



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA  
LINHA: EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E ENSINO  
EIXO: ENSINO DE MÚSICA**

**PATRICK MESQUITA FERNANDES**

**CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM MUSICAL:  
UMA ABORDAGEM SOBRE AS PRÁTICAS MUSICAIS COMPARTILHADAS DO  
CURSO DE MÚSICA DA UFC *CAMPUS* DE FORTALEZA**

**FORTALEZA**

**2013**

PATRICK MESQUITA FERNANDES

CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM MUSICAL:  
UMA ABORDAGEM SOBRE AS PRÁTICAS MUSICAIS COMPARTILHADAS DO  
CURSO DE MÚSICA DA UFC *CAMPUS* DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação, Currículo e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior  
Coorientador: Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos

**FORTALEZA**

**2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

---

F411c Fernandes, Patrick Mesquita.

Contextos de aprendizagem musical: uma abordagem sobre as práticas musicais compartilhadas do curso de música da UFC campus de Fortaleza / Patrick Mesquita Fernandes. – 2013.  
117 f. , enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Educação.

Orientação: Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior.

Coorientação: Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos.

1. Música – Instrução e estudo – Fortaleza(CE). 2. Tutoria entre pares estudantes – Fortaleza(CE).  
3. Professores de música – Formação – Fortaleza(CE). I. Título.

CDD 780.7118131

---

PATRICK MESQUITA FERNANDES

CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM MUSICAL:  
UMA ABORDAGEM SOBRE AS PRÁTICAS MUSICAIS COMPARTILHADAS DO  
CURSO DE MÚSICA DA UFC *CAMPUS* DE FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação, Currículo e Ensino.

Aprovada em: 31 / 07 / 2013.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Júnior (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos (Coorientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Iorio Dias  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico este trabalho à minha família, em especial à minha mãe Angela Mesquita e à minha filha Melissa Fernandes.

## AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação marca o fim de uma importante etapa da minha vida. Quero ser grato a todas aquelas pessoas que contribuíram de forma decisiva para que este trabalho se concretizasse, em especial:

Ao Grande Arquiteto do Universo, pela Vida;

Aos professores Erwin Schrader e Luiz Botelho, pelas colaborações e incentivo aos primeiros rascunhos deste trabalho;

Ao co-orientador (orientador) Prof. Elvis Matos, por todos os ensinamentos, pela credibilidade, competência docente, contribuições e sensibilidade (Tríplice Fraternal Abraço, tio Elvis!);

Ao orientador (coorientador) Prof. Gerardo Silveira, por todas as contribuições ao trabalho, apoio e cânticos (Epimolê!);

À prof<sup>a</sup> Ana Maria Iorio Dias, pelo sorriso sempre aberto, serenidade e contribuições ao trabalho (Um grande abraço!);

À prof<sup>a</sup> Ana Cléria Rocha, por todas as emoções humanas e musicais vivenciadas durante a graduação no Grupo de Flautas da UFC e na Orquestra de Sopros;

À prof<sup>a</sup> Izaíra Silvino pelas palavras de carinho, atenção e momentos musicais vivenciados nas rodas de Choro com Didi e demais amigos chorões;

À prof<sup>a</sup> Luciane Goldberg pelo apoio, contribuição ao trabalho e amizade;

Ao prof. José Álbio, pela presença e disponibilidade;

A todos os amigos da segunda turma do curso de Música da UFC (2007.1), em especial aos queridos: Allan Sales, Jamerson Farias e Iann Calíope;

Ao servidor técnico-administrativo Gabriel Nunes da Aprendizagem Cooperativa e ao professor do Departamento de Química, professor Manoel Andrade, pelo apoio e credibilidade;

Aos amigos Caio Talmag e Baltazar Venâncio, pelo apoio, entrevistas concedidas e dedicação ao nosso grupo “Trio Trinados”;

Ao servidor técnico-administrativo do Curso de Música Marcelo Pimentel, pela colaboração e presteza;

A todos os amigos e amigas frequentadores da Vila Tianguá, em especial à querida Gigi Castro, pelo apoio, colaboração e conversas orientais à beira da Lagoa do Opaia nos momentos difíceis;

Ao amigo Levi Teixeira, pela amizade e todas as atividades realizadas em parceria, das aulas de percussão e flauta-doce no projeto “Arte do Beco” às aventuras musicais vivenciadas com “Dionísio e sua Flauta Mágica” pelas ruas do bairro Benfica;

A todos os estudantes do Curso de Música da UFC, *campus* de Fortaleza, em especial aos participantes dos grupos de estudos “Encordados”: Baltazar Venâncio, Diego Nery, Alisson David, Lucas Pedrosa, Fernanda Maia, Elves Brandão, Yuri de Abreu, Rian Rafael, e do grupo de Choro: Paulo Ferreira (Paulinho), Renan Rebouças (Bode), Wellison (Son) Lemos, Fernando Ventureli, Pedro Caleb, Emanuel Aciole, e demais estudantes que colaboraram gentilmente com as entrevistas;

Aos amigos da Pós-graduação por todos os momentos vividos, em especial à professora e amiga de trajetória acadêmica Catherine (Batherine!) Furtado dos Santos, pelas valiosas dicas e auxílios prestados, ao professor e amigo João Emanuel Ancelmo Benvenuto, ao professor Marcelo Mateus de Oliveira, Renato Carneiro e Hebe de Medeiros, pelo apoio e carinho (Gratidão!);

À CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

“Para ser grande, sê inteiro:  
nada teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa.  
Põe quanto és no mínimo que fazes.  
Assim em cada lago a lua toda brilha  
porque alta vive.”

(Fernando Pessoa)



## RESUMO

A presente pesquisa tem como foco os processos formativos dos grupos de estudos curricularmente não obrigatórios existente no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará (UFC), *campus* de Fortaleza. O objetivo é apresentar as características de “coletiva solidariedade” presentes no projeto pedagógico do Curso de Música da UFC que se afina com a proposta de aprendizagem compartilhada utilizado pelos dois grupos de estudos analisados, a saber: o grupo de Choro e o grupo Encordoados. Procuramos caracterizar o processo de aprendizagem musical nesses grupos, bem como a influência deles no processo de formação do educador musical que conclui a graduação no Curso da UFC. O aporte teórico desta pesquisa está centrado nas propostas de educação musical de Koellreutter (1990; 1997), na pedagogia libertária de Read (1982), e na teoria sócio-interacionista de Vygotsky (1984), bem como nas experiências acerca dos processos formativos e práticas musicais colaborativas discutidos por Matos (2008) e Schrader (2002). No estudo foi utilizada a metodologia de abordagem qualitativa e com delineamento de estudo de casos múltiplos. Os dados foram coletados a partir de entrevistas com grupo focal e entrevistas semi-estruturadas com participantes dos grupos. De acordo com esta pesquisa, os grupos de estudos possibilitam os estudantes se perceberem como educadores musicais no sentido de estar praticando o exercício docente a partir do momento em que possuem, sob sua responsabilidade, a organização das atividades dos grupos de estudos, a definição de objetivos a serem alcançados, bem como o trabalho de organização e a implementação das práticas musicais compartilhadas no âmbito acadêmico.

**Palavras-chave:** Educação Musical. Aprendizagem Compartilhada. Formação Docente.

## RÉSUMÉ

La présente recherche met l'accent sur les processus formatifs des groupes d'études non obligatoires dans le curriculum du Cours de Musique de l'Université Fédérale du Ceará – UFC – campus Fortaleza. L'objectif est de présenter les caractéristiques de « solidarité collective » présentes dans le projet pédagogique du Cours de Musique de l'UFC qui s'affine avec la proposition d'apprentissage partagé utilisé par deux groupes d'études examinées, à savoir : le groupe de *Choros* et *encordados*. Nous avons caractérisé l'évolution de l'apprentissage musical dans ces groupes, ainsi que leur influence dans le processus de formation de l'éducateur musical qui termine la licence dans le cadre de l'UFC. L'apport théorique de cette recherche est centrée sur les propositions pour l'éducation musicale de Koellreutter (1990, 1997), dans la pédagogie libertaire de Read (1982) et dans la théorie d'interactionnisme social de Vygotsky (1984), ainsi que sur les expériences sur les processus formatifs et les pratiques de collaboration musicales discutées de Matos (2008) et Schrader (2002). L'étude a utilisé dans la méthodologie une approche qualitative avec la conception de l'étude de cas multiples. Les données ont été recueillies auprès des interviews avec groupe focal et des interviews semi-structurées avec les participants des groupes. Selon cette recherche, les groupes d'études permettent aux étudiants de se comprendre eux-mêmes, en tant qu'éducateurs musicaux, dans le sens de pratiquer l'exercice de l'enseignement une fois qu'ils ont, sous leur responsabilité, l'organisation des activités des groupes d'études, la définition des objectifs à atteindre, ainsi que, le travail de l'organisation et la mise en œuvre de pratiques musicales partagées en milieu universitaire.

**Mots - Clés:** Education Musicale. Apprentissage partagé. Formation du Professeur.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CMAN	Conservatório de Música Alberto Nepomuceno
COFAC	Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa
ECIM	Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPC	Escola Popular Cooperativa
FACED	Faculdade de Educação
FEAAC	Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e Secretariado Executivo
IACC	Instituto de Arte e Cultura do Ceará
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PRECE	Programa de Educação em Células Cooperativas
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria do Ceará
THE	Teste de Habilidade Específica
FUNARTE	Fundação Nacional de Arte
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHOS QUE ME LEVARAM AO OBJETO DE ESTUDO.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1</b>	<b>A criação do grupo de estudo: delimitando o objeto de estudo.....</b>	<b>21</b>
<b>3</b>	<b>MÚSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.....</b>	<b>25</b>
<b>3.1</b>	<b>Aspectos históricos.....</b>	<b>26</b>
<b>3.2</b>	<b>O Curso de Canto Coral.....</b>	<b>30</b>
<b>3.3</b>	<b>O Coral da UFC sob a regência das Maestras Katie Lage e Izaíra Silvino.....</b>	<b>32</b>
<b>3.4</b>	<b>Elvis Matos e os processos de formação através dos corais.....</b>	<b>37</b>
<b>3.5</b>	<b>O Curso de Licenciatura em Música.....</b>	<b>40</b>
<b>4</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>44</b>
<b>4.1</b>	<b>A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) .....</b>	<b>45</b>
<b>4.2</b>	<b>Herbert Read e a <i>pedagogia libertária</i>.....</b>	<b>47</b>
<b>4.3</b>	<b>O conceito de educação musical por Koellreutter.....</b>	<b>49</b>
<b>4.4</b>	<b>O Ensino Coletivo.....</b>	<b>52</b>
<b>4.4.1</b>	<b><i>O surgimento do Ensino Coletivo – Estados Unidos e Europa.....</i></b>	<b>52</b>
<b>4.4.2</b>	<b><i>O Ensino Coletivo no Brasil.....</i></b>	<b>54</b>
<b>4.4.3</b>	<b><i>Aspectos pedagógicos do Ensino Coletivo.....</i></b>	<b>56</b>
<b>4.5</b>	<b>A Aprendizagem Cooperativa.....</b>	<b>60</b>
<b>4.5.1</b>	<b><i>Origem e conceito da Aprendizagem Cooperativa.....</i></b>	<b>61</b>
<b>4.5.2</b>	<b><i>Aprendizagem Cooperativa na UFC.....</i></b>	<b>63</b>
<b>5</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>69</b>
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>75</b>
<b>6.1</b>	<b>Atividades curriculares não obrigatórias.....</b>	<b>76</b>
<b>6.2</b>	<b>Processos de criação dos grupos.....</b>	<b>79</b>
<b>6.3</b>	<b>O grupo Encordoados.....</b>	<b>84</b>

6.3.1	<i>Prática musical compartilhada</i> .....	84
6.3.2	<i>Dificuldades encontradas</i> .....	89
6.4	<b>O grupo de Choro</b> .....	91
6.4.1	<i>Prática musical compartilhada</i> .....	91
6.4.2	<i>Dificuldades encontradas</i> .....	96
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	98
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103
	<b>ANEXO A – PROJETO DE CRIAÇÃO DO GRUPO “CHORINHOS E CHORÕES” APRESENTADO À COFAC</b> .....	107
	<b>ANEXO B – RELATÓRIO FINAL DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM 2010</b> .....	111
	<b>ANEXO C – RELATÓRIO FINAL DO PROJETO DE APRENDIZAGEM EXECUTADO NO GRUPO DE ESTUDO</b> .....	114
	<b>ANEXO D – ROTEIRO DAS PERGUNTAS UTILIZADAS PARA ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL E ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS</b> .....	117

## 1 INTRODUÇÃO

“Caminhante, são teus rastros  
o caminho, e nada mais;  
caminhante, não há caminho,  
faz-se caminho ao andar.  
Ao andar faz-se o caminho,  
e ao olhar-se para trás  
vê-se a senda que jamais  
se há-de voltar a pisar.  
Caminhante, não há caminho,  
somente sulcos no mar.”  
(Antônio Machado)

A presente pesquisa é fruto de um processo de formação iniciado na Casa José de Alencar<sup>1</sup> (CJA), no bairro de Messejana, local onde supostamente teria nascido o escritor romancista José Martiniano de Alencar, autor de *Iracema*, a pura virgem dos lábios de mel. Durante quase cinco anos – de 2006.1 a 2010.1 – a CJA acolheu as primeiras turmas do curso de Licenciatura em Educação Musical<sup>2</sup> da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Todos os dias, ao chegar à Casa de José de Alencar pela manhã, eu caminhava calmamente visualizando a bela paisagem verdejante que me acolhia na calmaria do sibilar dos ventos. Neste clima, dividindo o mesmo espaço físico com beija-flor, soim, andorinhas e sabiás, encontrava pequenos grupos de alunos conversando em baixo das mangueiras. Continuando a caminhada, mais à frente, outros estudantes praticavam escalas ao violino. Nos banquinhos da área externa da CJA, encontrava pessoas estudando solfejo – e na medida em que me aproximava das salas de aula, costumeiramente era recepcionado ao som melodioso de uma flauta acompanhada por um cavaquinho.

Em muitos momentos, durante meu percurso acadêmico, percebi estudantes chegando à faculdade trazendo consigo, em suas bagagens de mão, instrumentos como violino, sanfona, flauta transversal, baixo elétrico, clarinete, bandolim, pífano, escaleta, saxofone, violão de sete cordas, gaita e outros instrumentos mais exóticos e menos populares em nossa região, como o charango<sup>3</sup> e a flauta quena<sup>4</sup>. Esses instrumentos não fazem parte da

---

<sup>1</sup> Instituição cultural mantida pela Universidade Federal do Ceará e tombada pelo IPHAN em 1968.

<sup>2</sup> O curso inicialmente se chamava Licenciatura em Educação Musical dada a sua proposta estar centrada na formação do músico com ênfase para os aspectos pedagógicos do ensino de música. Segundo as novas regras de padronização dos cursos frente ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU) do Ministério da Educação, o nome foi modificado para Licenciatura em Música.

<sup>3</sup> Ícone da música sul-americana, o Charango é um instrumento de 10 cordas com aproximadamente 60 cm de comprimento parecido com um cavaquinho. Originalmente feito da carapaça do tatu, devido a preocupações ambientais e por questões de durabilidade, os charangos profissionais atualmente são feitos com corpo de madeira.

<sup>4</sup> Instrumento de sopro típico da América do Sul muito utilizado em países como Peru, Bolívia, Argentina, Chile e Equador.

integralização curricular oficial do curso, ou seja, não são abordados pelos professores nas disciplinas de prática instrumental. Desse modo, percebi um desejo comum entre os estudantes: desenvolver habilidades musicais em instrumentos não abordados pelo Curso.

Através de uma bolsa de estudos de monitoria, criei um grupo de estudos e iniciei a prática instrumental com alunos que tinham interesse em aprender a tocar instrumentos não elencados na integralização curricular oficial do Curso. Os grupos de estudos, aqui intitulados por grupos “curricularmente não obrigatórios”, são atividades que os estudantes desenvolvem no sentido de contemplar instrumentos não abordados na disciplina de prática instrumental. Foi através destas ações desenvolvidas por estudantes e professores que surgiram as principais inquietações que culminaram na delimitação do objeto desta pesquisa.

Fui estudante da segunda turma do Curso de Música (2007.1) e acredito ter participado, juntamente com os demais colegas de turma, do contínuo e ininterrupto processo de aprimoramento do professorado no grande desafio de formar educadores musicais, bem como de ter vivenciado todas as dificuldades inerentes ao início de um curso de graduação sem muitos recursos estruturais.

Neste sentido, penso ser importante elencar algumas dificuldades vivenciadas por nós estudantes: 1) faltava-nos a estrutura física adequada – as cadeiras eram velhas e enferrujadas, as salas eram pequenas, sem climatização e tampouco possuíam revestimento acústico adequado; 2) não existia restaurante universitário e sequer uma cantina – durante muito tempo quem nos amparou na hora do lanche foi o querido “Seu Zé” (funcionário da CJA homenageado pela nossa turma, que gentilmente levava alguns sucos e lanches para venda nos intervalos); 3) a biblioteca não nos contemplava no sentido de não termos livros sobre nossa área – aos poucos os professores foram doando livros para a formação de uma pequena biblioteca particular organizada em uma estante localizada na pequena sala da coordenação; 4) não havia um local para cópia de documentos e textos – para esse serviço tínhamos que nos locomover para outros locais fora das imediações da CJA; 5) não nos sentíamos envolvidos no universo acadêmico – por sermos somente nós, estudantes do Curso de Música, lotados naquela unidade, estávamos isolados dos demais estudantes das outras graduações; e, por fim, 6) os instrumentos musicais disponíveis em nossos laboratórios eram insuficientes para a prática instrumental – salvo alguns professores que emprestaram seus instrumentos pessoais, como flautas doces, para que os estudantes que ainda não possuíam instrumento não fossem prejudicados.

Para além das dificuldades, que em sua maioria já foram resolvidas, também foram plantadas grandes sementes para a construção do saber musical na academia. Desde a criação

do primeiro curso de Licenciatura em Música na UFC *campus* de Fortaleza, já foram criados mais dois cursos de graduação nos *campi* de Sobral e Cariri. Assim, concordamos que a Universidade Federal do Ceará vem construindo um importante caminho no processo de formação de educadores musicais no nosso Estado.

Tendo nascido dentro de uma Faculdade de Educação, na qual existe um sólido programa de pós-graduação com mestrado e doutorado que atende a uma vasta demanda do norte e do nordeste do Brasil, sendo conseqüentemente de uma história calcada numa visão pedagógico-musical de canto coral brasileiro, sendo sempre vivência coletiva, o projeto do curso de Educação Musical da UFC do *campus* de Fortaleza serviu como modelo para os projetos dos outros *campi*, preservadas nesses as especificidades de cada região do Estado do Ceará (MORAES; MATOS, 2012, p. 35).

