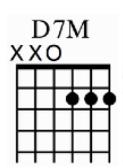
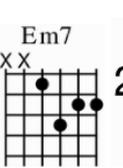
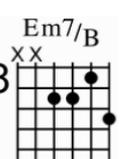
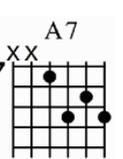
O sam ba da mi nha ter ra dei xa, a gen te mó le Quan do se

4 can ta to do mun do bo le quan do se dan ça to do mun do bo le

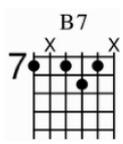
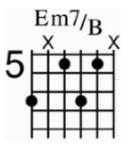
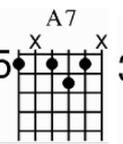
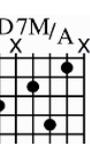
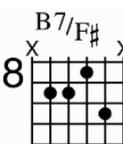
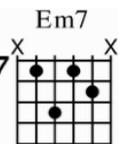
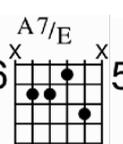
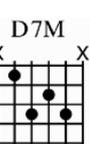
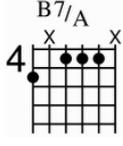
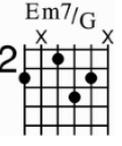
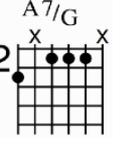
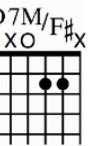
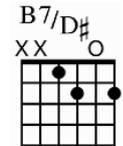
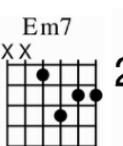
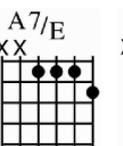
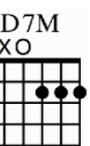
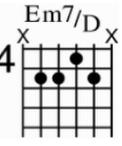
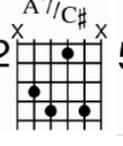
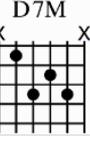
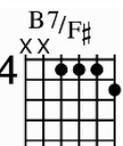
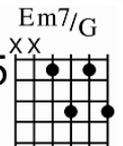
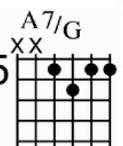
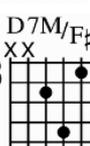
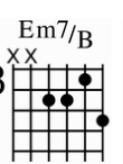
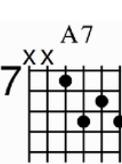
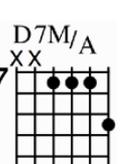
7 Eu nas ci com o sam ba No sam ba me cri ei
Quem não gos ta do sam ba bom su jei to não é

11 Do da na do do sam ba nun ca me se pa rei
é ru im da ca be ça ou do en te do pé

• **D7M Em7 A7**

• **B7 Em7 A7 D7M**

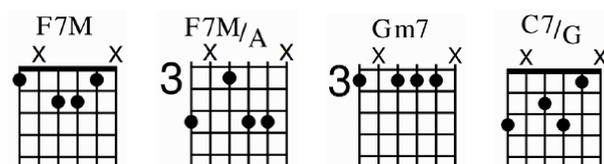
APÊNDICE F – Dois exemplos de estudo de seqüência de acordes - Prática Instrumental Violão

Universidade Federal do Ceará
Campus de Sobral
Curso de Música- Licenciatura
Disciplina: **Prática Instrumental III**
Professor: **Marcelo Mateus de Oliveira**

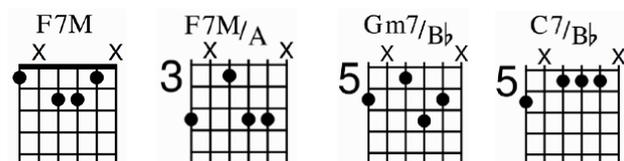
Exercício de Acordes Invertidos

Execute os exercícios abaixo como exemplos de encadeamento de acordes invertidos: a seqüência de Tônica, Subdominante- relativa e Dominante em *fá* maior. A título de estudo, só serão utilizados acordes tétrades com baixo na fundamental primeira, segunda e terceira inversões. Tipos: X7M, Xm7 e X7.