No segundo semestre de 2010, o Curso de Música foi transferido por tempo indeterminado da CJA para um prédio localizado no *campus* do Pici, aguardando a conclusão das instalações do ICA (Instituto de Cultura e Arte), unidade acadêmica que futuramente irá receber os cursos de Dança, Design de Moda, Filosofia, Gastronomia, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Teatro e Música.

Acreditamos que quando o curso estiver funcionando nas dependências do prédio oficial do ICA, teremos maiores recursos como um grande auditório para apresentações musicais, salas mais amplas e revestidas acusticamente, espaço para o armazenamento de instrumentos e demais equipamentos – dentre outras melhorias que trarão benefícios para os estudantes e professores, assim como para a comunidade acadêmica em geral. Até a conclusão deste trabalho, o prédio do ICA ainda não havia sido concluído.

Por ter vivenciado uma prática docente através da atividade de monitoria na qual fui articulador de um grupo de estudos na graduação, além de ter tido a oportunidade de participar das atividades musicais colaborativas desenvolvidas no curso de Música da UFC, surgiram algumas inquietações que serviram de base para a presente pesquisa, e a partir destas, estabeleci as seguintes perguntas:

1. Que estratégias os estudantes elaboram para se aproximar, ou se apropriar, de outros instrumentos, gêneros ou práticas sonoro-musicais não contempladas na integralização curricular formal do curso?
2. Como caracterizar o processo de aprendizagem musical existente nos grupos de estudos curricularmente não obrigatórios?
3. Qual a influência dos grupos de estudo no processo de formação do educador musical que conclui a graduação no curso de Licenciatura em Música na UFC?



Abordarei estas questões ao longo deste trabalho, o qual foi organizado em oito capítulos, a saber:

No segundo capítulo, descrevo parte da minha história de vida pessoal e acadêmica para que o leitor compreenda como se deu meu processo de formação humana e musical. Deste modo, apresento as principais atividades que complementaram a minha trajetória enquanto músico-profissional da educação, bem como, as ações que desenvolvi durante meu percurso formativo enquanto graduando no Curso de Licenciatura em Música da UFC.

No terceiro capítulo, apresento, em ordem cronológica, um breve histórico de atuação dos primeiros movimentos musicais a nível acadêmico protagonizados por Orlando Leite, que sucessivamente foram retomados pelas maestrinas Katie Lage, Izaíra Silvino e Elvis Matos, profissionais que muito contribuíram para o estabelecimento da proposta pedagógica do Curso de Música. Ainda neste capítulo, busco identificar os motivos que definem as atividades coletivas em música como prática essencial e constituinte do Projeto Pedagógico, bem como procuro justificar a prática coral como sendo a principal atividade musical dos cursos de Música da UFC. Para este capítulo, utilizo como referência bibliográfica os trabalhos de Schrader (2002), Teixeira (2012), Moraes (2007) e Matos (2008).

No quarto capítulo, apresento o referencial teórico que dará suporte ao presente trabalho. Utilizo a teoria histórico-cultural, mais conhecida como sócio-interacionista através do conceito de zona de desenvolvimento proximal do psicólogo Lev Vygotsky (1984 *apud* REGO, 1995). Discuto as ideias de Educação pela Arte do professor Herbert Read (1982) que compreende a arte como elemento essencial para a formação da consciência humana e principal meio de educação do ser humano. Apresento em seguida a proposta de Educação Musical funcional de Koellreutter (BRITO, 2001), importante educador musical que muito contribuiu, em cooperação através de uma equipe coordenada pela professora Izaíra Silvino, para a elaboração do documento de criação do Departamento de Arte da UFC, firmando a base filosófica dos cursos de Música da mesma instituição.

Ainda no quarto capítulo, analiso a ênfase dada ao papel do professor nas propostas de Educação Musical que, no Brasil, convencionou-se chamar Ensino Coletivo. Para abordar este tema, oriento-me pelos trabalhos de Oliveira (1998), Cruvinel (2003, 2008) e Ying (2007). Apresento, pois, uma perspectiva história desta metodologia desde seu surgimento, ocorrido nos Estados Unidos, passando pela Europa até chegar ao Brasil, momento em que abordo as contribuições de Villa-Lobos através do canto orfeônico. Por fim, apresento a metodologia de Aprendizagem Cooperativa e o Programa de Educação em Células

Cooperativas (PRECE) que deu origem à Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa da Universidade Federal do Ceará (COFAC). Em seguida, abordo os aspectos históricos da metodologia de Aprendizagem Cooperativa e a conceituação desta proposta de ensino e aprendizagem que tem como principal objetivo: desenvolver relações interpessoais que estabelecem estratégias efetivas de aprendizagem entre membros de um grupo. Para este capítulo, referenciar-me-ei nos trabalhos de Avendaño (2008), Lopes e Silva (2009), Ribeiro (2006), Johnson, Johnson e Holubec (1999) e Miranda, Barbosa e Moisés (2011).

No quinto capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos que utilizei para o desenvolvimento da pesquisa. Como todo trabalho científico deve estar fundamentado em métodos para que seus objetivos sejam alcançados, descrevo os instrumentos metodológicos para a coleta de dados, a abordagem utilizada, o delineamento da pesquisa, além de discorrer sobre a análise de conteúdo e forma de análise utilizada para o tratamento dos dados coletados.

No sexto capítulo, trago a análise dos dados buscando relacionar os resultados obtidos com a literatura abordada no quarto capítulo e, por fim, no sétimo capítulo, revelamos os achados da pesquisa. Chegamos à conclusão que os grupos de estudos podem ser considerados como laboratórios para a prática de instrumentos e gêneros musicais distintos não disponíveis no currículo oficial, bem como de desenvolvimento da liderança musical e regência instrumental. Com efeito, os grupos de estudos podem potencializar a formação do estudante do Curso de Música da UFC. Por fim, ainda no derradeiro capítulo, sugiro possíveis caminhos para novas pesquisas a serem desenvolvidas.

## 2 CAMINHOS QUE ME LEVARAM AO OBJETO DE ESTUDO

“Somos, todos nós, fruto de um entrelaçar de compartilhadas de momentos vivos onde o cenário e o lugar onde nascemos, a família que nos abriga, o mundo cultural que nos cerca, a formação que recebemos, as escolhas e as conquistas que conseguimos alcançar, o corpo que adotamos como nosso, induz-nos à construção dos muitos eus que somos.”  
(Izaíra Silvino)

No intuito de recordar um pouco minha trajetória de vida para que se compreendam os motivos que me instigaram a realizar a presente pesquisa no campo da Educação, apresento uma sucinta recordação da minha iniciação musical experienciada no período escolar durante o ensino básico.

Infelizmente não tive a graça de estudar em uma escola de música. Durante a infância e no decorrer da adolescência, o incentivo para a prática de atividades musicais era praticamente inexistente em minha família. Saliento que o meu primeiro encontro com a arte musical não ocorreu dentro de uma sala de aula específica de ensino de música. O marco inicial do meu envolvimento com a arte sonora se deu ao presenciar, no ambiente escolar, a primeira apresentação de uma banda de rock formada por jovens estudantes na hora do recreio. Perceber distintas sonoridades, variados instrumentos musicais e estudantes da minha idade integrando uma banda de rock foi uma experiência marcante. Arrisco afirmar que foi naquele dia que surgiu em mim o interesse para aprender a tocar algum instrumento musical.

Após as aulas e nos intervalos das atividades, os colegas de sala que sabiam tocar violão me auxiliavam no aprendizado deste instrumento através de um exercício informal de ensino. Foi desse modo que comecei a tocar os primeiros acordes e compreender o ritmo e o dedilhado aplicado ao violão.

Dona Ângela Mesquita, minha mãe, na ocasião do meu aniversário de quinze anos, atendeu meus insistentes pedidos e me presenteou com aquele que seria meu primeiro instrumento musical, – o violão. Com o passar do tempo, minha percepção foi sendo apurada; novas influências musicais surgiram e a curiosidade para conhecer outros instrumentos aumentou. Através do violão busquei aprender outros instrumentos de cordas, como a guitarra e o baixo elétrico.

Assim, os contatos com música foram mais intensificados durante a adolescência. Além da participação em algumas “bandas de garagem” formadas por amigos de condomínio – estas, geralmente, bandas de rock –, ouvir as canções acompanhadas pelo grupo musical da

igreja de São Gerardo<sup>5</sup> nas missas dominicais também contribuía consideravelmente para o meu interesse por música.

Em 1997 a internet ainda não estava ao meu alcance, portanto, não existia a facilidade que encontramos hoje em dia para acessar, por exemplo, vídeos-aula no *YouTube* ou imprimir os acordes cifrados<sup>6</sup> nos mais variados sites de música disponíveis na rede. Minha única alternativa naquela época era estudar durante horas os chamados “folhetos” musicais encontrados nas bancas de revista, de forma análoga a Matos (2008) – que baseava seus estudos musicais através de métodos de “aprenda violão fácil”. Algumas dessas revistas possuíam boas informações sobre técnica e harmonia direcionadas ao violão e guitarra. Deste modo, lendo as cifras, acompanhei ao violão por várias vezes amigos que cantavam em bares e em pequenas casas de shows, aniversários, festas de grupos partidários, espaços informais, enfim, locais diversos. Apesar de saber decodificar a simbologia das cifras, eu não compreendia muito bem o que estava fazendo. Assim, buscando sistematizar os estudos para uma melhor compreensão da ciência musical, prestei o vestibular em dezembro de 2006 para o curso de Música da Universidade Federal do Ceará, no qual, felizmente, no ano seguinte, iniciei minhas atividades acadêmicas, compondo as primeiras notas da minha formação humano-musical acadêmica.

Durante o primeiro ano do curso de Música da UFC, nas férias de julho de 2007, participei do IV Festival de Música na Ibiapaba<sup>7</sup>. Foi naquele clima serrano que vivenciei a atmosfera de um gênero que ampliou meus horizontes musicais – o Choro. Durante a noite, após o término dos cursos, a alegria das rodas de Choro espalhadas pelas praças da cidade não me deixava dormir. Para mim, que estava iniciando a sistematização dos conhecimentos prévios e adquirindo novas informações e compreensões musicais, visualizar tantos chorões<sup>8</sup> executando peças consagradas se transformou em um ritual sonoro.

Diante das experiências vivenciadas no festival de Ibiapaba, decidi estudar um instrumento que não estava disponível na integralização curricular oficial da graduação – a flauta transversal<sup>9</sup>. Instrumento este que, no mesmo período, foi também escolhido por um

---

<sup>5</sup> Paróquia de São Gerardo situada à Av. Bezerra Menezes, 1256 – São Gerardo, Fortaleza – CE.

<sup>6</sup> O acorde cifrado é um sistema de notação musical usado para indicar, através de símbolos gráficos ou letras, os acordes a serem executados por um instrumento musical.

<sup>7</sup> O Festival de Música na Ibiapaba é um evento que acontece nas férias de julho, no município de Viçosa do Ceará, interior do Estado, oferecendo oficinas para estudantes de música.

<sup>8</sup> “Chorão”: nome dado ao Instrumentista que toma parte num regional de Choro (CAZES, 1998).

<sup>9</sup> Ao ingressar no Curso de Educação Musical, da Universidade Federal do Ceará, o aluno encontrará a possibilidade de escolher dentre as três práticas instrumentais obrigatórias (flauta-doce, violão e teclado) aquela que estiver mais de acordo com as suas necessidades, vindo a ser esse instrumento o seu amparo didático-pedagógico para quando do exercício da docência (DIAS, 2007).

colega de sala como centro de seus estudos. Assim, trocando informações diariamente com o referido colega, observando e repetindo exercícios através de uma prática informal, percebi significativos avanços na técnica de execução musical e na sonoridade do meu sopro.

Percebendo meu interesse e desenvoltura com a flauta transversal, no mesmo ano, após o festival, em 2007, fui convidado pela professora Ana Cléria Rocha para fazer parte do Grupo de Flautas<sup>10</sup> da UFC. Tivemos a oportunidade de participar de várias apresentações em festivais, aberturas de congressos, shows em outras cidades, como também em aberturas e encerramentos de solenidades acadêmicas. Posteriormente, lançamos o disco intitulado “O Tom do Chico”, uma homenagem a Tom Jobim e Chico Buarque.

A participação no Grupo de Flautas sob a regência da professora Ana Cléria foi fundamental para a minha formação humano-musical. Com um ensaio por semana, de forma contínua, a possibilidade de praticar flauta transversal em grupo me auxiliava em vários aspectos da minha aprendizagem. Através da convivência com a professora e com os meus colegas, aprendi a respeitar as diferenças identificando e procurando corrigir minhas falhas, desenvolvi meu ouvido harmônico, aprendi a valorizar as relações de troca musical que ocorrem nesses âmbitos de formação e, sobretudo, compreendi o importante papel que deve exercer um regente/líder de grupo musical.

A cada ensaio o grupo recebia novos arranjos – e éramos sempre levados a exercitar a leitura à primeira vista. Avançando na compreensão da simbologia musical em seus mais variados aspectos, da leitura rítmica ao entendimento dos caminhos harmônicos e melódicos, o grupo de flautas se configurava para mim como uma oportunidade de estudo complementar para disciplinas como percepção e solfejo e prática instrumental.

No ano seguinte, 2008, após minha segunda participação no Festival de Música da Ibiapaba, um fato importante ocorreu dentro do ônibus que trazia os alunos de volta à Fortaleza. Decidimos marcar um encontro que tinha como objetivo o estudo e a convivência musical. Deste modo, durante quatro meses, nos encontrávamos sempre aos sábados, no período da tarde, nas instalações do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura<sup>11</sup>, equipamento vinculado ao Instituto de Arte e Cultura do Ceará (IACC).

---

<sup>10</sup> O Grupo de Flautas da UFC tinha em sua formação instrumental inicial, além do acompanhamento do violão e da percussão, a família das flautas-doce que era composta por flauta doce soprano, sopranino, contralto, tenor e baixo. Posteriormente foi agregada ao grupo a flauta transversal como instrumento solista.

<sup>11</sup> O Centro Dragão do Mar é um espaço destinado ao encontro das pessoas, ao fomento e à difusão da arte e da cultura; foi idealizado pelo então Secretário da Cultura do Ceará e atual Presidente do IACC, o jornalista Paulo Linhares, e o então Governador do Estado do Ceará, Ciro Gomes, na década de 1990 (CENTRO DRAGÃO DO MAR DE ARTE E CULTURA, 2013.).

Em decorrência dos encontros de sábado com os amigos chorões e do entrosamento que estava se constituindo por afinidade entre os sujeitos mais assíduos, surgiu em 2009 o regional<sup>12</sup> “Choro da Aldeia”, minha primeira experiência como solista. Nosso regional gravou três faixas para participar do processo de seleção da 1ª Mostra Competitiva de Choro do Ceará realizada durante o “3º Festival Mel, Chorinho e Cachaça”, em Viçosa do Ceará, no período de 18 a 20 de abril daquele ano.

A partir do material gravado, fomos selecionados para o evento – o que nos proporcionou, além da participação na programação oficial, uma experiência muito rica de contato com músicos de vanguarda do gênero, como os integrantes do grupo carioca Época de Ouro, além de músicos cearenses como o bandolinista Jorge Cardoso, o grupo Choro Cearense e as meninas do Choro das Três.

A formação acadêmica que obtive durante os quatro anos na graduação no curso de Música da UFC foi de grande importância para o meu amadurecimento acadêmico, intelectual e musical. Durante esse percurso, os professores sempre deixaram claro que o objetivo do Curso é o de formar um músico-profissional da educação, e não *performers* virtuosos.

As razões que tive para continuar os estudos em nível de mestrado, mais especificamente em Educação, surgiram durante a graduação. Os professores me fizeram compreender que colaborar com as discussões sobre o ensino de música e iniciar uma pesquisa neste campo do conhecimento seriam ações importantes para dar continuidade ao processo de formação de outros educadores musicais, multiplicadores do saber sonoro. Nesse sentido, penso ser importante recordar um trecho da carta de saudação entregue aos estudantes recém-ingressos no dia 8 de fevereiro de 2007, pelo então coordenador do curso, Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos, no Campus do Pici, em Fortaleza:

Talvez quatro anos de graduação seja um tempo curto para nos sentirmos preparados, mas desde já é preciso que pensemos que há vida acadêmica depois da graduação (mestrado e doutorado) e é preciso também compreender que, mesmo após tantos estudos, não estaremos realmente preparados. O entendimento de que somos eternos aprendizes nos fará crescer sempre. (MATOS, 2007, p. 1).<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup>O nome *regional* se originou de grupos como “Turunas Pernambucanos”, “Vozes do Sertão” e mesmo “Os Oito Batutas” que, na década de 1920, associavam à instrumentação de violões, cavaquinho, percussão e alguns solistas, um caráter de música regional. Pela improvisação na hora da necessidade de acompanhar cantores no tom que eles queriam e de músicas que muitas vezes não conheciam, diversos músicos que viveram neste período apontam esta prática com a maior escola para aprender a música popular brasileira. Cada vez mais esses grupos começaram a se organizar tanto musical quanto profissionalmente, e a partir da década de 1930 alguns regionais de destaque serviram de inspiração para as gerações posteriores (PETERS, 2004, p. 6).

<sup>13</sup>Trecho da carta de saudação.

Consciente de que a continuidade nos estudos seria a melhor opção para a minha vida profissional e acadêmica, em 2011, ano seguinte após concluir a graduação, prestei seleção e fui aprovado no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, na linha de pesquisa Educação Currículo e Ensino – eixo temático de Ensino de Música –, desejoso de aprofundar meus estudos e dar continuidade às reflexões no campo da educação musical, razão pela qual realizei a presente pesquisa.

## **2.1 A criação do grupo de estudo: delimitando o objeto de estudo**

Em 2009, durante o segundo ano da minha graduação no curso de Licenciatura em Música da UFC, participei do primeiro processo de seleção de estudantes do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis, um programa de bolsas de monitoria vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UFC, que tem como principal objetivo: “[...] colaborar para o aumento da taxa de conclusão nos cursos de graduação.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013, p. 1)”.