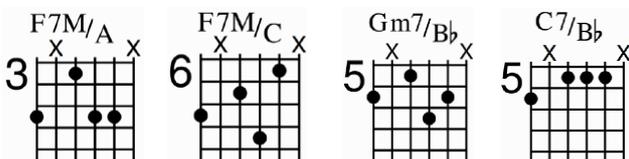
Exemplo 1



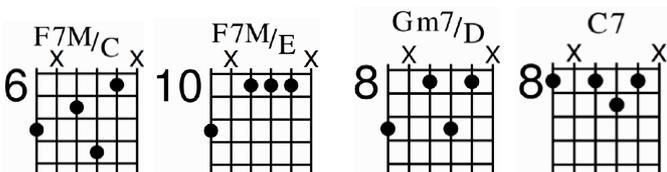
Exemplo 2



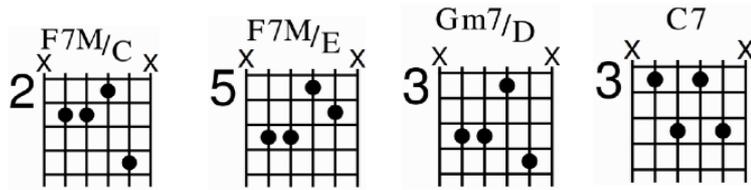
Exemplo 3



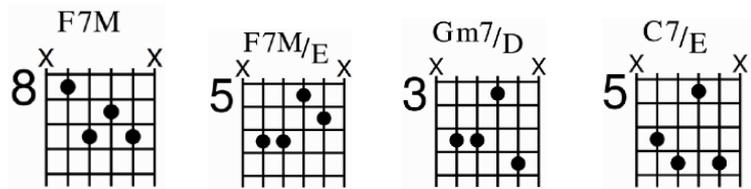
Exemplo 4



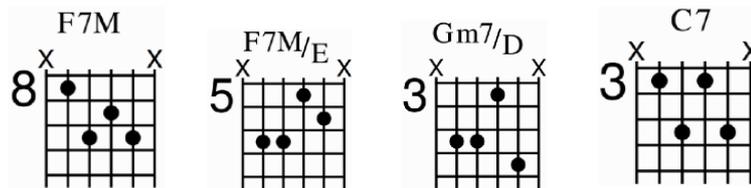
Exemplo 5



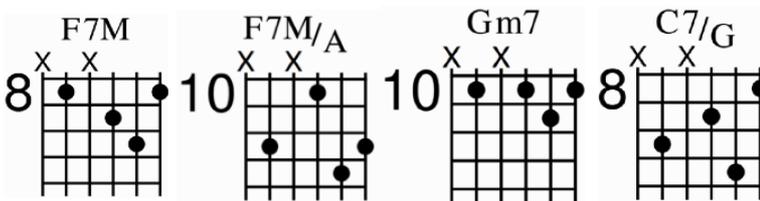
Exemplo 6



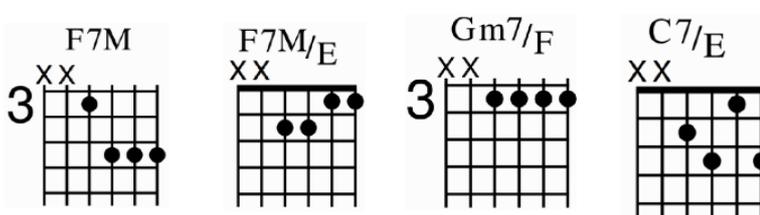
Exemplo 7



Exemplo 8



Exemplo 9



Exemplo 10

<p>F7M XX 3</p>	<p>F7M/A XX 6</p>	<p>Gm7 XX 5</p>	<p>C7/G XX 5</p>
-------------------------	---------------------------	-------------------------	--------------------------

Exemplo 11

<p>F7M/A XX 6</p>	<p>F7M/C XX 10</p>	<p>Gm7/Bb XX 8</p>	<p>C7/Bb XX 8</p>
---------------------------	----------------------------	----------------------------	---------------------------

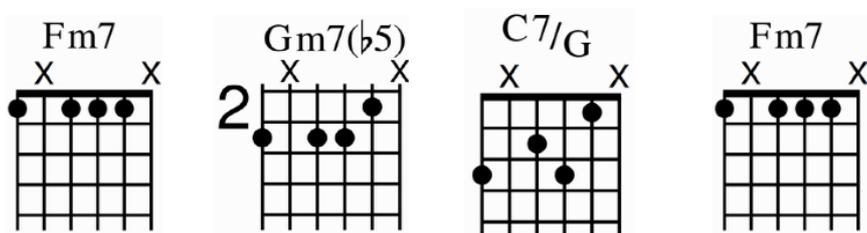
Exemplo 12

<p>F7M/C XX 10</p>	<p>F7M/A XX 6</p>	<p>Gm7/Bb XX 8</p>	<p>C7 XX 10</p>
----------------------------	---------------------------	----------------------------	-------------------------