Esta modalidade de bolsa me proporcionou uma experiência curricular não obrigatória muito significativa. Para atuar como bolsista, o estudante deveria ter disponibilidade de 12hs (doze horas) semanais para participar das reuniões de formação, que ocorriam toda semana, além de monitorar uma célula de estudo facilitando algum tema ou disciplina de livre escolha. Motivado, então, pela prática musical constante que estava ocorrendo aos sábados na ocasião dos encontros com colegas que haviam participado das oficinas de prática de conjunto de choro em Ibiapaba, e percebendo o interesse de alguns estudantes do curso pela prática do gênero, decidi criar a célula de estudos “Chorinhos e Chorões<sup>14</sup>”. A opção por estudar chorinho surgiu através dos interesses comuns de alguns estudantes do curso de Música em tocar instrumentos não contemplados na integralização curricular oficial – como a flauta transversal, o cavaquinho e o violão de sete cordas.

No trabalho de Lara Filho, Silva e Freire (2011) intitulado “Análise do contexto da Roda de Choro com base no conceito de ordem musical de John Blacking”, no capítulo sobre Roda de Choro, os autores afirmam que:

[...] a princípio, todos podem tocar, desde que tenham certo domínio técnico do instrumento e sejam aceitos pelos músicos do momento. A possibilidade de qualquer

---

<sup>14</sup>O projeto de criação do grupo “Chorinhos e Chorões”, bem como o relatório de experiência das atividades desenvolvidas em 2010, e o relatório final do projeto de aprendizagem executado na célula de estudo, encontram-se na sessão ANEXOS A, B e C, respectivamente, no final deste documento.

instrumentista presente na ocasião da Roda ter a liberdade de tocar reforça também seu caráter de encontro social (LARA FILHO; SILVA; FREIRE, 2011, p. 150).

Podendo ser considerada uma filosofia que implica e fomenta o trabalho em conjunto, a construção de valores e a trocas de experiências entre estudantes, a Aprendizagem Cooperativa é uma metodologia de ensino que valoriza as competências sociais e as relações de interação entre os estudantes envolvidos num processo de aprendizagem.

Nosso grupo de estudo reunia tanto estudantes mais experientes – nesse caso, estudantes que já haviam mantido contato com Choro através de vivências em rodas informais ou em oficinas de prática de conjunto nos festivais de música – como também alunos recém-ingressos, com pouca ou quase nenhuma vivência musical: ou seja, para participar do grupo não havia pré-requisitos. Dessa forma, os estudantes que já possuíam alguma habilidade técnica em seu instrumento e que compreendiam melhor a estrutura e a forma característica de se tocar Choro, auxiliavam os estudantes menos experientes no entendimento e na execução do referido gênero.

Visando uma relação solidária de troca de informações e conhecimentos sobre a música instrumental autenticamente brasileira, o foco de nossas atividades era o compartilhamento musical, ou seja, tínhamos por objetivo desenvolver nossas habilidades instrumentais coletivamente através de uma relação estudante-estudante.

Ao contrário de muitas práticas musicais abordadas em estudos etnográficos, nas quais a música é apenas um dentre diversos elementos componentes de um ritual, **a Roda de Choro tem a música por objetivo** [grifo nosso], pois ela é o elemento principal, o fator agregador de pessoas. Diante do exposto, pode-se dizer que a música origina o contexto, que, por sua vez, interfere na música. O ritual da Roda de Choro acontece porque existe a música; são indissolúveis contexto e música. **São fatores importantes as pessoas presentes e as relações de troca que os músicos estabelecem entre si.** (LARA FILHO; SILVA; FREIRE, 2011, p. 150, grifos nossos).

Apesar da maioria dos participantes possuírem certa dificuldade para acompanhar os instrumentistas mais adiantados do grupo, era na prática que aprendíamos a executar chorinhos, compreender sua estrutura e ensaiar os primeiros improvisos<sup>15</sup>. Durante as atividades com o grupo de estudo “Chorinhos e Chorões”, apesar de ser um encontro motivado por uma proposta de ação metodologicamente cooperativa, nossos encontros seguiam um ritmo e cadência próprios, não baseados na proposta ortodoxa de aprendizagem cooperativa.

---

<sup>15</sup>No improviso, o músico se despe das preparações prévias à performance e mostra o seu real domínio e conhecimento da linguagem do Choro (LARA FILHO; SILVA; FREIRE, 2011, p. 159).



Em nossas atividades era comum apreciarmos vídeos, documentários, escutar arranjos de choros clássicos para buscar inspiração e enriquecer a qualidade musical do nosso grupo. Estimulávamos os estudantes para que eles buscassem realizar pesquisas por regionais desconhecidos, bem como por interpretações variadas de choros mais populares no intuito de ampliar as possibilidades sonoras e o nosso repertório. Também convidávamos músicos “chorões” da cidade, bem como professores do Curso de Música para contribuírem através de palestras e rodas de conversa.

Comumente surgiam novos estudantes munidos de instrumentos que não tomam parte da formação instrumental tradicional de um regional de choro. Dessa maneira, procurávamos agrupar todas as possibilidades sonoras ao nosso contexto. De acordo com a variedade instrumental que se apresentavam a cada encontro, criávamos novos arranjos com variações timbrísticas distintas.

Através da utilização de múltiplas sonoridades, ao mesmo tempo em que estimulávamos a criatividade dos estudantes, a busca pela memorização das melodias e o cuidado em realizar as dinâmicas no momento certo e no ritmo apropriado, promovíamos o compartilhar das práticas instrumentais inerentes a cada um, ressaltando sempre os elementos musicais característicos de um regional de choro.

A partir de uma análise categorizada do discurso dos chorões de Brasília, foram identificados diversos elementos musicais utilizados na avaliação da performance na roda de choro. Dentre eles podem ser destacados: sonoridade, formação instrumental, repertório, virtuosismo, expressividade e emoção, capacidade de decorar (não tocar lendo), erros (o modo como o músico lida com erros), ritmo (citado como balanço, ginga, malandragem – elementos próprios do Choro e de outras manifestações da cultura brasileira), variações e improvisação (LARA FILHO; SILVA; FREIRE, 2011, p. 149).

Por estar constantemente estudando flauta transversal de maneira autônoma através do grupo de estudo sobre choro, visitando locais onde a prática do gênero era ocorrente, estreitando laços de amizade com músicos mais experientes, e por ter feito algumas oficinas de prática de conjunto de choro em festivais de música – além de ter sido integrante do Grupo de Flautas e da Orquestra de Sopros da UFC<sup>16</sup> –, minha prática como flautista estava se desenvolvendo.

Saliento que foi por meio de circunstâncias similares de aprendizado musical informal e solidário que tive a possibilidade de aprender os primeiros acordes ao violão,

---

<sup>16</sup>Criado em 2009 pela professora Ana Cléria, a Orquestra de Sopros da UFC possuía em sua formação tantos estudantes do curso como estudantes oriundos de outras instituições. O grupo chegou a tocar em duas cerimônias de colação de grau, sendo este último evento o ocorrido em 2010, por ocasião da colação de grau da minha turma, a segunda do Curso de Música da UFC.

durante o ensino básico. Todos esses processos formativos unidos à experiência em sala de aula através da disciplina de estágio supervisionado e das disciplinas teórico-musicais, como também das práticas vivenciadas no grupo de estudo “Chorinhos e Chorões” e dos ensaios com o grupo de flautas, foram atividades que me trouxeram algumas inquietações sobre o processo de formação do estudante que conclui sua formação no curso de Licenciatura em Música da UFC.

No próximo capítulo abordarei o percurso histórico de criação do curso de Licenciatura em Música da UFC, *campus* de Fortaleza, apresentando alguns fatos históricos importantes que marcaram as primeiras atividades musicais em âmbito acadêmico no intuito de compreendermos os principais motivos que definem as atividades vocais coletivas, humanas e musicais, como prática essencial e constituinte do Projeto Pedagógico dos cursos de Música da UFC.

### 3 MÚSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

“O entendimento de que toda prática musical é educativa, e de que não há educação musical sem realização sonoro-criativa, é meta urgente a ser alcançada.”  
(Elvis Matos e Izaíra Silvino)

Neste capítulo apresentarei os primeiros movimentos musicais ocorridos na Universidade Federal do Ceará, no sentido de elucidar as origens e heranças musicais dos profissionais que se esforçaram para que a música fosse reconhecida no âmbito acadêmico como campo de conhecimento legítimo e, portanto, necessário para “[...] uma formação integral do ser humano que envolva além do lado intelectual do indivíduo, as emoções, os sentidos e o corpo como um todo.” (BENVENUTO; ALBUQUERQUE; ROGÉRIO, 2012, p. 227).

Pretendo desvelar os motivos que fazem o canto coral ser uma das principais atividades do currículo dos cursos de música da UFC, além de perscrutar as práticas musicais colaborativas que foram surgindo na história de criação e solidificação da música em âmbito acadêmico – focando, principalmente, nas importantes ações iniciadas por Orlando Leite, Katie Lage, Izaíra Silvino e Elvis Matos, que por ordem cronológica de atuação, deixaram uma herança curricular musical pautada em valores humanos para os atuais cursos de música da Universidade Federal do Ceará.

Como referência do presente capítulo, utilizaremos os trabalhos de Schrader (2002) intitulado: “O Canto Coral na Cidade de Fortaleza/Ceará: 50 anos (1950-1999) na perspectiva dos regentes”; no livro de Moraes (2007) “...ah, se eu tivesse asas...”; também de Teixeira (2012): “Um Projeto de Educação Musical e de Canto Coral na UFC: O Protagonismo Pedagógico de Izaíra Silvino”; e, por fim, Matos (2008): “Um inventário luminoso ou um alumniário inventado: uma trajetória humana de musical formação.”

Schrader (2002) sistematizou numa perspectiva histórico-descritiva, o desenvolvimento da atividade de canto coral na cidade de Fortaleza/Ceará, no período compreendido entre os anos de 1950 a 1999. Assim, identificou os regentes com formação/função específica em canto coletivo, bem como os grupos corais que atuaram na cidade durante o período estudado. O autor abordou as diferentes concepções pedagógicas que interferiram sobre o desenvolvimento do canto coral e que foram assumidas pelos regentes que atuaram e continuam atuando na atividade coral da cena musical cearense.

O livro de Moraes (2007) é uma narrativa de histórias sobre a Arte e a Educação no Ceará. Escrito numa perspectiva autobiográfica, o livro traz uma discussão sobre a música

num contexto educativo de vivências e experiências vividas em sua trajetória de formação como professora, coralista, bandolinista, regente e formadora de muitos mestres e mestras que, como a respectiva autora, se dedicaram e continuam compartilhando música baseados em valores humanistas.

A dissertação de Teixeira (2012) desvela o projeto educativo-musical na Universidade Federal do Ceará através da história de formação humano-estético-pedagógico-política de Izaíra Silvino. No terceiro capítulo, o autor traça uma divisão histórico-temporal da trajetória de criação do Coral da Universidade Federal a partir de três fases distintas, estas divididas e organizadas por ordem de atuação de três profissionais anteriormente citados — o Maestro Orlando Leite e as Maestras Katie Lage e Izaíra Silvino.

O trabalho de Matos (2008) é uma autonarrativa que aborda o percurso de formação humana e musical vivenciado pelo próprio autor através de suas experiências de compartilhamento musical solidário ocorrido durante seu processo de formação no Coral da UFC e demais corais pelos quais Elvis passou, regeu e cantou.

### **3.1 Aspectos históricos**

Consoante o que vim tratando anteriormente, o recorte histórico que pretendo delinear trata do período em que as concepções musicais coletivas foram se estabelecendo na Universidade Federal do Ceará, dos anos de 1950 a 2006, ressaltando as contribuições de Orlando Leite como protagonista deste processo, bem como através das atuações de Katie Lage, Izaíra Silvino e Elvis Matos. As ações que esses educadores realizaram legitimam o contexto musical coletivo como atividade fundamental atualmente presente no Projeto Pedagógico dos Cursos de Música da UFC.

A história da criação do primeiro Curso Superior em Música de Fortaleza está ligada a um antigo sonho do Maestro Orlando Leite, educador musical que muito contribuiu para o surgimento de uma nova geração de músicos-profissionais da educação. Filho de músico, o pai de Orlando era organista e tocava em cerimônias da igreja. A transmissão musical através da oralidade e de influências familiares são fatores comumente observados na história de formação musical de profissionais atuantes no campo da música brasileira.

Orlando iniciou suas atividades em canto orfeão no Colégio Cearense, durante o ensino médio, sob a regência do Maestro Silva Novo, e estudou violino e piano no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno – escola de música na qual iniciou sua carreira

profissional dando aulas de Teoria e Solfejo a convite da então diretora do Conservatório, professora Esther Salgado (SCHRADER, 2002).

Posteriormente, incentivado pela professora de canto do Rio de Janeiro, Marina Medeiros, quando da sua visita à Fortaleza para ministrar o I Curso de Canto em 1950, Orlando Leite foi estudar no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico com Villa-Lobos, no Rio de Janeiro – ocasião esta em que foi selecionado como primeiro colocado no vestibular, destacando-se entre os demais estudantes. Portanto, “o relacionamento de Orlando Leite com o compositor e pedagogo Villa-Lobos foi decisivo para sua vida de músico e professor” (SCHRADER, 2002).

Comumente, por não haver muitas possibilidades musicais formativas no nosso Estado, as pessoas interessadas em seguir carreira nesse campo profissional se deslocavam para outras cidades buscando escolas para aperfeiçoamento. O próprio Alberto Nepomuceno, compositor de renome nacional e internacional, teve que sair de Fortaleza, realizando todos os seus estudos musicais em outro estado. Reforçando essa realidade Schrader nos aponta que:

No final do século XIX, Fortaleza não possuía uma tradição de Escolas de Formação Musical, fazendo com que muitos talentos musicais buscassem estudos com mestres virtuosos ou saíssem de Fortaleza à procura de escolas formadoras em outros centros. Situações como esta também foram bastante comuns ao longo da primeira metade do século XX, onde músicos partiam em busca de grandes centros para complementarem seus estudos e ter oportunidade de uma carreira profissional melhor em música. (SCHRADER, 2002, p. 25-26).

Importante ressaltar que ainda hoje a cidade de Fortaleza, capital do Ceará, composta por uma população aproximada de 3,597 milhões de pessoas, continua sem escola pública de ensino de música, dificultando, assim, o acesso da comunidade a este Patrimônio Cultural Imaterial.

No Brasil encontram-se muitos dos mais competentes músicos da Cultura Ocidental e, paradoxalmente, a maioria desses músicos não consegue ler e escrever música através do sistema de notação musical tradicional. Isto acarreta, certamente, problemas para o exercício da profissão de músico onde, cada vez mais, se exige competência, criatividade, e, sobretudo, agilidade. Ao mesmo tempo, dada as deficiências de sua formação, o músico não consegue entender a trama social na qual está inserido e, desta forma, exerce, na maioria dos casos, sua profissão de forma alienada. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010, p. 9-10).

Em relação ao processo de formação de Orlando Leite, o mesmo, além da passagem pelo Rio para estudar canto, também foi estudante bolsista de composição e regência na Escola Livre de Música de São Paulo, coordenada pelo professor Hans-Joachim Koellreutter – tendo sido orientado pelo próprio “[...] durante 6 anos em três cursos de férias em Teresópolis

e cinco Seminários Internacionais de Música da UFBA”, sendo mais uma vez considerado como um dos melhores alunos (SCHRADER, 2002, p. 50-51).

Objetivando criar condições para a formação de talentos no Ceará, sabendo das dificuldades que havia a respeito da não existência de cursos para a formação de professores de música, o maestro Orlando Leite foi visionário no sentido de impulsionar o ensino sistemático à arte dos sons em nosso Estado.

Diante da experiência de ter realizado grandes atividades orfeônicas e percebendo a possibilidade de crescimento da música vocal em Fortaleza, Orlando Leite passa a vislumbrar a criação de um curso de formação de professores de música, o primeiro no Estado do Ceará. Os conhecimentos adquiridos no Conservatório de Villa-Lobos e os cursos de Regência Coral e aperfeiçoamento com o professor Koellreutter foram decisivos para direcioná-lo no trabalho de atividade coral. (SCHRADER, 2002, p. 58).

É de se crer que a proximidade de Orlando Leite com Villa-Lobos durante seus estudos no Conservatório do Rio de Janeiro foi forte influência para que suas posteriores ações pedagógico-musicais no Estado do Ceará se fundamentassem em uma educação musical vocal como prática indispensável a qualquer músico, seja este instrumentista ou não. Schrader (2002, p. 32) reforça esse pensamento ao afirmar que

Duas concepções pedagógico-musicais surgiram a partir do ideal modernista: a iniciação musical voltada para a formação de futuros músicos através de modernas maneiras de musicalização infantil e o canto orfeônico, idealizado por Villa-Lobos, que procurava musicalizar através da voz os alunos das escolas públicas. Ambos os pensamentos vieram interferir nas concepções pedagógico-musicais dos regentes em Fortaleza.

Em 1956, Orlando Leite tornou-se diretor do Conservatório Alberto Nepomuceno, operando mudanças na integralização curricular do curso e delegando a atividade coral como matéria obrigatória na instituição. Ao tomar esta providência,

Orlando tinha em mente a ideia de que nenhum musicista, qualquer que fosse o instrumento tocado ou a matéria em que se especializasse, poderia ser dispensado do conhecimento da técnica coral. O conhecimento da técnica, a compreensão de fraseado, respiração e interpretação e o contato com o repertório executado, seriam essenciais para a formação de um músico e indispensável a qualquer instrumentalista. (SCHRADER, 2002, p. 58-59).

Ao criar o Coral do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno (Coral do CMAN), composto por professores e estudantes que se destacavam através de suas qualidades musicais e vocais, Orlando Leite inaugura os primeiros movimentos de trabalho musical coletivo no Conservatório.

Mesmo com aulas de teoria, violino, piano, canto e de outros instrumentos solistas, o coral representou talvez a primeira expressão artística em conjunto daquela instituição, que passou a ter uma inserção maior na vida social da comunidade. (SCHRADER, 2002, p. 60).

Conforme citação anterior, com Orlando Leite na direção do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno inaugurava-se um trabalho de caráter coletivo naquela instituição. Assim, infiro que esta iniciativa de formação musical coletiva baseada no canto coral foi um importante avanço no entendimento do espírito colaborativo – este, portanto, base da proposta pedagógica dos cursos de Música da UFC. Estava sendo criado o modelo de agrupamento musical que futuramente auxiliaria o exercício pedagógico dos futuros regentes-coralistas – uma prática baseada em aprendizagens musicais socialmente compartilhadas.

As diversas apresentações que o Coral do CMAN estava realizando fez com que Orlando Leite sentisse a necessidade de aperfeiçoar seu repertório. Assim, o regente iniciou o processo de seleção de vozes para a criação do Madrigal do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno. Naquele momento o Madrigal do CMAN passou a trabalhar com professores e músicos que liam partitura.

Após a criação da Universidade do Ceará, em 1955, Orlando Leite buscou se empenhar para dar relevância ao saber musical dentro da academia. Encontrou, então, na pessoa do primeiro Reitor da UFC, Antônio Martins Filho, a possibilidade de concretizar seu maior sonho: uma escola de educação musical. Assim,

Através das diversas apresentações do Coral e do Madrigal do CMAN, Orlando Leite chama a atenção para as atividades do Conservatório e passa a ter apoio da universidade para execução dos novos projetos: reconhecimento pelo Conselho Federal de Educação dos cursos fundamentais de instrumento do Conservatório, criação do curso médio de canto coral e do curso superior de música. Inicia-se uma campanha de divulgação da atividade de canto junto à comunidade e a universidade. (SCHRADER, 2002, p. 63).

Segundo Schrader (2002, p. 64), “No início da década de 1960, o Conservatório, com a ajuda da universidade, estruturou-se como escola de música de grau médio, tendo mantido a atividade coral como uma de suas atividades centrais.” O CMAN, destacando-se na prática do canto coral, procurou se empenhar – com a ajuda de outros professores que desejavam alterar a então atual estrutura de ensino do Conservatório – para criar novos cursos e ampliar a visão pedagógica do corpo docente daquela instituição. Naquele período o CMAN insistia em reproduzir o modelo de educação musical tradicional, ou seja, uma educação *romantizada* – dada a ênfase na formação de pianistas – e considerada, portanto, pedagogicamente excludente. Segundo Figueiredo,

Diversas propostas metodológicas tornaram-se conhecidas e aplicadas no mundo todo em função de sua coerência e alinhamento com novos modos de pensar sobre o ensino de música. O que grande parte das propostas desenvolvidas no século XX apresentam em comum é a revisão dos modelos de ensino praticados em períodos anteriores, ou seja, aqueles modelos de educação musical que focalizavam a formação do instrumentista, reproduzidor de um repertório vinculado a uma tradição musical, a partir de concepções fortemente arraigadas na questão do talento e do gênio musical. (FIGUEIREDO, 2012, p. 85).

No trabalho de Teixeira (2012), podemos perceber em uma das falas de Orlando Leite que o conservatório se prestava a formar pianistas, não educadores musicais, e que “O próprio quadro geral de professores do Curso Superior de Música (em instrumento, canto e educação musical) apresentava em sua maioria professores de piano.” (TEIXEIRA, 2012, p. 141). Assim, “[...] o fazer musical estaria relacionado a um grupo de pessoas talentosas, assumindo uma postura exclusiva, na qual grande parte dos indivíduos estaria impossibilitada de se desenvolver musicalmente.” (FIGUEIREDO, 2012, p. 85).

Questiono-me se a necessidade de formar pianistas durante aquele período era uma premissa válida para o fomento da educação musical na comunidade. Para que tipo de platéia o CMAN estava formando os pianistas da cidade, uma vez que a população, não educada musicalmente, seria supostamente “incapaz” de decifrar os significados da música culturalmente herdada, a chamada música erudita? Os fatos nos levam a crer que o ensino de música no CMAN estava se alinhando aos ditames de uma pequena parcela elitista da cidade, exercendo, assim, uma postura excludente frente às necessidades de uma comunidade carente de uma real necessidade – a de uma educação musical.

### **3.2 O Curso de Canto Coral**

No ano de 1963, o então Reitor, Antônio Martins Filho, criou o Curso de Canto Coral da Universidade Federal do Ceará – tendo como diretor o Maestro Orlando Leite. O maestro tinha como principal proposta, além de incentivar a prática de atividades artísticas no meio acadêmico, apresentar espetáculos artístico-musicais promovendo excursões com execução de programas de música coral. O curso funcionava em três turnos e mantinha uma participação média de 80 alunos com 9 horas de aula semanais, e estava aberto tanto para universitários como para pessoas da comunidade interessados em aprender música (SCHRADER, 2002).

Através do Curso de Canto Coral da Universidade Federal do Ceará, Orlando Leite alinhava suas ideias metodológicas com a de seus antigos professores, no caso Villa-Lobos e



Koellreutter, que afirmavam que “[...] os Conservatórios de Música deveriam se conscientizar que a função do artista não seria somente de alcançar seu próprio sucesso, mas, através do seu talento, contribuir para a educação musical da comunidade.” (SCHRADER, 2002, p. 75). No bojo dessa proposta de inclusão da música dentro da comunidade, também era objetivo do Curso de Canto Coral, além conscientizar musicalmente através da voz, incentivar a composição e a criação de um repertório que expressasse a riqueza cultural do nosso povo, contribuindo, assim, para a formação da consciência musical do nosso estado e a multiplicação de coralistas.

Com o fim do mandato do professor Antônio Martins Filho, Fernando Leite assume, em 1968, o cargo de novo reitor da Universidade Federal do Ceará. O final da década de 1960 estava se aproximando e a ocorrência de intensas transformações políticas surgidas no Brasil fez o Curso de Superior de Música dar uma longa e silenciosa pausa – momento histórico que atrasou a efetiva implementação do ensino de música na Universidade. Nesse período, “[...] com a saída de Martins Filho da UFC, o curso foi abandonado um pouco depois de surgir, e Orlando Leite foi afastado da coordenação do Madrigal, que interrompeu suas atividades em 1968.” (SOUSA, 2011, p. 42).

Assim, “Com a saída de Martins Filho do comando da instituição, todas as ações administrativas não mais passariam a prestigiar as atividades musicais na Universidade, havendo uma descontinuidade no trabalho da gestão anterior.” (SCHRADER, 2002, p. 93). Moraes (2007) discorre sobre as mudanças desfavoráveis para a arte dentro da academia:

[...] 1964, e seus subseqüentes (e malsinados) anos chegaram. Com eles, o golpe e regime militar e suas novas leis inviabilizaram a permanência do Reitor criador da UFC. Assim, ficou inviável para aquele “apêndice artístico”, ainda não adotado, receber, pela UFC, qualquer verba a ele destinada. O novo Reitor (teria tantos outros problemas a resolver?) deixou o neo-Curso Superior de Música, o Curso de Canto Coral da UFC, o Conservatório de Música Alberto Nepomuceno, o Madrigal da Universidade, o Teatro Universitário à deriva, entregues à própria sorte (MORAES, 2007, p. 181).

Afastado da direção do CMAN em abril de 1968, Orlando Leite buscou se esforçar para demonstrar para a nova gestão os potenciais artísticos existentes na universidade, mas não obteve êxito. Sem o apoio institucional da UFC, Orlando Leite buscou outras maneiras de angariar recursos para dar prosseguimento ao seu trabalho. Assim, “Alguns anos depois, no final de 1970, o Curso de Canto Coral encerraria também, definitivamente, as suas atividades. Subordinado à Faculdade de Artes e Arquitetura, o curso não possuía mais a direção de um professor com experiência em canto.” (SCHRADER, 2002, p. 95). Infelizmente, em julho de 1971, Orlando Leite

[...] não vislumbrando perspectivas de trabalho musical em Fortaleza, transferiu-se para Brasília onde foi professor e chefe do Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Em sua gestão organizou e conseguiu o reconhecimento junto ao Conselho Federal de Educação do Curso Superior de Música daquela instituição. (SCHRADER, 2002, p. 96).

A atividade coral desenvolvida na década de 1960 se tornou um marco importante na história musical de Fortaleza. A atuação do professor Orlando Leite, juntamente com o Madrigal da Universidade do Ceará e o Curso de Canto Coral, acabaram por instituir o primeiro Curso Superior de Música do Ceará e consolidar definitivamente a atividade de canto coral da cidade. Entretanto, após a transferência de Orlando Leite para Brasília, as atividades musicais realizadas na academia só voltariam a funcionar muitos anos depois.

### **3.3 O Coral da UFC sob a regência das Maestras Katie Lage e Izaíra Silvino**

De família com tradição musical, Katie Lage estudou piano no Conservatório de Música Alberto Nepomuceno e concluiu o Curso Superior de Música (Licenciatura) em 1972. Durante oito anos de estudos, durante seu percurso formativo no CMAN, chegou a fazer disciplinas de percepção, apreciação musical e coral. Katie se tornou professora da referida instituição lecionando no Curso de Iniciação Musical e no Curso Fundamental, atuando, outrossim, como professora de flauta doce e regente nos corais daquela instituição (SCHRADER, 2002).

Após concluir a graduação, Katie Lage, assim como havia feito Orlando Leite, também frequentou cursos em outros estados para buscar aprimorar-se em seus estudos. Foi aluna do maestro Carlos Alberto Pinto da Fonseca, tendo posteriormente abandonado o instrumento piano para dedicar-se à regência coral e orquestral. Em decorrência do seu comprometimento e competência profissional,

No VI Festival de Música, em 1972, Katie Lage recebeu menção especial por ter sido a melhor aluna entre todos os participantes. O reconhecimento veio pela sua atuação como regente à frente do coral do Festival. O Episódio chamou a atenção do Maestro Carlos Alberto Pinto Fonseca, que, posteriormente, a recomendaria para ocupar o cargo de regente do Coral da Universidade do Ceará (SCHRADER, 2002, p. 130).

Com formação pianística, porém, inclinada para as atividades de canto coletivo, Katie Lage foi adquirindo seus conhecimentos vocais tanto na faculdade como nos cursos de férias. Durante esses festivais, no decorrer dos cursos de regência, eram disponibilizados

algumas complementações teóricas e práticas vocais. Dessa forma, a maestrina estava buscando se desenvolver cada vez mais para o exercício da regência e prática vocal coletiva.

Em 1972, com a nova mudança administrativa ocorrida na Universidade Federal do Ceará – que na ocasião estava recebendo o novo Reitor, o professor Walter Cantídio –, as atividades artísticas voltariam a ser realizadas. Reativado sob a direção da musicista Katie Lage, o Coral da Universidade agora se chamaria Coral da UFC. A partir de então, Katie Lage foi convidada pelo então Pró-Reitor de Graduação, professor Antônio Gomes Pereira, para dar continuidade aos trabalhos. Naquele momento, o Coral da UFC contava com uma formação diferenciada do Madrigal. Agora a maioria dos coralistas participantes eram estudantes da Universidade que não possuíam muitos conhecimentos sobre teoria musical. Segundo Teixeira (2012, p. 116):

Para contornar esse “analfabetismo musical”, que Moraes [...] apresenta como “um ‘hiato intelectual’: a ausência de um processo de alfabetização musical já instalado anteriormente no “âmago de cada coralista”, Katie Lage aplicou o ensino de flauta doce (TEIXEIRA, 2012).

Conhecido por ser um instrumento de fácil aquisição e bastante utilizado nos processos de educação musical, a flauta doce é um instrumento facilitador do processo de introdução à leitura da grafia musical. Conforme Cuervo (2009, p. 24):

A flauta doce é um instrumento musical facilmente adaptável a projetos de introdução à leitura e grafia musical e tem sido largamente utilizada em métodos de iniciação musical, como constatou [...], ao realizar uma análise da produção metodológica dos principais educadores musicais do século XX.

Além do ensino da flauta doce que estava auxiliando os coralistas “analfabetos musicais” no desenvolvimento da leitura da partitura, outras maneiras de se aprender música estava ocorrendo naquele grupo. Teixeira (2012, p. 116, grifo nosso), apresentando a fala de um entrevistado de sua pesquisa, destaca:

Outra maneira de superar essa dificuldade da leitura musical, que era a realidade da maior parte do grupo, foi a ajuda que os coralistas leitores de música prestavam aos seus colegas de coral e à regente. Nas palavras de ex-coralista do período: [...] **os ensaios do Coral se apoiavam muito nas pessoas que já tinham alguma vivência na música**, como o Francisco José, a Maria Helena, tinha duas professoras lá que eram professoras do Conservatório, que também participaram do Coral na época.

Percebemos que havia presença de uma “solidariedade musical” prestada por coralistas mais adiantados do grupo que auxiliavam os demais estudantes no entendimento da leitura e decodificação dos signos musicais. Para reforçar essas atividades de formação, Katie

Lage também convidava professores de outras universidades para ministrar cursos de Teoria Musical e Técnica Vocal. Dessa forma,

A Universidade sem escola de arte, desanuvitava os conhecimentos teóricos-práticos – teoria musical, ensino de flauta doce, metalofones e outros instrumentos rítmicos, técnica vocal [...] – necessários para o entendimento e a interpretação das composições que o Coral cantava. Assim, a Regente tentava complementar a educação musical dos alunos cantores (MORAES, 2007, p. 185).

Diversas atividades como cursos de musicalização, técnica vocal e encontros musicais entre estudantes e professores dentro da Universidade foram promovidos por Katie. Porém, o coro foi obrigado novamente a silenciar suas vozes por um tempo no início dos anos 1980. Em decorrência de um câncer, infelizmente Katie Lage veio a falecer no dia 24 de janeiro de 1981. Katie foi substituída pela professora Maria Izaíra Silvino Moraes – contratada pela UFC a partir de 1º de novembro de 1980 (MORAES, 2007). A então nova maestrina ficaria encarregada de prosseguir com a regência do coral, e assim o fez: Izaíra desempenhou um papel de grande relevância para o Coral da UFC.

Os recitais apresentados pelo Coral da UFC não seguiam os modelos convencionais até então vistos na cidade, onde apenas se cantava um conjunto de canções previamente selecionadas e ordenadas. Eram, na verdade, espetáculos musicais com um nome próprio sobre um tema elaborado na maioria das vezes a partir de questões sociais e regionais (SCHRADER, 2002, p. 163).

A partir desse momento, uma trajetória de formação estava sendo inaugurado e um projeto de coral-escola estava sendo desenvolvido.

Podemos considerar que o Coral, durante toda a sua trajetória, constituiu um importante espaço de formação musical, mas a partir de sua 3ª fase, na década de oitenta, o grupo foi responsável pela formação de uma geração de regentes. Apesar de não configurar uma escola formal de ensino musical, o Coral foi um importante espaço para o acesso ao conhecimento musical, o qual muitos não têm a oportunidade de adquirir (TEIXEIRA, 2012, p. 128).

Segundo citação anterior, podemos perceber que o Coral da UFC já estava prestando um serviço para a comunidade. Este minimizava temporariamente a falta de escolas de música na cidade de Fortaleza. Portanto, a ação da regente Izaíra Silvino estava para além da regência coral, sendo considerada como uma professora de música que buscava “[...] conscientizar os coralistas em relação ao compromisso que o trabalho do Coral da UFC possui de levar fazer/saber artístico-musical à comunidade fortalezense, por ser representante de uma instituição pública.” (TEIXEIRA, 2012, p. 125). A nova regente desenvolveu projetos que ampliavam a possibilidade da participação da comunidade com o fazer artístico.

Uma das mais importantes atividades, implementada e desenvolvida por Izaíra no grupo, foi o Projeto de Multiplicação de Corais, o qual contava com a participação de coralistas que passavam por processo de seleção para serem contemplados com bolsas da Pró-Reitoria de Extensão. O coralista interessado em participar do projeto deveria elaborar um projeto de criação de coral para ser realizado, preferencialmente, em escolas públicas de Fortaleza. (TEIXEIRA, 2012, p. 127).

Através de novos coralistas regentes que estavam surgindo, estimulados pelas bolsas de extensão, criava-se uma nova possibilidade de formação humano-musical no interior das escolas. Naquele momento, a comunidade estava se beneficiando com aulas de música e novas sementes estavam sendo plantadas. Semeando a vida dos jovens com música, os coralistas pouco a pouco realizavam um trabalho de multiplicação de músicos-regentes.

Izaíra ainda esclarece que tal projeto foi essencial para a formação de novos regentes que atuariam no processo de expansão da atividade coralista na capital e interior cearense. Nesse sentido, apesar de o Coral não constituir uma escola de música no sentido formal, pode-se afirmar que o grupo foi escola por ter contribuído diretamente na formação de vários músicos-regentes multiplicadores do canto coral (TEIXEIRA, 2012, p. 128).

Além dessa ação de multiplicação de coralistas e futuros regentes, Izaíra também coordenou encontros musicais, os chamados Nordeste<sup>17</sup>, que foram essenciais para a compreensão de que era necessário tanto um investimento na qualificação de profissionais com condições para atuar na área de Canto Coral, como também de se fazer surgir um interesse por parte da comunidade pela profissionalização na arte musical. A repercussão desse projeto foi tamanha que, ao final do Nordeste 85, os participantes e pessoas da comunidade “[...] chegaram a elaborar e enviar um documento com aproximadamente mil assinaturas ao então Reitor, no intuito de ser instituída a formalização do Ensino de Música na Universidade.” (TEIXEIRA, 2012, p. 131).

Oferecendo oficinas de música com a presença de professores de outros estados, o projeto Nordeste se caracterizava como um grande evento de partilha da música coral entre os coralistas de Fortaleza:

[...] a presença de grandes autoridades da música, como: Koellreutter, Orlando Leite, Samuel Kerr, Marcos Leite, Silvério (Professor Luís Oliveira Maia), trouxe uma grande riqueza de fazeres e saberes que contribuíram para dar unidade ao movimento coral em Fortaleza, no sentido da realização de contatos entre regentes e corais da comunidade e de outras localidades, sendo evidenciados e compartilhados

---

<sup>17</sup>Através da Universidade Federal do Ceará, sob a coordenação da professora Maria Izaíra Silvino Moraes, inúmeros eventos, seminários e cursos de férias como o Projeto Nordeste – Encontros Musicais da UFC, acabariam por incentivar o contato entre músicos e regentes de Fortaleza, assim como promover o intercâmbio com novas formas de expressão coral trazidas pelos professores do sul do país, referendando o trabalho desenvolvido pelo Coral da UFC (SCHRADER, 2002).

elementos que identificassem o movimento coralista que estava se constituindo naquele contexto (TEIXEIRA, 2012, p. 133-134).

O trabalho que a Maestrina Izaíra Silvino realizou através de suas ações desenvolvidas no Coral da UFC foram de suma importância para que houvesse a consolidação de uma Educação Musical dentro da Universidade que enfatizasse o valor e o potencial das atividades musicais construídas em coletividade.

Para Izaíra, o Coral foi uma escola que se construiu paulatinamente, e que ao lado do trabalho no grupo sempre houve uma luta para a constituição de uma escola acadêmica de música. Nesse sentido, Orlando Leite, Katie Lage e Izaíra Silvino pensaram nisso e trabalharam com esse fim. Entretanto, não conseguiram ver efetivado seu objetivo, devido às conjunturas desfavoráveis à instituição e ao reconhecimento da Arte na Universidade. (TEIXEIRA, 2012, p. 153).