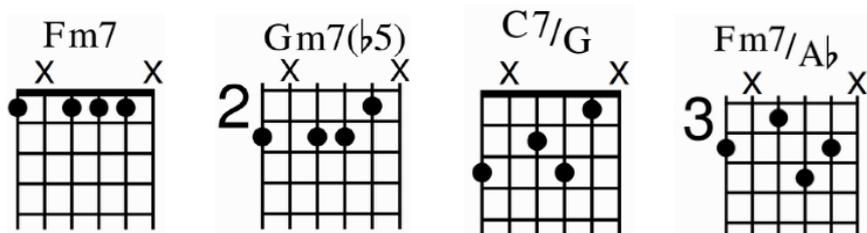
Exercício de Acordes Invertidos

Execute os exercícios abaixo como exemplos de encadeamento de acordes invertidos: a sequência de Tônica, Subdominante- relativa e Dominante em *fá* menor. A título de estudo, só serão utilizados acordes tétrades com baixo na fundamental primeira, segunda e terceira inversões. Tipos: Xm7, Xm7(b5) e X7.

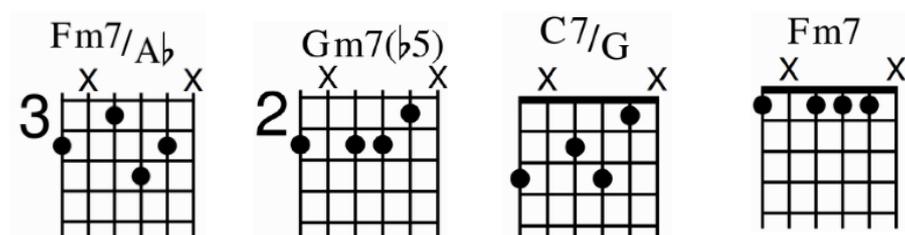
Exemplo 1



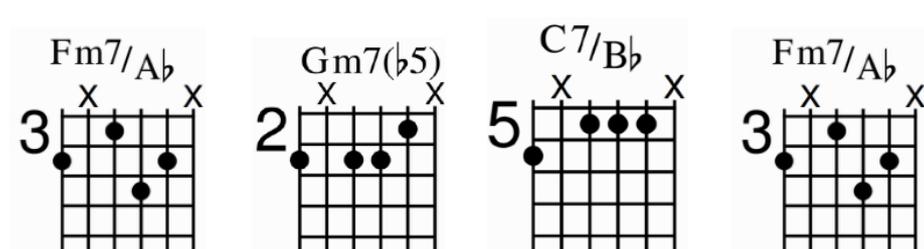
Exemplo 2



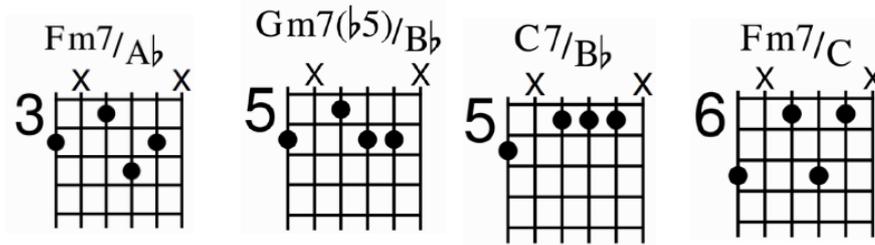
Exemplo 3



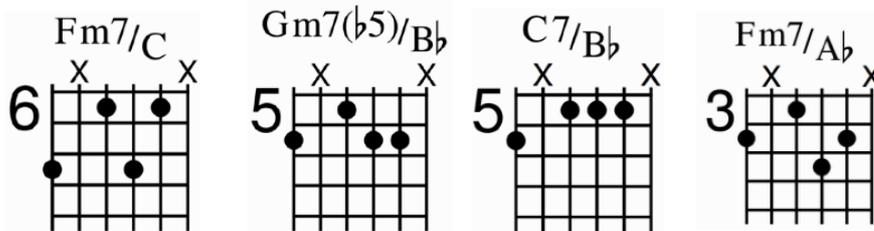
Exemplo 4



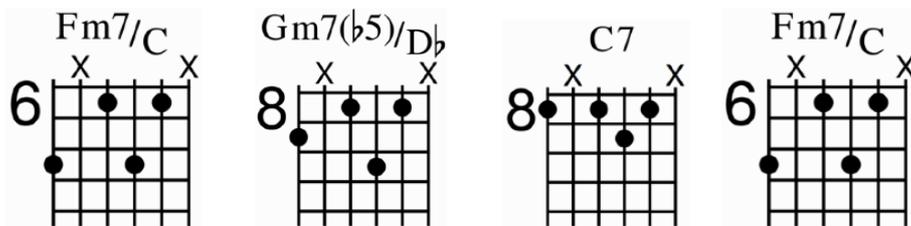
Exemplo 5



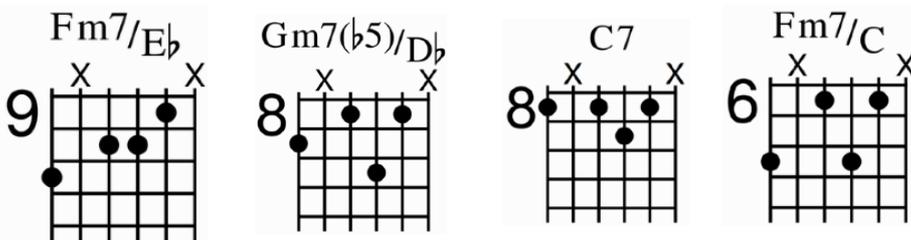
Exemplo 6



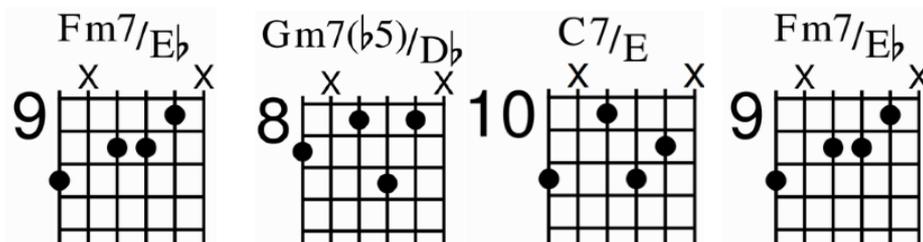
Exemplo 7



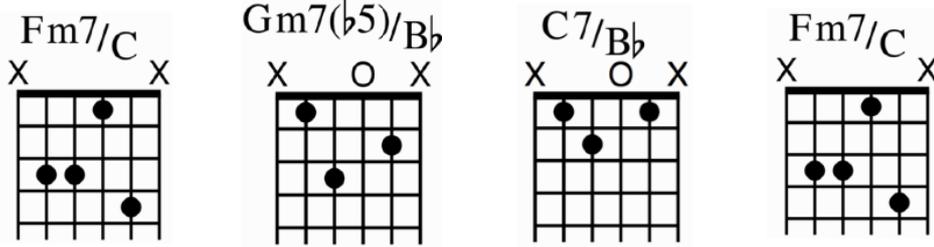
Exemplo 8



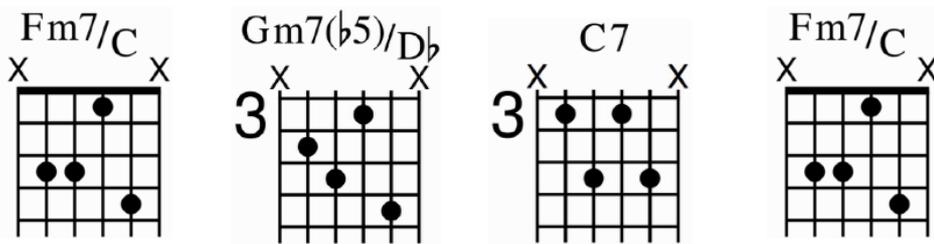
Exemplo 9



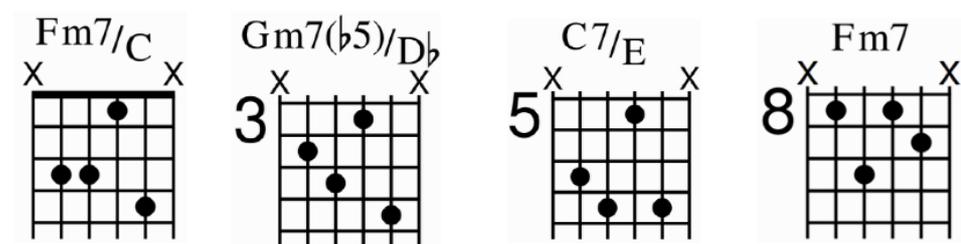
Exemplo 10



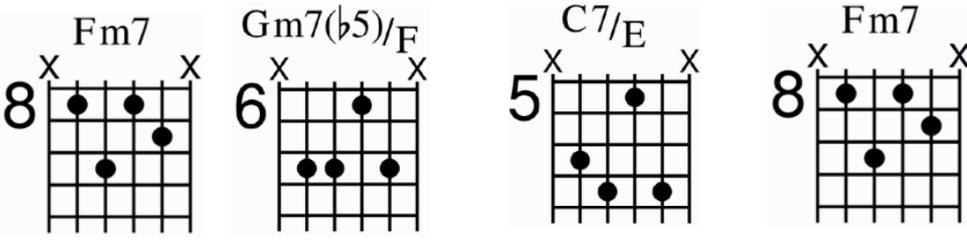
Exemplo 11



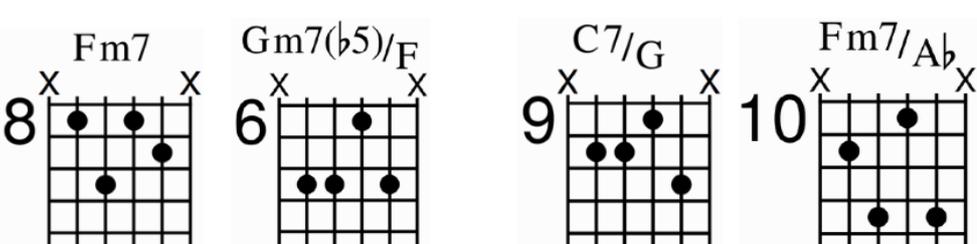
Exemplo 12



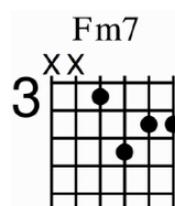
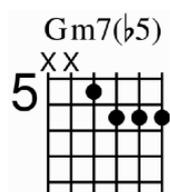
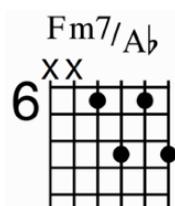
Exemplo 13



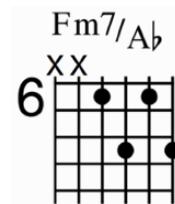
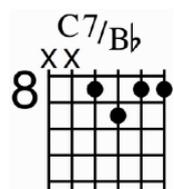
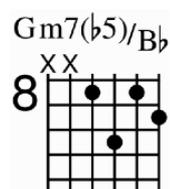
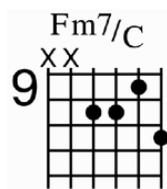
Exemplo 14



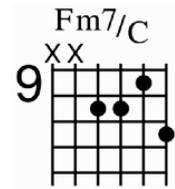
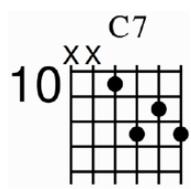
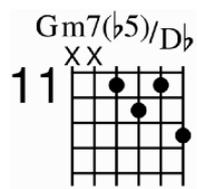
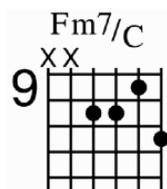
Exemplo 20



Exemplo 21



Exemplo 22