No final da década de 1990, os corais estavam em plena fase de expansão. Além dos grupos independentes, estavam surgindo grupos corais nas comunidades, nas empresas, nas repartições públicas e nas instituições religiosas. Portanto, vários encontros de corais estavam ocorrendo na cidade, possibilitando, deste modo, a abertura de um campo de trabalho para os músicos, como também uma demanda pela qualificação da profissão de músico. Segundo Schrader (2002, p. 208):

Ao longo da década de [19]90, pudemos observar que o processo de formação dos novos regentes seguiu os padrões estabelecidos na década anterior, percorrendo os mesmos caminhos de formação, onde a livre experiência e a prática em um ambiente não formal anteciparam-se à hierarquia e o rigor teórico da educação formal.

A contribuição de Izaíra Silvino como regente do Coral da UFC foi marcante e sua atuação deixou um legado de profissionais trabalhadores da educação musical que muito contribuíram e continuam contribuindo para o desenvolvimento e ampliação da educação musical em nossa cidade. Sobre a Maestrina Izaíra e sua passagem histórica pelo Coral da UFC, Teixeira (2012, p. 158) nos aponta que:

Izaíra Silvino tomou parte da história da música na UFC deixando um traço marcante de sua personalidade: o envolvimento com a realização de atividades coletivas, dentre essas, as práticas que enfatizam a educação musical coletiva, como é o caso do canto coral. Essa foi a base de seu trabalho realizado na Universidade como Maestrina e Educadora Musical, constituindo-se o Coral da UFC em uma escola em serviço, onde nasceram: cantores, regentes, educadores musicais, que contribuíram para semear a música coral na comunidade acadêmica e não-acadêmica cearense. Assim, no Coral, Izaíra foi gestando um movimento educativo musical que contemplasse não só os coralistas, mas também a comunidade que iria interagir com o coro, promovendo a formação de músicos e apreciadores musicais.

Segundo Moraes (2007) em seu livro “*Ah, se eu tivesse asas...*”, somos seres históricos, atores da nossa própria história, portanto, atuamos no mundo de modo que cada movimento, cada nova ação que realizamos pode desencadear uma nova reação que se reflete nas outras pessoas. Somos influenciados a todo instante seja por nossos familiares, amigos, ou pelas pessoas que estão à nossa volta em nosso cotidiano. Nossas ações são repletas de intenções e significados gerando, assim, um compartilhamento de nossos pensamentos, sentimentos e emoções. Fazemos parte de uma grande teia criadora e nos refazemos a todo instante. A professora Izaíra nos conta que foi através de

[...] pessoas singulares, únicas, diferentes, que aprendi a perceber como a atuação de gente, com suas histórias individuais, faz uma diferença marcante na forma como as ocorrências acontecem e no modo como cada um de nós vivencia as ocorrências. E essa atuação marca. Não só a história coletiva, como a individual. E o mundo muda por causa disso (MORAES, 2007, p. 27).

Verificamos, então, que a trajetória de lutas para uma efetiva educação musical na Universidade Federal do Ceará já estava acontecendo há décadas. Através de ações de inclusão da música na Universidade pelo Maestro Orlando Leite e outros profissionais como Katie Lage e Izaíra Silvino, o campo do saber artístico estava sendo delineado através de ações musicais coletivas.

Izaíra plantou sementes em cada pessoa que passou por esta escola, o Coral da UFC. A colheita rendeu bons frutos e pessoas que conviveram sob a batuta da professora Izaíra se tornaram grandes profissionais músicos da educação – estes comprometidos com práticas musicais socialmente construídas e propagadores do saber musical na Universidade.

### **3.4 Elvis Matos e os processos de formação através dos corais**

Prosseguindo esta trajetória de contribuição e comprometimento com o fazer musical, destacaremos as ações desenvolvidas por Elvis Matos – arte-educador e regente que atualmente está à frente da Secretaria de Cultura Artística – que, mesmo “sem saber de nada” (MATOS, 2008), foi se destacando na medida em que empreendia esforços para a propagação do saber musical. A vontade por transformar a história da música no estado do Ceará fez com que Elvis Matos trilhasse caminhos que posteriormente abririam espaços para uma nova geração de músicos profissionais da educação comprometidos com a importante missão de dar continuidade ao trabalho de (re)inserção da música nas escolas de ensino básico.

Aos 17 anos, assistindo a uma apresentação no Teatro Universitário do recital “Os Três Tempos do Homem”, sob a regência de Izaíra Silvino, Elvis Matos decidiu tornar-se coralista. A partir deste episódio, prestou seleção para o Coral da UFC e conseguiu, “mesmo não estando devidamente pronto – de acordo com o que avaliou a banca –, uma vaga no naipe de tenores” (MATOS, 2008, p. 49).

Podemos inferir que, naquele período, a “oportunidade” de cantar em coro que Elvis Matos obteve ao entrar no Coral da UFC foi um importante marco que inaugurou sua trajetória de formação humana e musical dentro da Universidade. Aos 18 anos, após concluir o ensino médio em 1984, Elvis Matos prestou vestibular para o Curso Superior de Música da Universidade Estadual do Ceará (UECE), iniciando suas atividades acadêmicas em 1985.2.

Durante seu percurso formativo no Coral da UFC, Elvis Matos também participou de outros corais. A partir do segundo semestre de 1984, no Coloral, coro criado por dois integrantes do Coral da UFC – o estudante de letras Nelson Barros e o violonista Marcus Fonseca –, Elvis já estava pondo em prática suas primeiras aulas de técnica vocal, além de reger o referido grupo ocasionalmente. Do Coral Coloral passou para o Coral Zoada, momento este em que o jovem e inquieto acadêmico ainda cursava o primeiro ano do Curso Superior de Música da UECE. No Zoada<sup>18</sup>, Elvis (re)descobriu e exercitou todas as suas possibilidades de preparador vocal, regente e arranjador.

Compondo e arranjando coisas para reger no Zoada, fui me tornando visível na cena musical de Fortaleza e acabei sendo convidado pela Companhia de Eletricidade do Ceará (Coelce) para lá formar um coral. Esse convite era resultado do que ficou conhecido como “o grande *boom* do canto coral em Fortaleza”, provocado por Izaíra Silvino Moraes e pelo Coral da UFC que, através de um repertório eminentemente brasileiro, realizou uma difusão da atividade vocal coletiva por toda cidade, inculcando nas pessoas o desejo de ser de um coral como aquele (MATOS, 2008, p. 58).

Acreditamos haver uma característica em comum nas ações exercidas pelos profissionais que trabalharam para a implantação da música na Universidade. A regência coral, desempenhada por Orlando Leite, Katie Lagie, Izaíra Silvino e Elvis Matos, é uma atividade que demanda, além de outras habilidades técnicas, saber liderar um grupo, resolver conflitos, dentre outras funções. Segundo Zander (2003, p. 147),

O regente de coros, como músico, é responsável pela vida coral e pelo ambiente humano. Quanto melhor souber formar e conservar seu grupo, tanto mais prazer seus componentes terão. E o prazer será tanto maior, se a formação não se limitar

<sup>18</sup>Elvis Matos batizou o Coral Zoada de “escola de ruidosa aprendizagem”, posto este ter sido o local onde ele pode colocar em prática todas as suas possibilidades de preparador vocal, regente, compositor e arranjador (MATOS, 2008, p. 55).



somente à música, mas estender-se à formação sob o ponto de vista humano, de grupo e, naturalmente, de cultura geral.

Assim como Orlando Leite, Katie Lage, Izaíra Silvino e Elvis Matos, outros coralistas que passaram pelo Coral da UFC também se tornaram músicos regentes profissionais da educação. Entretanto, o Coral da UFC não foi o único grupo coral que permitiu a formação de novos líderes e regentes da cidade. O Coral da Faculdade de Educação (FACED), criado pela professora Izaíra Silvino, também fez surgir profissionais que atuam no campo da educação musical.

[...] Izaíra radicalizou a proposta de multiplicação de corais, pois sendo aquele um coral de uma Faculdade de Educação, integrado em sua maioria por alunos do curso de pedagogia, fez a maestrina que alguns dos coralistas regessem juntamente com ela as récitas do espetáculo que fora concebido para ser apresentado nas escolas públicas da cidade (MATOS, 2008, p. 172).

Destes regentes que atuaram no Coral da FACED, muitos estão professores que atualmente lecionam no Curso de Música da UFC. É o caso do professor Erwin Schrader, que também participou do Coral Zoada, e que desde o ano 2000 divide a regência do Coral da UFC com o professor Elvis Matos.

Em 1994, Elvis Matos prestou concurso público para uma vaga de professor da carreira de primeiro e segundo graus da Universidade Federal do Ceará, passando a lecionar a disciplina “música e ritmo” no Curso de Arte Dramática. No ano seguinte, em 1995, professor Elvis apresentou à Pró-Reitoria de Extensão o projeto de criação do Curso de Extensão em Música, abrindo campo de trabalho para outros professores de música (MATOS, 2008, p. 73). Segundo Schrader (2002, p. 212-213):

A criação do Curso de Extensão em Música fundamentou-se basicamente na necessidade urgente de resgatar as conquistas no campo do fazer musical na UFC, fazendo-se um trabalho no sentido de criar um espaço para a música e que este sobrevivesse independente de esforços ou interesses puramente pessoais. O curso foi subdividido em duas áreas: aptidão em música vocal e aptidão em música instrumental (Flauta Doce e Violão).

O Curso de Extensão em Música, além de incentivar a formação de novos grupos musicais, buscava auxiliar grupos musicais existentes no sentido de contribuir para um maior embasamento teórico. Com duração de dois anos e aberto para a comunidade, passados dez anos de sua criação, mais especificamente em 2005, o Curso de Extensão tornou-se graduação — e agora temos o atual Curso de Licenciatura em Música.

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 na instituição. O espírito colaborativo vivido no âmbito do Coral sugere práticas musicais coletivas, solidárias, para o cotidiano formativo dos cursos de graduação implantados (MORAES; MATOS, 2012, p. 37).

Como podemos perceber, as discussões acerca da proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Música da UFC remontam ao percurso formativo dos sujeitos que deram início ao Curso de Extensão em Música na Universidade – e que, num sentido inverso, culminaram na criação do referido curso de Licenciatura em Música, Campus de Fortaleza (SILVA, 2009). Através das histórias de trajetórias e formações ocorridas no âmbito acadêmico foram se configurando alguns pilares para a formação de coralistas, instrumentistas, regentes, professores e, posteriormente, de uma obra maior e não menos importante: a criação de espaços públicos de democratização do saber musical.

De acordo com Elvis Matos, o mesmo passou “vinte e três anos lidando com grupos de coralistas. Nesses grupos aprendi música e, principalmente, aprendi que viver é um ato coletivo-educativo” (MATOS, 2008, p. 179). O embasamento filosófico de Elvis Matos nos faz perceber que sua perspectiva formativa humana e musical coletiva foi pautada em valores solidários de envolvimento e compromisso ético e estético, herdados pelas ações musicais de Orlando Leite, Katie Lage e Izaíra Silvino.

### **3.5 O Curso de Licenciatura em Música**

O curso de Licenciatura em Música da UFC, *campus* de Fortaleza, foi criado em 02 de setembro de 2005 – e desde a data de sua criação até o ano de 2009, o ingresso ao referido curso era realizado através de vestibular, como nos demais cursos de graduação da UFC. Incorporado à UFC em 2010, o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), se tornaram os novos processos de seleção de alunos e via de ingresso dos estudantes para os cursos de graduação.

Conforme apresentado na introdução deste trabalho, a respeito dos primeiros movimentos musicais ocorridos na CJA, no início do curso, nossos recursos eram escassos e existiam algumas dificuldades. Atualmente, o Curso de Música da UFC já possui melhores condições para um bom funcionamento e apresenta uma boa infra-estrutura com instrumentos musicais variados (teclados, pianos acústicos, violões, flautas, diversos tipos de instrumento de percussão), equipamentos eletrônicos e objetos de aprendizagem (data-show, caixa

amplificada, equipamentos de som), sala de informática com computadores conectados à internet para uso dos estudantes e salas climatizadas.

Importante se faz mencionar que, no primeiro semestre do ano 2012, o Curso de Música da UFC, *campus* de Fortaleza, recebeu nota máxima dos avaliadores do Ministério da Educação (MEC). Este procedimento de visita das instalações e averiguação do projeto pedagógico pelos técnicos do MEC faz parte da elaboração do relatório para reconhecimento do curso. Nesta ocasião, o curso recebeu nota cinco – o mais alto conceito na escala de avaliação.

Pelo fato dos cursos de música da UFC aceitarem estudantes sem conhecimentos musicais prévios, é de grande responsabilidade, tanto por parte do professor quanto por parte do estudante, desenvolver durante os dois anos iniciais do curso as habilidades necessárias para a leitura e decodificação da linguagem musical ocidental. Este processo de letramento inicial está claro no Projeto Político Pedagógico do Curso:

Percepção e Solfejo é uma disciplina que acompanhará os alunos por dois anos com o objetivo de desenvolver sua capacidade de ler e escrever música sem depender de um instrumento como apoio. A questão da aquisição da capacidade de leitura e escrita musical é um dos pontos mais controversos do ensino de música no Brasil. Propomos que esse “letramento musical” seja conquistado de forma prática não apenas na disciplina de percepção e solfejo, mas também em todas as outras práticas musicais que serão realizadas ao longo do curso. É importante perceber que o processo de aquisição do conhecimento musical desenvolvido ao longo do curso de graduação aqui proposto irá ter ressonâncias profundas na prática profissional dos docentes que nesse curso serão formados e, por isso mesmo, a aquisição da possibilidade de decodificar os signos da escrita musical ocidental não deverá se revestir de uma mitificação que gera medo e prejudica a autoconfiança dos alunos. Tal aquisição deverá ser prazerosa e rigorosa, respeitando-se os ritmos de aprendizagem de cada estudante (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010, p. 20).

Portanto, o Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Música da UFC, dos *campi* Fortaleza, Sobral e Cariri, são unânimes no que diz respeito à aplicação de um teste de aptidão para o estudante que quer estudar música:

Um teste de aptidão musical pode, na melhor das hipóteses, avaliar os conhecimentos musicais prévios e apontar possibilidades de desenvolvimento musical, mas tal procedimento jamais poderá ser exato. Ele não garante, por exemplo, que o candidato tenha a dedicação necessária para o estudo da linguagem musical aliada às questões da educação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010, p. 74).

Sobre as especificidades do Projeto de Formação de Educadores Musicais na UFC, Moraes e Matos (2012, p. 35), apresentam as seguintes considerações:

- a) a convicção de que aptidão musical depende de oportunidade de acesso ao fazer música;
- b) o entendimento de que há uma necessidade nacional de organização metodológica do desenvolvimento da escrita e da leitura de partituras na formação do músico;
- c) a compreensão de que na realidade brasileira faz-se urgente o desenvolvimento de estratégias de colaboração nos contextos de ensino e aprendizagem da música;
- d) a premente necessidade — imposta pela realidade brasileira: escolas básicas sem ensino de música *versus* ausência de espaços de formação do professor de música — de criação de centros formadores de professores de música para a escola brasileira.

Está claro, a respeito do tipo de formação que o estudante de Música da UFC vivencia, que “Uma formação que vise unicamente o desenvolvimento de capacidades de expressão musical não se coaduna com o objetivo maior do Curso de Educação Musical da UFC.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010, p. 15). Portanto, não é o objetivo do curso formar músicos solistas ou concertistas. A formação do educador musical se diferencia, neste sentido, por

[...] contemplar a expectativa de formação de um profissional para o exercício do ensino da música que seja detentor de rigoroso cabedal de conhecimentos musicais que lhe propicie uma atuação crítica e criativa diante de uma sociedade em constante processo de transformação (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010, p. 21).

A identidade do educador musical do licenciando em Música da UFC está pautada na prática de um agente social transformador na perspectiva de formação de uma educação crítica e emancipadora, e não na abordagem de um ensino puramente instrumental. Assim, o intuito dos cursos de Música da UFC é “Formar o professor de música, em nível superior, com conhecimentos de pedagogia e linguagem musical, capaz de atuar de maneira crítica e reflexiva interagindo com o meio em que atua enquanto educador musical.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010, p. 13).

Sendo, então, um dos objetivos do curso de música da UFC Campus de Fortaleza [...] entender o processo de formação do professor de música, quais as competências que este precisa ter, quais os espaços que solicitam a sua intervenção” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010, p. 10), criar condições para a elaboração das competências do músico-profissional da educação são, assim, ações coerentes às exigências do seu Projeto Político Pedagógico.

A partir do percurso histórico de desenvolvimento das atividades musicais a nível acadêmico na Universidade Federal do Ceará, são compreensíveis os motivos que fazem da expressão vocal coletiva a centralidade do Projeto Político Pedagógico dos cursos de Música da UFC, no qual se pode ler: “A prática de expressão vocal coletiva será o eixo condutor da

formação do Licenciado em Educação Musical na UFC e, portanto, terá caráter de obrigatoriedade.” (DIAS, 2007, p. 76). O estudante passará dois anos, ou seja, quatro semestres no total, cursando a disciplina Canto Coral.

Em conjunto com a disciplina de Canto Coral haverá nos dois semestres iniciais a disciplina de Técnica Vocal onde o aluno além de adquirir conhecimentos para lidar com o seu próprio instrumento, também estará adquirindo a fundamentação para realizar, em sua prática profissional, a educação vocal de seus alunos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010, p. 17).

Além das possibilidades do Canto Coral e da voz como possibilidade de trabalho do futuro educador musical, o licenciando em música da UFC deverá optar entre três instrumentos musicais para realizar a disciplina de prática instrumental, sendo eles a flauta-doce, o violão ou o teclado. O papel da disciplina prática instrumental é proporcionar um apoio ao exercício da docência de modo que, de acordo com a necessidade do estudante, este possa utilizar um dos três instrumentos para servir de amparo pedagógico para sua aula.

Dentre as várias possibilidades de instrumentos musicais da cultura ocidental, elegemos o teclado eletrônico, o violão e a flauta-doce para serem as primeiras possibilidades de escolha a serem oferecidas ao aluno que ingressa no curso. No primeiro semestre do curso a disciplina Prática Instrumental I será o espaço pedagógico para que aluno, uma vez feita a sua opção, dê início a um trabalho de aprofundamento de sua técnica instrumental ao mesmo tempo em que se insere num contexto coletivo de execução (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010, p. 17-18).