APÊNDICE G – Técnica VIOLÃO I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CAMPUS DE SOBRAL
CURSO DE MÚSICA – LICENCIATURA
Prática Instrumental I - Violão
Professor: Marcelo Mateus

• Exercício de Independência (foco: Mão Esquerda):

INDEPENDÊNCIA I

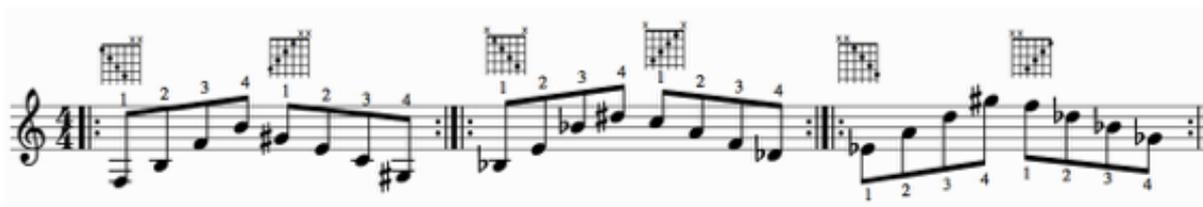
① -O número dentro de um círculo representa a corda do violão.

1 -O número representa o dedo da mão direita a ser utilizado.



1234	2143	3124	4123
1243	2134	3142	4132
1324	2341	3241	4213
1342	2314	3214	4231
1432	2431	3421	4321
1423	2413	3412	4312

INDEPENDÊNCIA II



• Exercício de Arpejos (foco: Mão Direita):



p= polegar
 i = indicador
 m = médio
 a = anelar

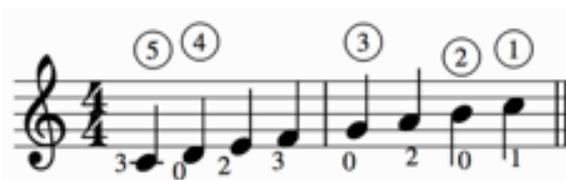


Exercício de Escalas:

As escalas deverão ser entoadas simultaneamente à execução no instrumento.

MAIORES

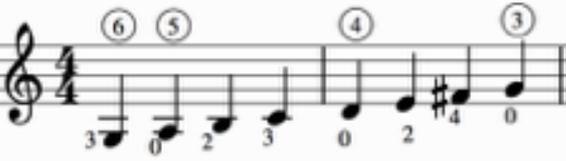
Dó maior:



Fá maior :



Sol maior:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CAMPUS DE SOBRAL
CURSO DE MÚSICA – LICENCIATURA
Prática Instrumental I - Violão
Professor: Marcelo Mateus

Bb maior:



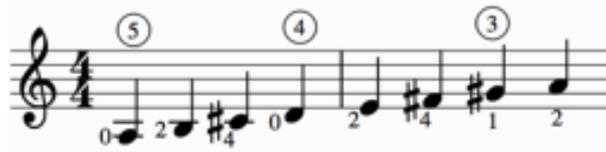
Ré maior:



Mi bemol maior:



Lá maior:

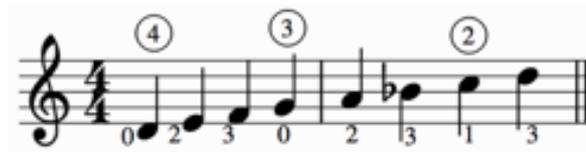


MENORES

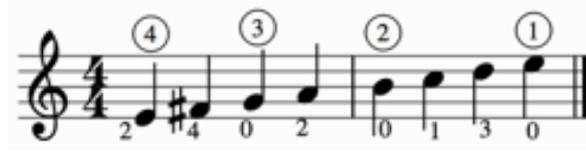
Lá menor natural:



Ré menor natural:



Mi menor natural:

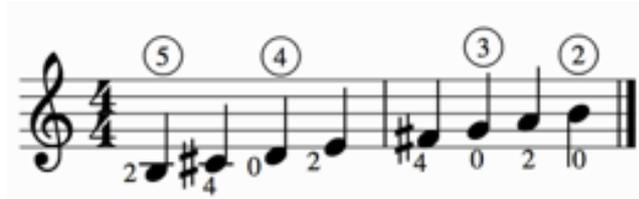


Sol menor natural:

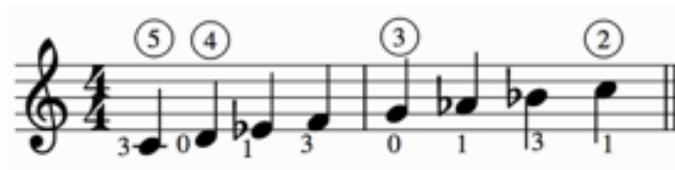


UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CAMPUS DE SOBRAL
CURSO DE MÚSICA – LICENCIATURA
Prática Instrumental I - Violão
Professor: Marcelo Mateus

Si menor natural:



Dó menor natural:



Fá sustenido menor natural:



APÊNDICE H - Planos de Ensino das Práticas Instrumentais Violão II e IV 2016.2



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CAMPUS DE SOBRAL
CURSO DE MÚSICA – LICENCIATURA

Disciplina: Prática instrumental II – violão **Código:** MSC0007
Ano/Semestre: 2016/2 **Créditos:** 4 **Horário:** segunda e quarta, 18h- 20h
Docente: Ms. Marcelo Mateus de Oliveira (marcelomateus@sobral.ufc.br)

EMENTA

Desenvolvimento da prática instrumental I em nível crescente de complexidade. Estudo da técnica violonística. Repertório violonístico brasileiro, suas raízes, matizes e autores. Estudo de acordes em primeira e segunda inversões. Prática musical em conjunto e prática de improvisação.

OBJETIVOS

Geral

Compreensão da formação de acordes aplicada ao violão e aprimoramento técnico para saúde e sonoridade.

Específicos

Estudar da técnica aplicada ao instrumento; Executar peças para grupo de violões; estudar a construção e a execução de escalas; executar a construção de acordes ao violão, aplicando-os musicalmente.