Conforme a citação anterior, a inserção dos estudantes num contexto coletivo de execução promove o incentivo de práticas musicais coletivas. Ao aprender em grupo, o estudante parte da compreensão de que a perspectiva de trabalho coletivo vai potencializar suas possibilidades de aprendizagem, estas construídas através da interação com seus pares. Uma estrutura curricular por mais abrangente que seja não alcançará todas as possibilidades formativas possíveis. Portanto, tornar o currículo flexível é ponto crucial a ser desenvolvido, posto ser neste âmbito específico que se configuram as principais medidas de transformação a serem realizadas dentro de uma instituição universitária.

No próximo capítulo apresentaremos a discussão teórica que servirá de base para a análise e interpretação dos dados coletados no decorrer da pesquisa.

## 4 REFERENCIAL TEÓRICO

“Na ausência do outro, o homem não se constrói.”  
(Vygotsky)

“A arte é, foi, e ainda é o elemento  
essencial da consciência humana.”  
(Herbert Read)

Vygotsky e Piaget enquanto teóricos interacionistas<sup>19</sup> partem do princípio de que o mundo psíquico do ser humano não é inato, ou seja, a pessoa não nasce com ideias prontas, bem como não as recebe do ambiente como algo acabado. A teoria de Vygotsky tem como objetivo “[...] caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo.” (VYGOTSKY, 1984, p. 21).

Segundo Vygotsky (1984), nas relações sociais e em todo tipo de interação humana o homem está se construindo. Portanto, todos nós estamos aprendendo na convivência com as outras pessoas. Na escola, por exemplo, as crianças aprendem tanto com os adultos na relação estudante/professor, como principalmente através das possibilidades compartilhadas entre estudantes/estudantes.

Vygotsky, que se preocupou em estudar a gênese, a formação e a evolução dos processos psíquicos superiores<sup>20</sup> do ser humano, aponta que “[...] as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social.” (REGO, 1995, p. 41). As características humanas, assim, “[...] resultam da *interação dialética* do homem e seu meio sociocultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.” (REGO, 1995, p. 41).

---

<sup>19</sup>Considerada como uma das perspectivas da psicologia do desenvolvimento humano, o sociointeracionismo é a teoria segundo a qual se compreende o desenvolvimento humano como uma relação de trocas entre parceiros sociais através da interação e mediação. Para Vygotsky, todo sujeito adquire seus conhecimentos a partir das relações interpessoais de troca com o meio em que vive.

<sup>20</sup>No desenvolvimento psíquico surgem e se aperfeiçoam os processos psíquicos e qualidades das crianças. São as chamadas por Vigotski de funções psíquicas superiores e que se dividem em dois grupos: os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento – a linguagem oral e escrita, o cálculo e o desenho – e os processos e desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais que se desenvolvem a partir das funções psíquicas naturais – a percepção, a atenção, a imaginação, a memória, os sentimentos e as formas primárias de direção da conduta. Apesar da existência desta divisão, as funções psíquicas superiores têm em comum o seu surgimento que se dá a partir da relação do homem com seu mundo histórico-cultural. Partindo do pressuposto de que o desenvolvimento cultural e orgânico são diferentes por sua essência e natureza, as funções psicológicas superiores não se fazem presentes ao nascimento (SANCHEZ, 2004, p. 1).

Dessa forma, podemos inferir que todo processo educativo não pode prescindir das interações sociais realizadas pelos estudantes/estudantes, sem desvalorizar os processos desenvolvidos entre estudantes/professores. Pelo contrário, o incentivo à interação dos sujeitos envolvidos em uma atividade é essencial para uma aprendizagem rica e efetiva, pois é nesta relação estudante/estudante, ou seja, na interação entre os pares que a possibilidade de desenvolvimento de competências e habilidades sociais dos envolvidos cresce.

Na relação estudante/professor há um desequilíbrio de poder e conhecimento, fazendo com que a tendência nesta interação seja a de um ensinar e o outro aprender. Na relação estudante/estudante, a troca de informações entre os pares tende a ser mais equilibrada, fazendo com que o aprendizado seja mediado pela interação e reciprocidade dos estudantes. Assim, possuidores de características em comum e ávidos por desenvolverem suas potencialidades, a compartilha de experiências entre estudantes é um fator imprescindível para o aprendizado.

#### **4.1 A zona de desenvolvimento proximal (ZDP)**

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) esclarece a relação entre desenvolvimento e aprendizagem – e neste sentido:

A concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. (OLIVEIRA, 1993, p. 61).

A escola é elemento central para o desenvolvimento de uma criança, possuindo então “[...] um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas.” (OLIVEIRA, 1993, p. 61). Diferente dos animais que possuem necessidades puramente biológicas, o ser humano se diferencia destes últimos por possuir a necessidade de se comunicar, de adquirir novos conhecimentos, de ocupar um papel na sociedade em que vive. Vygotsky pressupõe que o aprendizado da criança se inicia muito antes desta ir à escola, porém, é neste ambiente que a criança internaliza novos saberes.

Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas (REGO, 1995, p. 72).

Entendemos o nível de desenvolvimento real como todas aquelas atividades que a criança já sabe realizar sozinha, sem a ajuda de outra pessoa. “Este nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se estabeleceram, ciclos de desenvolvimento que já se completaram.” (REGO, 1995, p. 72).

O segundo nível, ou nível de desenvolvimento potencial, diz respeito às atividades que a criança consegue realizar, porém, com o auxílio de um adulto ou de outra criança mais experiente. O conceito de desenvolvimento potencial surge como ponto-chave para que possamos pensar em aprendizagens em grupo com ênfase na aprendizagem dos estudantes, deslocando o foco exclusivo no professor. Assim, o segundo nível aproxima-se de nosso objeto de estudo, pois entendemos que os grupos de estudos realizam seus encontros nesta perspectiva de cooperação. Segundo Vygotsky (1984, p.117-118, grifo nosso):

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar **somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros**. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. Desse ponto de vista, aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Diante disso, podemos perceber que o contato entre indivíduos com diferentes níveis de experiência é extremamente desejável. Em uma sala de aula, esse indivíduo mais experiente pode ser um professor ou mesmo outro estudante. Assim, a heterogeneidade de aprendizados e vivências deixa de ser encarada como um elemento negativo, tornando-se um aspecto que pode potencializar ainda mais a aprendizagem.

Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento musical de um aluno que não sabe tocar violino, por exemplo, ou que está no processo de aprendizagem deste instrumento, pode ser adiantado mais rapidamente quando em contato com outros estudantes que já sabem executar o instrumento.

A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal.” (REGO, 1995, p. 73).

A zona de desenvolvimento proximal estabelecida na relação estudante/estudante caracteriza o compartilhamento musical realizado por sujeitos interessados em desenvolver



suas habilidades musicais diversas nos grupos de estudos. Desse modo, podemos inferir que os grupos de estudos também se alinham com os preceitos sociais libertários de Herbert Read, uma vez que este é defensor de uma escola destituída de relações de poder em sala de aula, ou seja, um espaço mais afinado com os preceitos solidários. Motivador da autonomia do estudante e da cooperação entre indivíduos, Herbert Read concebe os processos de educação pela arte afinados com os pressupostos de interação social proposto por Vygotsky. Read afirma que o objetivo da educação é criar artistas eficientes nos mais variados modos de expressão, entendendo, por fim, que a finalidade maior da arte não pode ser atingida por artistas de maneira individual e, sim, através da pedagogia libertária.

#### **4.2 Herbert Read e a *pedagogia libertária***

Herbert Read é considerado um pensador anarquista e militante libertário dos anos 1930-50. Conhecedor da Eurritimia, proposta de educação musical do músico e educador Dalcroze<sup>21</sup>, Read escreveu sobre educação estética e a relação de três aspectos do ensino da arte, quais sejam: a autoexpressão, a observação e a apreciação (READ, 1977 *apud* SANTOS, 2011, p. 172).

Tendo como princípio educar para unir, não para dividir, Read foi defensor da chamada pedagogia do risco, educação que age nos níveis individual e coletivo. Read possui um plano de arte-educação com base libertária, tendo proposto a “redenção do robô”, que segundo ele, se trata da criação de uma sociedade para qual a educação deveria ocorrer de modo a destruir a alienação (SANTOS, 2011). Sobre a proposta pedagógica de Read, Santos (2011, p. 172) esclarece:

Uma educação anarquista, enquanto *pedagogia social*, concebe a educação como fenômeno politicossocial que, ou se abre para a reprodução da sociedade, ou se abre para um processo radical de transformação da realidade social. A pedagogia anarquista trabalha a autonomia do sujeito e a solidariedade, o que requer da escola o uso de métodos que favoreçam a autodisciplina, a cooperação, o trabalho em grupo, a pulverização do poder por toda parte (no lugar da coerção, do impacto das ordens, conformismo, padronização e competição). Como pedagogia libertária, opõe-se ao ensino tradicional, autoritário e conduzido por fortes relações de poder.

Para Read, a função mais importante da educação pela arte está relacionada com a orientação psicológica, a um ajustamento complexo dos sentimentos e emoções subjetivos ao mundo objetivo, ou seja, desenvolver uma inteligência emocional por parte do estudante que

---

<sup>21</sup>Émile Jaques-Dalcroze, compositor austríaco nascido em 1865, foi professor da Escola de Música de Genebra e elaborou sua proposta partindo do movimento como construção do conhecimento musical. Dalcroze utilizava a inter-relação da voz cantada com o movimento corporal.

buscará compreender melhor os sentimentos criando uma visão mais clara do mundo que o rodeia. Assim, a qualidade do pensamento e da compreensão, bem como a personalidade e o caráter do ser humano, dependem em grande medida do êxito deste ajustamento. No conceito de pedagogia libertária proposto por Herbert Read, podemos encontrar condições de estruturação para o exercício da criatividade do estudante, como também do desenvolvimento da autonomia e de todas as suas potencialidades e expressões de singularidade necessárias (SANTOS, 2011).

Read, em sua obra “A Educação pela Arte”, apresenta um objetivo para a educação que se afina com a ideia do ser social – e da necessidade que o ser humano tem de estar em contato com seus pares. Para Read, o objetivo da educação pode se resumir ao desenvolvimento da consciência social do indivíduo.

Como resultado das infinitas permutas da hereditariedade, o indivíduo será inevitavelmente singular, e esta singularidade, dado ser algo que mais ninguém possui, terá valor para a comunidade. Pode ser apenas uma maneira singular de falar ou de sorrir — mas isso contribui para a variedade da vida. Mas pode ser uma maneira singular de ver, de pensar, de inventar, de expressar o pensamento ou a emoção — e, nesse caso, a individualidade de um homem pode ser de valor incalculável para toda a humanidade (READ, 1982, p. 18).

Segundo Read, o indivíduo, por natureza, contribui com a comunidade e com o meio em que está inserido — assim, suas ideias se afinam com as ideias de Vygotsky, pois para este último “[...] o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie.” (REGO, 1995, p. 71).

Do ponto de vista da educação musical, à medida que na sala de aula se estabelece relação de forças contrárias ao individualismo, à competição e à coerção do aluno pelo professor, cria-se a possibilidade para a construção da autonomia do estudante, possibilitando-o, assim, a tomada de decisões, a clareza e a consequente segurança de suas escolhas. Deste modo, o estudante aprende a se construir como sujeito de sua aprendizagem e desenvolve ações musicais mais humanas e menos competitivas. Além disso, o estudante que interage mais com os seus parceiros tem maior capacidade de articulação e estimula o desenvolvimento da energia criadora do protagonismo estudantil – habilidade esta essencial para a criação de grupos de estudos.

Deste modo, a educação segundo Read tem como objetivo o de “[...] encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a

que o indivíduo pertence.” (READ, 1982, p. 21). Na teoria sociocultural de Vygotsky, a aprendizagem ocorre como um processo distribuído, interativo e contextual, resultado da efetiva participação das pessoas em uma prática social. Assim, o ser humano não é apenas produto apenas do seu ambiente, ele é agente ativo no processo de criação desse ambiente.

A interação entre membros com características e anseios musicais diversos, caracterizada nas relações construídas no âmbito de um grupo de estudo, desencadeia a possibilidade de desenvolvimento das habilidades compartilhadas, estas permeadas por relações humanas e solidárias entre os estudantes.

Alinhado ao pensamento de Read segundo o qual, através da “redenção do robô”, se afirma que a sociedade deve ser educada de modo a sair da alienação, Koellreutter concebe a educação musical funcional como uma proposta de interação entre arte e civilização de modo que os artistas, ao se tornarem conscientes de sua principal função – que é social – devem, portanto, auxiliar o processo de sensibilização e humanização da sociedade de modo a desacelerar essa corrente tecnológica e robotizada da atualidade.

Um tipo específico de sociedade condiciona um tipo específico de arte, porque a função da arte varia de acordo com as intenções e as necessidades da sociedade, porque o sistema social, o sistema de convivência inter-humana é governada pelo esquema de condições econômicas; porque é das necessidades objetivas da sociedade que resulta a função da arte (KOELLREUTTER, 1997, p. 37-44).

Propondo reflexões para uma educação musical no terceiro mundo, acrescentamos a seguir as experiências do educador Koellreutter que se afina com o pensamento de Read e Vygotsky. Koellreutter entende que o ser humano é o principal objetivo da educação musical; além disso, esclarece que a cultura está presente na totalidade dos esforços e empenhos de uma pessoa, de seus objetivos de vida e de suas necessidades e interesses sociais.

### **4.3 O conceito de educação musical por Koellreutter**

O trabalho de Koellreutter está baseado em uma proposta que visa, além de desenvolver a criatividade e a reflexão, suscitar “[...] o desenvolvimento global das capacidades humanas.” (BRITO, 2011, p. 21). Diante da experiência como músico e professor de composição, harmonia e contraponto, Koellreutter passou a se preocupar com questões musicais pedagógicas mais amplas – e “[...] com a ampliação de sua experiência pessoal, redimensionou o papel da música na educação, de modo mais geral, conferindo-lhe funções que transcendem os limites da formação musical.” (BRITO, 2011, p. 31). Considerado como um educador musical à frente de seu tempo, Koellreutter

[...] passou a falar em educação musical funcional, ou seja, aquela voltada às necessidades da sociedade, do indivíduo, em “tempo real”, atual, e não fundamentada em objetivos, valores, princípios e conteúdos que remetem a épocas passadas, em que viviam outros seres humanos, com necessidades e características próprias (BRITO, 2011, p. 33).

A partir de sua postura didática ativa e sempre questionadora, Koellreutter apropriou-se de um conceito chamado ensino pré-figurativo, que

[...] orienta e guia o aluno, não o obrigando, porém, a sujeitar-se à tradição, valendo-se do diálogo e de estudos concernentes àquilo que há de existir ou pode existir, ou se receia que exista. Um sistema educacional em que não se ‘educa’, no sentido tradicional, mas, sim, em que se conscientiza e ‘orienta’ os alunos através do diálogo e do debate. (KOELLREUTTER, 1997, p. 37-44).

A proposta de educação musical funcional de Koellreutter é desafiadora posto que os espaços de ensino de música, escolas e conservatórios ainda possuem uma visão romântica do ensino de música.

Acontece que os nossos estabelecimentos de ensino musical ainda se orientam pelas normas e pelos critérios em que estavam baseados os programas e currículos dos conservatórios europeus do século passado, revelando-se instituições alheias à realidade social brasileira, na segunda metade do século XX, e servindo, dessa maneira, a interesses que não podem ser os interesses culturais de nosso país. (KOELLREUTTER, 1997, p. 37-44).

O conservadorismo desses espaços tradicionais de ensino não se afina com a ideia e transparência dos princípios de educação musical propostos por Koellreutter. Assim,

Em sua maioria, as escolas de música não passam de pretensas fábricas de intérpretes para as promoções musicais de elite burguesa, o que significa, em termos de ensino musical, especialização uni lateral, aperfeiçoamento exclusivo das habilidades instrumentais e preparação de um tipo de musicista que vê seu ideal na apresentação de um repertório inúmeras vezes repetido de valores assim chamados “eternos”, estabelecidos pela elite. (KOELLREUTTER, 1997, p. 37-44).

A educação musical defendida por Koellreutter se destaca como uma proposta não profissionalizante, que não intenta a formação de músicos instrumentistas virtuosos ou compositores célebres, mas sim, um trabalho de ampliação dos horizontes e da realidade social na qual o estudante está inserido. Mais uma vez encontramos uma afinção entre as ideias de Koellreutter e Herbert Read, pois para este último, “[...] o objectivo de uma reforma do sistema educacional não é produzir mais obras de arte, mas pessoas e sociedades melhores.” (READ, 1982, p. 79).

Com efeito, uma educação voltada para uma finalidade de sensibilização musical mais humana e social através da arte, diminuiria o competitivo e acirrado panorama dos

valores sociais capitalistas vigentes, possibilitando condições para uma formação mais compartilhada e menos competitiva. Para Koellreutter, a arte funciona como um instrumento de libertação, tal qual a pedagogia libertária proposta por Herbert Read, de modo que

A arte poderia tornar-se um meio indispensável de educação, pois oferece uma contribuição essencial à formação do ambiente humano. Assim, através de sua integração na sociedade, a arte poderia tornar-se um fator central da nova sociedade desde que, por meio de integração, ela vença a sua alienação social e sobreviva à sua crise atual. (KOELLREUTTER, 1990, p. 1-8).

Os aspectos de educação musical propostos por Koellreutter nos fazem refletir sobre a postura do professor frente ao desafio de educar musicalmente estudantes desta geração individualista. É papel do educador se transformar em um parceiro de estrada mais experiente e buscar agir de modo a pensar estratégias de colaboração na busca por uma construção musical menos pragmática e consumista da pós-modernidade, auxiliando, assim, o estudante a interagir de modo solidário e nos convidando a pensar como se aprende música compartilhadamente. Portanto, não se trata mais de ensinar conteúdos musicais prontos, mas de como proporcionar a apropriação de conhecimentos socialmente construídos, gerando, assim,

Autodisciplina, concentração, a subordinação de interesses pessoais aos interesses do grupo, auto-crítica, criatividade e o desenvolvimento da sensibilidade do jovem, relativa a valores qualitativos – tanto tempo desprezados sob a ditadura de conceitos positivistas e mecanicistas. (KOELLREUTTER, 1990, p. 1-8).

Encontramos forte presença da proposta de educação musical de Koellreutter na construção dos âmbitos de formação musical da UFC. Segundo Matos (2008, p. 149), “[...] o Projeto de Criação do Departamento de Arte da UFC, elaborado por uma equipe coordenada pela Professora Izaíra Silvino Moraes, com cooperação, inspiração constante do Professor Hans-Joachim Koellreutter”, foi um dos documentos pilares para a criação do Curso de Música da UFC.