CRONOGRAMA

MÊS	DIA	AULA	CONTEÚDO
AGOSTO	17	1	Apresentação do Plano de Ensino / revisão de acordes com baixo na fundamental / apresentação Pesquisa Doutorado.
	22	2	Acordes: X7M/3ª Escala de C Técnica: Arpejo 1; ligado ascendente 1-2 Apreciação
	24	3	Acordes: X7/3ª Escala de Am Técnica: Arpejo 2; ligado ascendente 2-3 Repertório Coletivo Apreciação
	29	4	Acordes: Xm7/3ª Escala de G - Em Técnica: Arpejo 3; ligado ascendente 3-4 Apreciação
	31	5	Acordes: Xm7(b5)/3ª e Xº/3ª Escala de F - Dm Técnica: Arpejo 4; ligado ascendente 1-3 Apreciação
SETEMBRO	05	6	Acordes: X7M/5ª Escala de D - Bm Técnica: Arpejo 5; ligado ascendente 2-4 Apreciação
	12	7	Acordes: X7/5ª Escala de Bb - Gm Técnica: Arpejo 6; ligado ascendente 1-4 Apreciação
	14	8	Acordes: Xm7/5ª Escala de A - F#m Técnica: Arpejo 7; ligado descendente 2-1 Apreciação
	19	9	Acordes: Xm7(b5)/5ª e Xº/5ª Escala de Eb - Cm Técnica: Arpejo 8; ligado descendente 3-2 Apreciação
	21	10	Acordes: X7M/7ª Repertório Coletivo Escala de E - C#m Técnica: Arpejo 9; ligado descendente 4-3 Apreciação
	26	11	Acordes: X7/7ª Repertório Coletivo Revisão de Escalas Técnica: Arpejo 10; ligado descendente 3-1 Apreciação
	28	12	Acordes: Xm7/7ª Repertório Coletivo Revisão de Escalas Técnica: Arpejo 11; ligado descendente 4-2 Apreciação
OUTUBRO	03	13	Acordes: Xm7(b5)/7ª e Xº Revisão de Escalas Técnica: Arpejo 12; ligado descendente 4-1 Repertório Coletivo
	05	14	Revisão de Acordes Invertidos Revisão de Técnica: arpejos, ligados e escalas Repertório Coletivo
	10	15	Revisão
	17	16	Avaliação Progressiva I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CAMPUS DE SOBRAL

CURSO DE MÚSICA – LICENCIATURA

MÊS	DIA	AULA	CONTEÚDO
	19	17	Atividade de Acordes e Escalas Repertório de Acompanhamento Repertório Coletivo
	24	18	
	26	19	
	31	20	
NOVEMBRO	07	21	
	09	22	
	14	23	
	16	24	
	21	25	
	23	26	
	28	27	Atividade de Acordes Repertório de Acompanhamento Repertório Coletivo Técnica: Revisão de Técnica
	30	28	Revisão
DEZEMBRO	05	29	EncontraMus 2016.2
	07	30	EncontraMus 2016.2
	12	31	Avaliação Progressiva II
	14	32	Avaliação Final

METODOLOGIA DE ENSINO

As aulas de Prática instrumental- Violão I terá como principais frentes de atuação o estudo da (1) o estudo dos acordes no braço do instrumento, (2) Harmonia aplicada ao instrumento, (3) Repertório de Acompanhamento e (4) a prática de conjunto através, principalmente de arranjos e composições para grupo de violões. Abordaremos também a (5) Apreciação de obras e intérpretes para o violão. As aulas serão expositivas-dialogadas, estimulando uma maior autonomia dos estudantes e privilegiando ações colaborativas entre os mesmos.

AVALIAÇÃO

A media final do estudante resultará da média das duas Avaliações Progressivas. Estas terão caráter prático e exigirão os conteúdos trabalhos durante o semestre. As AP's terão o formato de teste (audição). Com media final igual ou superior a 7 o estudante está aprovado. Com media final inferior a 7 e igual ou maiores que 4, o estudante poderá ir para a Avaliação Final. Com media final inferior a 4 o estudante está automaticamente reprovado.

Bibliografia Básica:

SÁVIO, Isaías. Estudos e Peças Clássicas para violão do 1o ao 7o ano. (14 livros).

CARLEVARO, Abel. Série Didática para Guitarra: Cadernos de Estudo 1, 2, 3 e 4. Barry: Buenos Aires.

PINTO, Henrique. Iniciação ao Violão Vol. 2. São Paulo: Ricordi, s/d.

Bibliografia Complementar

A História do Violão: Mostra de Instrumentos Musicais. Cadernos Sonora Brasil - SESC, 2005.

Acervo Digital do Violão Brasileiro - <http://violaobrasileiro.com.br>.

ZANON, Fábio. Série de programas radiofônicos da Rádio Cultura FM de São Paulo – “O Violão Brasileiro” com Fábio Zanon <http://vcfz.blogspot.com.br/> e <http://aadv.co.nf/>

HÉROUX, Isabelle. À vos guitares. Prêts? Partez! CCDMD: Montréal (Canadá), 2008.

TENNANT, Scott. Pumping Nylon. Alfred Music: EUA, 1995.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CAMPUS DE SOBRAL
CURSO DE MÚSICA – LICENCIATURA

Disciplina: Prática instrumental IV – violão **Código:** MSC0019
Ano/Semestre: 2016/2 **Créditos:** 4 **Horário:** segunda e quarta, 20h- 22h
Docente: Ms. Marcelo Mateus de Oliveira (marcelomateus@sobral.ufc.br)

EMENTA

Desenvolvimento da prática instrumental III em nível crescente de complexidade. Produção de arranjos para grupo de violões. Dimensões técnicas e didáticas para a formação de grupos de violão. Estudo de arranjos e composições de música brasileira para violão solo. Prática musical em conjunto.

OBJETIVOS

Geral

Exercício da capacidade de criar arranjos e composições para grupo de violões, assim como a introdução ao violão solo.

Específicos

Revisar a utilização de acordes no instrumento; Analisar arranjos já estudados e novos arranjos para grupo de violões; Trabalhar peças de música brasileira para violão solo.

CRONOGRAMA

MÊS	DIA	AULA	CONTEÚDO
AGOSTO	17	1	Apresentação do Plano de Ensino / Revisão de Acordes Invertidos
	22	2	Seleção de Músicas para Arranjo/ Atividade de Arranjo em Grupo (vídeos)
	24	3	Etapas de composição de Arranjos / Exercício de Escrita a três vozes.
	29	4	Atividade de arranjo - Melodia dada / Apreciação e análise auditiva de arranjos.
	31	5	Análise de arranjos escritos para violão
SETEMBRO	05	6	
	12	7	
	14	8	Atividade de escrita - efeitos ao violão
	19	9	
	21	10	Prévia arranjos: Forma e vozes escritas (esqueleto)
	26	11	Discussão dos arranjos em produção em sala de aula
OUTUBRO	28	12	
	03	13	
	05	14	
	10	15	Avaliação Progressiva I - Entrega dos arranjos Finalizados.
	17	16	Escolha do repertório solo
	19	17	Preparação repertório Solo / Preparação repertório coletivo.
	24	18	
	26	19	
	31	20	



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CAMPUS DE SOBRAL

CURSO DE MÚSICA – LICENCIATURA

MÊS	DIA	AULA	CONTEÚDO
NOVEMBRO	07	21	
	09	22	
	14	23	
	16	24	
	21	25	
	23	26	
	28	27	
	30	28	
DEZEMBRO	05	29	EncontraMus 2016.2
	07	30	EncontraMus 2016.2
	12	31	Avaliação Final
	14	32	Avaliação Final

METODOLOGIA DE ENSINO

As aulas de Prática instrumental- Violão I terá como principais frentes de atuação o estudo da (1) o estudo dos acordes no braço do instrumento, (2) Harmonia aplicada ao instrumento, (3) Repertório de Acompanhamento e (4) a prática de conjunto através, principalmente de arranjos e composições para grupo de violões. Abordaremos também a (5) Apreciação de obras e intérpretes para o violão. As aulas serão expositivas-dialogadas, estimulando uma maior autonomia dos estudantes e privilegiando ações colaborativas entre os mesmos.

AVALIAÇÃO

A media final do estudante resultará da média das duas Avaliações Progressivas. Estas terão caráter prático e exigirão os conteúdos trabalhos durante o semestre. As AP's terão o formato de trabalhos (produções). Com media final igual ou superior a 7 o estudante está aprovado. Com media final inferior a 7 e igual ou maiores que 4, o estudante poderá ir para a Avaliação Final. Com media final inferior a 4 o estudante está automaticamente reprovado.

Bibliografia Básica

ALMADA, Carlos. Arranjo. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

PEREIRA, Marco. Ritmos Brasileiros, para violão. Rio de Janeiro: Garbolights Produções Artísticas, 2007.

FARIA, Nelson. Acordes, Arpejos e Escalas: para violão e guitarra. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1999.

Bibliografia Complementar

GALILEIA, Carlos. Violão Ibérico. Rio de Janeiro: Trem Mineiro Produções Artísticas, 2012.

Acervo Digital do Violão Brasileiro - <http://violaobrasileiro.com.br>

ZANON, Fábio. Série de programas radiofônicos da Rádio Cultura FM de São Paulo – “O Violão Brasileiro” com Fábio Zanon <http://vcfz.blogspot.com.br/> e <http://aadv.co.nf/PEREIRA>, Marco. Caderno de Harmonia vol. 1, 2 e 3 Rio de Janeiro: Garbolights Produções Artísticas, 2011.

BELLINATI, Paulo. The guitar Works of Garoto. Volume 1 e 2. GSP publications (EUA).