No próximo capítulo vamos analisar a ênfase dada ao papel do professor nas propostas de Educação Musical que, no Brasil, convencionou-se chamar Ensino Coletivo. Tal metodologia não pode ser confundida com as atividades compartilhadas ocorrentes nos grupos de estudos do Curso de Licenciatura em Música da UFC, uma vez que estas últimas, mesmo possuindo características de um encontro coletivo, procuram focar suas atividades nos processos de troca realizados entre os estudantes.

#### 4.4 O Ensino Coletivo

Para abordar o tema Ensino Coletivo vamos nos referenciar pelos trabalhos de Oliveira (1998), “O ensino coletivo de instrumentos de corda: reflexão e prática”; Cruvinel (2003; 2008), com “Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a Educação Musical como meio de transformação social” e “O ensino coletivo de instrumentos musicais na educação básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de ensino musical”; e, por fim, de Ying (2007), “O ensino coletivo direcionado ao violino”.

##### *4.4.1 O surgimento do Ensino Coletivo - Estados Unidos e Europa*

Segundo Oliveira (1998), do ponto de vista histórico, o ensino coletivo de instrumentos teve seu início nos Estados Unidos e sua implantação ocorreu através dos professores de canto coral que estavam ligados à prática musical religiosa. Alguns professores viajavam por várias cidades para ensinar os cânticos religiosos para a população e nessas ocasiões também ensinavam, além do canto, instrumentos de sopros e cordas. Deste modo, “[...] aqueles que estavam capacitados a ensinar os instrumentos de corda puderam, a partir da sua prática coletiva, desenvolver metodologias específicas, modificando, apenas, as estratégias necessárias.” (OLIVEIRA, 1998, p. 2).

A princípio, o Ensino Coletivo foi sendo ministrado nas academias e contava com um número muito grande de estudantes reunidos. Lewis A. Benjamin, que fundou a escola “The Musical Academy”, agrupava 400 alunos iniciantes, todos estudando coletivamente de acordo com a faixa etária. Outros professores também criaram suas academias utilizando o mesmo método coletivo. Em sua maioria, as academias eram instituições familiares e os recursos financeiros eram fruto de taxas, venda de instrumentos, acessórios e métodos de uso exclusivo. Como cada aluno pagava uma taxa, era possível, assim, verificar a alta lucratividade gerada pelo grande número de estudantes que se agrupavam nas academias, fator este que estimulava ainda mais a utilização das aulas coletivas.

Com duas aulas por semana, os estudantes trabalhavam um repertório em comum e se exercitavam em conjunto. O trabalho culminava nas apresentações musicais das chamadas “Children’s Carnivals”, encontros promovidos pela academia, nos quais era possível prestigiar apresentações de instrumentistas, corais, orquestrais, de concertos e de grupos diversos.

A vida musical nos Estados Unidos se tornou mais efervescente após a Guerra Civil (1861-1865), século XIX, momento em que a cultura europeia estava se expandindo. Assim, diversos músicos, sociedades amadoras, orquestras sinfônicas e músicos menos sofisticados começaram a formar bandas e orquestras que estavam suprindo a demanda da música popular. Dessa forma, vários conservatórios foram surgindo e implementando a mesma metodologia de ensino coletivo em classes.

Nesse sistema, as aulas de instrumentos eram dadas para pequenos grupos formados por não menos do que três e não mais do que oito alunos. As instituições utilizavam uma média de quatro alunos por classe e o professor se encontrava com sua classe uma vez por semana. Cada aluno demonstrava o repertório estudado, enquanto os outros apenas observavam, esperando a sua vez de tocar. As classes eram montadas de acordo com o nível de cada aluno. Como a principal meta era formar profissionais, o aluno do conservatório recebia além do estudo do instrumento, uma formação musical completa englobando harmonia, teoria musical, história da música etc. (OLIVEIRA, 1998, p. 6).

Somente por volta da década de 1840, com a inauguração do conservatório de Leipzig por Felix Mendelssohn, se estabeleceu na Europa uma metodologia de ensino de instrumentos com práticas coletivas em classe – esta, porém, com um número reduzido de alunos.

O declínio da pedagogia musical coletiva nos Estados Unidos ocorreu no final do século XX, quando os administradores e professores começaram a rejeitar a metodologia coletiva, como também em decorrência do surgimento de cursos de música em nível superior. Entretanto, para fazer o curso superior, o estudante deveria ter conhecimento especial no instrumento que era adquirido, somente, segundo Oliveira (1998, p. 6), “[...] através do ensino individual.”

Diante desse enfraquecimento do ensino coletivo nos Estados Unidos, surgiu na Inglaterra uma empresa especializada em venda de instrumentos que lançou um programa de ensino coletivo, tendo como principal objetivo desenvolver o amor pela música orquestral através do violino. O material didático era vendido a preço mínimo e, em troca, a companhia fornecia seus próprios professores especializados para atuarem nas escolas britânicas. Desse modo, muitas instituições escolares foram contempladas e milhares de estudantes se beneficiaram com este projeto que ficou conhecido como “[...] a origem da ideia do ensino instrumental coletivo, quando 400.000 alunos de 5.000 escolas britânicas (1908) estavam, efetivamente, tocando e estudando violino.” (OLIVEIRA, 1998, p. 7). Portanto, segundo Oliveira (1998), a história do ensino coletivo passou por três fases distintas, a saber:

[...] a das *academias*, em que o ensino coletivo era praticado com um grande número de alunos por classe, e onde tocavam ao mesmo tempo; a fase dos *conservatórios*, com classes de quatro alunos que se revezavam na execução prática; e, finalmente, a fase das *escolas públicas*, com um grande número de alunos, por classe, se exercitando em conjunto (OLIVEIRA, 1998, p. 9).

No próximo tópico, abordaremos o surgimento do Ensino Coletivo no Brasil, bem como os aspectos pedagógicos desta proposta que foi amplamente divulgada na década de 1930 através das atividades de Heitor Villa-Lobos com sua proposta de Educação Musical com o Canto Orfeônico.

#### **4.4.2 O Ensino Coletivo no Brasil**

Consideramos que os primeiros movimentos de ensino coletivo surgiram no Brasil colonial. Segundo Tinhorão (1991) e Cazes (1998), a abertura dos portos, no início do século XIX, permitiu o acesso à cultura europeia, às orquestras, instrumentos e partituras – bem como às danças de salão, que passaram a ser mais intensas no país. Das práticas musicais que se consolidaram ao longo do século XVIII e XIX, registra-se o chamado “trio de pau e corda” (cavaquinho, violão e flauta, que na época era de madeira de ébano). Surgem, então, os primeiros movimentos de cantos e danças, atividades que marcaram o início dos choros e modinhas.

Durante o Brasil Império, o interesse por uma busca de identidade nacional motivou artistas, músicos e poetas pelas manifestações consideradas populares. Assim, a modinha seresteira somada à linguagem dos poetas românticos, unidas à sonoridade dos choros, marcou o nascimento das primeiras manifestações musicais coletivas não sistematizadas.

Fazendo uma análise do panorama geral do ensino de música no nosso país, destacamos, como referência de primeira iniciativa em ensino coletivo sistematizado no Brasil, as ações de Villa-Lobos através do Canto Orfeônico – termo que remonta aos *orphéons* da França da primeira metade do século XIX, aos coros de trabalhadores incentivados como instrumento de bem-estar social.

A preocupação de Villa-Lobos com a educação musical nas escolas surgiu após sua análise crítica da cultura musical do país. Villa-Lobos sentiu necessidade de lançar mão de uma educação musical de base a partir do canto, tendo como objetivo formar uma identidade musical brasileira através de canções folclóricas para desenvolver, ao mesmo tempo, o sentimento de patriotismo e sentimento cívico – ambos afinados com o pensamento do Estado Novo. Segundo Manuel Negwer (2009):



Villa-Lobos organizou suas ideias didáticas e musicas em uma série de escritos, dos quais o mais importante é *A música nacionalista no governo Getúlio Vargas*. Nessa obra havia uma série de artigos e afirmações que Villa-Lobos havia publicado desde o início da “Revolução de Vargas”. Os argumentos são claros e formulados com simplicidade e também compreensíveis para aqueles sem formação musical: uma prática musical coletiva exigente, principalmente do canto-corais, estimula não apenas o sentimento de comunidade, mas também ajuda na formação de uma consciência civil e de um fortalecimento do orgulho nacional. Com o cultivo de canções peculiares e patrióticas, alcança-se o coração da nação, que representa para todos um símbolo sagrado. O instrumento principal dessa instrução moral e cultural, cujos objetivos vão muito além da prática musical, é o “canto orfeônico”, canto-corais minuciosamente organizado, de grandes a gigantescos grupos corais (NEGWER, 2009, p. 195).

Organizando grandes concentrações orfeônicas especialmente em feriados nacionais, Villa-Lobos chegou a receber fortes críticas, sendo acusado de abusar da música como propaganda política.

Na década de 1930, Getúlio Vargas, interessado no desenvolvimento do senso cívico nas crianças, aprovou a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) – um órgão nacional que tinha como objetivo propagar o civismo através da educação musical. Nomeado como diretor da SEMA para viabilizar o ensino do Canto Orfeônico, Villa-Lobos elaborou um currículo cuja centralidade estava formar professores de música, tendo criado um curso de Pedagogia da Música e Canto Orfeônico.

Villa-Lobos sistematizou um material pedagógico chamado “Guia Prático”, que continha algumas orientações didáticas, a saber: “Solfejos” – 2 volumes – apresentava um vasto material para a formação de professores e cantores, abordando desde simples treinos vocais sobre trechos de canções populares até transcrições de fugas a quatro vozes; e o “Canto Orfeônico” – 2 volumes –, tendo este material alguns esboços que receberam uma complementação através da compilação de canções acentuadamente patrióticas (NEGWER, 2009). Segundo Ying (2007, p. 17):

O ensino do canto orfeônico foi fundamentado em bibliografia ampla, escrita e sugerida por Villa-Lobos, voltada para fins cívicos, apresentando uma série de critérios metodológicos para o aperfeiçoamento da dicção falada, entoada e ritmada; para a aprendizagem, processo de classificação, seleção e colocação de vozes, afinação orfeônica, efeitos orfeônicos, muito importantes nas apresentações públicas, eram movimentos plásticos imitativos, que acompanhavam os efeitos onomatopaicos, tais como ondas do mar brasileiro ou os sons da floresta amazônica; efeitos de timbres diversos eram variantes de afinação orfeônica para representar sons de instrumentos, de canto de pássaros ou sibilar dos ventos, ditados, cantados e ritmados; pesquisas e arranjos de cantos folclóricos, com finalidade de transmitir a noção de alma coletiva de um povo e sua história; criação espontânea de cantos nacionais entre outras questões.

Com o fim da era Vargas, o canto orfeônico enfraqueceu, anunciando a falta de um projeto sistemático e consistente de ensino de música nas escolas. Somente mais tarde, no final da década de 1950, segundo Oliveira (1998), através do professor José Coelho de Almeida, seriam realizados experimentos com a organização de bandas de música no interior das fábricas no Estado de São Paulo. Posteriormente, em 1980, o referido professor – como diretor do Conservatório Estadual Dr. Carlos de Campos, em Tatuí – implantou um projeto de iniciação musical e ensino coletivo através de instrumentos de corda, tendo como característica metodológica a iniciação instrumental coletiva, heterogênea e simultânea.

No início da década de 1970, Alberto Jaffé desenvolveu os primeiros experimentos de ensino coletivo incentivados pelo desejo de ver o filho tocando com seus alunos particulares de violino e viola. Ao passo que surgiam novos alunos de violoncelo e contrabaixo, o projeto foi se destacando – e em 1975, a convite do Serviço Social da Indústria (SESI), Jaffé implantou um projeto de ensino coletivo de cordas em nossa cidade, Fortaleza, capital do Ceará.

Passado dois anos de trabalho no SESI, o projeto de ensino coletivo que Alberto Jaffé havia implementado chamou a atenção das autoridades federais. Por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Fundação Nacional da Arte (FUNARTE), Jaffé se tornou diretor pedagógico de vários centros de ensino coletivo espalhados por todo o Brasil. Assim, o chamado Projeto Espiral teve seu primeiro centro criado em Brasília, em 1978. Um ano após a estadia de Jaffé na capital federal, em função do Projeto Espiral, o professor se afastou do projeto, sendo posteriormente convidado pelo Serviço Social do Comércio (SESC) para desenvolver um projeto de ensino coletivo de cordas. No SESC, a orquestra chegou a possuir 400 integrantes, com alunos em diversos níveis de aprendizado. Também havia a Camerata, onde participavam somente os estudantes mais adiantados – esta com um número menor de estudantes, cerca de 25 integrantes no grupo.

Segundo Oliveira (1998, p. 13), o trabalho de Jaffé foi, “[...] sem dúvida, o mais importante para a história dos métodos coletivos de cordas no Brasil, pois além de eles serem os pioneiros, contribuíram, ainda, para a formação dos profissionais de cordas existente no país.”

#### ***4.4.3 Aspectos pedagógicos do Ensino Coletivo***

De acordo com revisão bibliográfica realizada sobre o Ensino Coletivo de instrumentos (OLIVEIRA, 1998; BRITO, 2010; CRUVINEL, 2003; YING, 2007), podemos

verificar um crescimento cada vez maior de dissertações e teses com pesquisas direcionadas ao referido método. Segundo Oliveira (1998, p. 15), os métodos de ensino coletivo de cordas têm por objetivo “[...] a iniciação instrumental de um grupo de pessoas que, ao se exercitarem em conjunto através de arranjos e/ou composições elaboradas especialmente para este fim, se deparam com problemas técnicos e musicais de maior importância.” Ainda segundo o referido autor, o ensino coletivo possui um tempo médio determinado, ou seja, após o período de iniciação musical com duração de dois anos, o aluno deverá se encaminhar para as aulas individuais a fim de aprimorar suas habilidades técnicas. Em relação à conduta em sala de aula, Oliveira (1998) nos aponta que o professor em sala deve se portar como um maestro, como um ensaio de uma orquestra. Segundo o autor:

Para isso é importante que, nas primeiras aulas, os alunos sejam treinados aos gestos do professor. Esta prática se realiza através de treinamentos rítmicos, como, por exemplo, bater palmas ou falar o nome das partes dos instrumentos ao sinal do maestro. Estes exercícios são eficazes na condução da aula e na disciplina - ao seguir os gestos, o aluno aprende respeitar o professor e a tê-lo como líder, auxiliando a transformação da turma em um grupo orquestral. (OLIVEIRA, 1998, p. 19).

O ritmo de aprendizado do grupo pode ser dado pelos melhores alunos do grupo. Assim, acaba-se criando um “termômetro” em sala de aula baseado naqueles estudantes que estiverem tocando melhor. Nesse caso é necessário que o professor tenha muita atenção e saiba dosar o ritmo de trabalho para não deixar os estudantes mais adiantados aguardando por aqueles que estão com uma maior dificuldade.

Um aspecto destacado como positivo na metodologia de ensino coletivo de instrumentos de cordas se refere à produção sonora inicial. Esta prática musical, segundo Oliveira (1998), é mais relevante quando realizada em grupo, uma vez que tal produção sonora ao ser realizada individualmente pode se tornar desagradável para quem a ouve. Com efeito, a produção sonora realizada coletivamente pode tornar o som menos desagradável, ao passo que o estudante poderá se sentir mais motivado a dar continuidade aos seus estudos.

Conforme Borne, Nascimento e Matos Filho (2011), o ensino coletivo consiste em ministrar aulas para um grupo de estudantes, de forma homogênea ou heterogênea<sup>22</sup>. Além disso, essas aulas têm um caráter multidisciplinar, envolvendo além da Prática Instrumental, temas como Teoria Musical, Percepção, História da Música etc. Segundo os referidos autores, as características do ensino de música em processos coletivos abrangem desde o empréstimo

---

<sup>22</sup>O ensino homogêneo consiste em aulas em grupo do mesmo instrumento. Já no ensino heterogêneo, os estudantes aprendem a tocar instrumentos distintos coletivamente.

do instrumento musical à prática em conjunto, relações entre os indivíduos, estímulo gerado através de apresentações e também o desenvolvimento do gosto pela música. Para Borne, Nascimento e Matos Filho (2011), o interesse para o estudo sistemático de música se justificaria como uma possível contribuição para o surgimento do interesse da profissionalização musical por parte do estudante.

Importante se faz ressaltar que a tentativa de profissionalização do músico para atuar no mercado de trabalho não se afina com as propostas e objetivos da Educação Musical. Acreditamos que o objetivo maior da educação musical ultrapassa essa proposição. É preciso pensar a educação musical como uma construção significativa que auxilie o estudante a desenvolver seu raciocínio e a sua autonomia no pensar, ao invés de simplesmente treiná-lo para uma prática musical mecânica e repetitiva, ações estas que transformam o estudante em um músico intérprete de notas musicais<sup>23</sup>.

Retomando as ideias de Koellreutter,

Sua abordagem privilegiou e valorizou a importância e o porquê da música (e da arte) na vida humana, lembrando o fato de que cada sociedade, com suas características e necessidades típicas, condiciona um tipo de arte. Atento e responsável, o professor preocupou-se, sobretudo, em propiciar uma educação viva, adequada a cada época, a cada contexto, servindo-se da música como um instrumento de educação. (BRITO, 2011, p. 42).

Segundo Cruvinel (2003, p. 2), o ensino coletivo é uma poderosa ferramenta de democratização do ensino de música que pode “[...] dar acesso a um maior número de pessoas à Educação Musical, aumentando a razão professor/aluno por esforço hora/aula.” De acordo com o que expõe a referida autora, além de possibilitar uma maior concentração de estudantes por professor, suspeitamos que a lucratividade – tal qual ocorria nas academias familiares nos Estados Unidos – é um fator que estimula essa prática pedagógica.

Passados os dois anos de iniciação musical no coletivo, conforme proposto por Oliveira (1998), o estudante passaria a trabalhar individualmente. Na proposta de ensino individual – também conhecida por ensino tutorial –, o aluno pode passar a desenvolver uma postura passiva e dependente, ausente de reflexão e de um envolvimento maior com o todo no qual está inserido. Flávia Cruvinel (2008), eminente educadora que se dedica a essas questões, citando Montandon, esclarece que o interesse pelo ensino coletivo

---

<sup>23</sup>O “músico intérprete de notas musicais” é compreendido neste caso como o indivíduo que estudou música tendo o objetivo de se tornar um executante, ou *virtuose*, em seu instrumento, não um músico profissional da educação.

[...] faz sentido se observarmos a necessidade de renovações na área de ensino de instrumento, a pressão que o professor de instrumento recebe por parte da direção das instituições de ensino ou mesmo do Estado, bem como, a ausência de cursos de preparação específica para professores de instrumentos em grande parte das universidades brasileiras. (CRUVINEL, 2008, p. 5).

Observamos que, de acordo com o que expõe Cruvinel (2008), o Ensino Coletivo se justificaria frente às demandas imediatas por uma ação docente que esteja mais adequada à realidade social e educacional, que exerce sobre o professor uma “pressão” institucional no sentido de obter resultados em curto prazo. Esta adequação que a autora postula como legítima, àquilo que é ditado pelas gestões de instituições públicas e privadas nas quais ocorre o “ensino coletivo” de música, revela uma postura reativa às exigências institucionais que se posicionam afinadas com o que é definido pelos pressupostos de eficiência do trabalho docente. Desta maneira, o Ensino Coletivo parece sugerir um afrouxamento da formação musical.

Cruvinel destaca que a influência do pensamento de Paulo Freire “[...] é notada na prática pedagógica e nos textos de alguns professores que atuam no ECIM.<sup>24</sup>” (CRUVINEL, 2008, p. 7). Todavia o papel do educador, ao longo do texto em questão, parece estar excessivamente dimensionado, quando a autora adverte: Necessário se faz ressaltar que nenhuma metodologia poderá ser significativa e transformadora se o educador musical não tiver abertura e flexibilidade para enfrentar as dinâmicas de sala de aula “em movimento constante.” (CRUVINEL, 2008, p. 8).

Surge-nos, a partir da análise apresentada pela autora, a percepção de que o Educador Musical, entendido como o principal ator do processo de construção do conhecimento, pressionado pelas exigências das gestões escolares que se afinam com o fluxo socioeconômico do século XXI, deve otimizar seu tempo de trabalho através de aulas ministradas para grupos, sempre buscando resolver de maneira pragmática as questões que surgem no decorrer das aulas.

Discordamos desta posição pragmática apresentada pelo Ensino Coletivo. Propomos um deslocamento da centralidade do papel do professor, encontrada no ensino coletivo, para focarmos na aprendizagem enquanto construção coletiva e colaborativa dos estudantes, sem excluir os professores. Recorrendo ao conceito de aprendizagem colaborativa, Olsen e Kagan (1992), *apud* Oxford (1997, p. 443), definem a aprendizagem colaborativa como:

Uma atividade de aprendizagem em grupo organizada de tal maneira que a aprendizagem seja dependente da troca de informações socialmente estruturada entre

---

<sup>24</sup>Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais.

os alunos em grupo e na qual cada aluno é responsável por sua própria aprendizagem e é motivado a contribuir com a aprendizagem dos outros.

Unir uma quantidade de estudantes em sala de aula não é sinônimo de aprendizagem, ou seja, unir estudantes em grupo e propor que trabalhem juntos não significa que estes desejem ou saibam trabalhar coletivamente de modo a tornar a aprendizagem significativa. Um grupo de estudantes reunidos em coletividade deve partir da interação como princípio base, ou seja, os alunos devem ser participativos, interagir uns com os outros para que ocorra, sobretudo, o compartilhamento de ideias.

O projeto político do Curso de Música da UFC, *campus* de Fortaleza, apresenta em seu texto a expressão “práticas musicais coletivas” de modo a estimular o “espírito cooperativo” dos estudantes. Portanto, é possível inferir que essas práticas existentes na integralização curricular do curso ocorrem de maneira a fazer funcionar o senso de colaboração que tende a “[...] minimizar os efeitos da competitividade e da individualidade, característica do mundo ocidental.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010, p. 19).

Veremos a seguir, no capítulo sobre Aprendizagem Cooperativa, que o papel do professor está mais relacionado à coordenação das atividades propostas, possibilitando ao estudante participar responsabilmente do seu processo de aprendizagem. Sendo assim, esta abordagem é considerada como uma proposta menos centralizada na figura do professor e mais focada no estudante como construtor do conhecimento. A partir dessas reflexões, propomos uma nova perspectiva para a educação musical em grupo, deixando de centralizar nosso olhar no **ensino coletivo**, para focalizar nos processos de **aprendizagem musical** – estes desenvolvidos de forma compartilhada.

#### 4.5 A Aprendizagem Cooperativa

Abordaremos a metodologia de Aprendizagem Cooperativa utilizando como referência os trabalhos de Lopes e Silva (2009), “A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor”; de Ribeiro (2006), “Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação”; de Johnson, Johnson e Holubec (1999), “El aprendizaje cooperativo en el aula”; de Miranda, Barbosa e Moisés (2011), “A Aprendizagem em células cooperativas e a efetivação da aprendizagem significativa em sala de aula” e de Avendaño (2008), “Pré-vestibular cooperativo: uma experiência exitosa no

sertão do Ceará”. Além da origem e conceituação desta metodologia, apresentaremos um pouco da história do Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE), que deu origem à Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa (COFAC) – o programa que trouxe os princípios da Aprendizagem Cooperativa para a Universidade Federal do Ceará.

#### **4.5.1 Origem e conceito da Aprendizagem Cooperativa**

As pesquisas sobre Aprendizagem Cooperativa são muito antigas. Sua origem remonta ao início dos processos de aprendizagem da história da humanidade desde Quintiliano, professor romano do século I, que afirmou: “*Qui docet discet*”<sup>25</sup>. No período renascentista, Johan Amos Comenius igualmente acreditava que os estudantes se beneficiavam mutuamente tanto em ensinar outros estudantes como em ser ensinados por eles.

Utilizada intensamente na Inglaterra do século XVIII por Joseph Lancaster, o método lancasteriano de ensino mútuo se espalhou por vários países da Europa, chegando a ser exportado para todo o mundo. Em 1806 já existiam centros de ensino lancasteriano em Nova Iorque e demais países como África do Sul, Índia e Brasil. Em nosso país, o método lancasteriano só chegou no início do século XIX, através de um decreto-lei de Dom Pedro I, que criou a Escola do Ensino Mútuo (AVENDAÑO, 2008).

Assim originou-se a criação e aplicação da Aprendizagem Cooperativa que se expandia na medida em que estudos mais profundos de sistematização metodológica e aprofundamento teórico estavam sendo realizados.

Durante o movimento norte-americano chamado “Common School Movement”, iniciado na década de 1830, houve uma mudança sobre a concepção educacional, que deixava de ser uma questão privada e familiar para se tornar um importante instrumento para a promoção da democracia. Surgiu, então, nas últimas décadas do século XIX, as primeiras experiências de aprendizagem cooperativa em ambiente de educação formal, tendo esta sido promovida pelo superintendente das escolas públicas, o Coronel Francis Parker (TORRES; ALCANTARA; IRALA, 2004).

No início da década de 1900, John Dewey encorajou os educadores a construir uma escola menos competitiva e mais ligada a uma aprendizagem democrática. Porém, somente nos anos de 1970 a aprendizagem cooperativa se desenvolveu nos Estados Unidos, através das ações dos irmãos Johnson da Universidade de Minnesota, em Minneapolis.

---

<sup>25</sup>“Aquele que ensina, aprende”.

A Aprendizagem Cooperativa é resultante de contínuas investigações que tratam do processo de ensino e aprendizagem, tendo sido sistematizada pelos irmãos americanos Johnson, Johnson e Holubec (1999)<sup>26</sup>. Descrita por Lopes e Silva (2009), a Aprendizagem Cooperativa é "[...] um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas." Segundo Ribeiro (2006, p. 3):

A investigação sobre Aprendizagem Cooperativa que se tem desenvolvido desde os anos 1970 e tem incidido sobre as várias abordagens e metodologias aplicadas em diversos contextos socio-culturais têm demonstrado largamente as vantagens de aprender em cooperação. Resultados acadêmicos mais elevados, maior compreensão dos conteúdos, competências sociais mais desenvolvidas, diminuição do estereótipo e preconceito em relação à diferença são algumas das dimensões em que a Aprendizagem Cooperativa, usada de forma consciente e continuada, se revelou superior a outros métodos de ensino. [...] Baseada na teoria socio-construtivista de Vygotsky, na qual a aquisição dos processos cognitivos superiores se produz através das actividades sociais, nas quais cada indivíduo participa, a Aprendizagem Cooperativa realça a importância dessas actividades sociais para a promoção da aprendizagem.

Para Johnson, Johnson e Holubec (1999), a Aprendizagem Cooperativa é uma metodologia que parte da interação promotora entre os estudantes e tem como objetivo o desenvolvimento das relações interpessoais que estabelecem estratégias efetivas de aprendizagem entre os membros de um grupo. Assim, segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999), existem cinco elementos que caracterizam a Aprendizagem Cooperativa, quais sejam:

- 1) Responsabilidade individual: parte do pressuposto de que todos os membros da equipe são responsáveis pelo seu próprio desempenho no grupo;
- 2) Interdependência positiva: os membros da equipe dependem um dos outros para atingir uma meta comum;
- 3) Habilidades de colaboração: são as habilidades necessárias para que a equipe funcione de maneira efetiva no trabalho em grupo, na liderança e na solução de conflitos;
- 4) Interação promotora: atuação entre os integrantes para que sejam desenvolvidas relações interpessoais para o estabelecimento de estratégias efetivas de aprendizagem;
- 5) Processo do grupo: reflexão sistemática para a avaliação do funcionamento do grupo com o intuito de realizar mudanças necessárias para que se atinja o objetivo.

Uma aula fundamentada na metodologia de AC inclui seis fases principais, sendo elas: estabelecer o objetivo a ser alcançado; apresentar as informações aos alunos através de

---

<sup>26</sup>Johnson, Johnson (1999) e seus colaboradores trabalham há quase 20 anos no Cooperative Learning Center (Centro de Aprendizagem Cooperativa na Universidade de Minnesota), em Minneapolis, capacitando milhares de professores, procedentes de diversos países, em Aprendizagem Cooperativa.



uma exposição oral ou através de um texto; organizar os estudantes em grupos de aprendizagem; proporcionar tempo e assistência de trabalho ao grupo, avaliar os resultados e, por fim, reconhecer tanto a realização individual quanto a do grupo como um todo.

A Aprendizagem Cooperativa possui em suas bases teóricas o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, considerando, neste sentido, que: “Segundo as perspectivas cognitivas, as interações entre os alunos irão, por si só, melhorar a aprendizagem do indivíduo por razões relacionadas com os seus processos mentais.” (LOPES; SILVA, 2009, p. 5). Segundo esses autores, durante o processo de aprendizagem cooperativa, é imprescindível que os estudantes desenvolvam competências sociais para o melhor rendimento e desenvolvimento dos trabalhos em grupo. Assim, o professor necessita ensinar aos estudantes além das suas respectivas disciplinas, práticas interpessoais grupais necessárias para um efetivo funcionamento do trabalho coletivo. Faz parte das competências sociais,

[...] saber esperar sua vez: elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajudar; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar activamente; resolver conflitos; partilhar ideias; celebrar o sucesso; ser paciente a esperar; ajudar os outros, etc. [...] Ou seja, os membros do grupo devem saber como liderar o grupo, tomar decisões, criar um clima de confiança, comunicar e gerir os conflitos e sentir-se motivados para o fazer (LOPES; SILVA, 2009, p. 19).

Vygotsky aponta para a contribuição das relações sociais entre sujeitos em estágios distintos de aquisição de conhecimentos e que interagem para um processo de construção de novas experiências formativas. Por sua vez, Read, em sua proposta de educação pela arte, dispõe sobre a importância das singularidades para a aprendizagem coletiva em uma comunidade. Além disso, o pressuposto defendido por Freire (2002), de que aquele que ensina é necessariamente um sujeito que aprende ao ensinar, reforça para avançarmos no sentido de uma Educação Musical que supere a dicotomia ensino-aprendizagem.

#### ***4.5.2 Aprendizagem Cooperativa na UFC***

Para entendermos como surgiu a Aprendizagem Cooperativa na Universidade Federal do Ceará, necessário se faz contar um pouco a história de criação do Programa de Educação em Células Cooperativas – PRECE. Este programa foi idealizado pelo professor universitário do departamento de Química da Universidade Federal do Ceará, Prof. Manoel Andrade Neto, e surgiu de sua experiência pessoal como facilitador de células de estudos em sua cidade.

Nascido na comunidade rural Cipó, no município de Pentecoste (CE), o professor Manoel, após ter concluído seus estudos e ter cursado mestrado e doutorado em Química na UFC, tornou-se professor da mesma universidade em 1994, criando no mesmo ano, o Programa de Educação em Células Cooperativas – PRECE.

Muito ligado à sua comunidade, Prof. Manoel percebeu um grande número de alunos fora da faixa escolar com dificuldades para retomar os estudos, além de outros jovens sem instrução alguma – estes muito provavelmente sem o entendimento da importância da educação para suas vidas. O PRECE foi desenvolvido buscando apoiar e acolher esses jovens que estavam fora da escola por desistência ou falta de motivação. Desse modo, Prof. Manoel uniu sete alunos para estudarem em grupo almejando o retorno destes à escola, como também para que buscassem voltar a estudar objetivando a conclusão de seus estudos. Avendaño (2008, p.25) afirma que:

A proposta do referido professor aos estudantes foi que se reunissem diariamente, mesmo em sua ausência, e juntos estudassem os conteúdos, cada um contribuindo a seu modo para aprendizagem coletiva. Cada estudante deveria optar pelo assunto com o qual mais se identificava, assumindo o papel dentro do grupo de promover a discussão sobre o tema, a partir do qual todos partilhariam seus conhecimentos, realizando uma “mútua educação”.

Encontramos características de solidariedade e comprometimento social nas ações que Manoel Andrade exerceu durante a criação do PRECE. Para que as atividades fossem realizadas, sabendo das dificuldades e barreiras que os alunos do campo possuem, professor Manoel realizou um grande feito: acreditou na capacidade de construção do conhecimento em grupo e conseguiu, através de seus pais, uma antiga casa de farinha para que os estudantes passassem a morar juntos.

Através da ajuda da comunidade e do professor Manoel, que os visitava nos finais de semana para tirar dúvidas e saber como estava o desenvolvimento dos estudantes, o compartilhamento que estava acontecendo entre eles não era apenas de conhecimentos. Morando juntos, os estudantes partilhavam dificuldades, sonhos, sentimentos, enfim, suas próprias vidas. “Surgia, assim, uma característica intrínseca a essa metodologia – o vínculo.” (MIRANDA; BARBOSA; MOISÉS, 2011, p. 26).

Através de um trabalho de mobilização comunitária que promove a transformação social através da educação promotora de uma metodologia de ação em grupo de estudantes, o PRECE tem como foco do processo de aprendizagem a interação cooperativa estabelecida entre os alunos. As células de estudo, por sua vez, estimulam a expressão oral e oportunizam a construção coletiva do saber através da interação entre os pares, tal qual afirma a teoria sócio-

interacionista de Vygotsky. Desse modo, o aluno se torna o principal responsável pela sua aquisição de conhecimento e responsável pelo sucesso do grupo como um todo.

A célula de estudo funciona assim: um grupo de pessoas se reúne para compartilhar conhecimentos e, conseqüentemente, suas histórias de vida. Não há professor, os próprios estudantes se tornam facilitadores das disciplinas com que têm mais afinidade. Eles se apóiam mutuamente e juntos superam suas deficiências de aprendizagem, preparando-se assim para ingressar no ensino superior. Ao ingressarem na universidade, esses estudantes retornam às suas comunidades para gerirem as Escolas Populares Cooperativas e atuarem nas células estudantis. Esse retorno é o principal diferencial do PRECE. Na comunidade, o universitário torna-se exemplo de superação para os demais, o que estimula outros jovens a também quererem entrar para a universidade. Esse método tem transformado a história de centenas de jovens no semiárido cearense (PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM CÉLULAS COOPERATIVAS, 2013, p. 1).

Através das atividades empreendidas pelos alunos da Célula Educacional Cooperativa – nome dado ao grupo de estudo organizado pelo Prof. Manoel –, não tardou para que os frutos de tantos esforços fossem colhidos. Os sete estudantes que se agruparam na casa de farinha conseguiram concluir a educação básica e, além disso, dois anos após essa primeira conquista, em 1996, um deles foi aprovado no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará.

A aprovação de Francisco Antônio motivou o grupo e atraiu novos estudantes da região. Aquela forma de estudo, onde um cooperava com o outro e todos partilhavam o que sabiam, foi mostrando seus resultados e novos estudantes também conseguiram ingressar na universidade. Ao entrar na universidade o jovem era estimulado a retornar para suas comunidades para colaborar com os demais, foi isso que alimentou o ciclo de cooperação entre esses jovens sertanejos que viram suas vidas mudar através da aprendizagem cooperativa (PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM CÉLULAS COOPERATIVAS, 2013, p. 1).

A história de sucesso dos estudantes do PRECE continuou crescendo e mais de 500 estudantes já entraram na universidade. Atualmente as células de aprendizagem estão distribuídas por sete municípios do estado do Ceará, em treze Escolas Populares Cooperativas (EPCs) – empreendimentos educacionais constituídos e geridos por estudantes graduados oriundos da universidade e que obtiveram suas vagas através dos esforços empreendidos nas atividades do PRECE (AVENDAÑO, 2008).

Segundo Miranda, Barbosa e Moisés (2011, p. 31), o Programa de Educação em Células Cooperativas “[...] traz arraigado à sua prática valores e atitudes relativos à cooperação, solidariedade, doação, dedicação, fraternidade, a citar alguns, que vêm sendo passados de uma geração de estudantes para outra.” Tais valores são perfeitamente afinados com os pressupostos filosóficos do Curso de Música da UFC.

O PRECE se aproxima de alguns elementos da metodologia cooperativa estadunidense e adapta os preceitos lancasterianos à realidade dos estudantes envolvidos com o programa. Assim, aspectos como “[...] uma maior ênfase no diálogo, experiência e liberdade dos estudantes, apontam especificidades que perpassam tais apropriações e configuram a aprendizagem cooperativa precista como singular.” (MIRANDA; BARBOSA; MOISÉS, 2011, p. 32).

Tais aspectos se afinam com o pensamento de Paulo Freire, que tem como principal proposta pedagógica o desenvolvimento de uma educação reflexiva e questionadora e a formação de atores sociais conscientes do seu papel na sociedade – sujeitos históricos capazes de influenciar o seu meio através de suas ações.

Em 2008, a metodologia do PRECE foi implementada na Universidade Federal do Ceará. Com a criação da Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa (COFAC), programa da Pró-Reitoria de Graduação da UFC, vários estudantes foram e continuam sendo protagonistas de células estudantis em diversas unidades acadêmicas, facilitando disciplinas e temas específicos no sentido de praticar o compartilhamento de saberes.

A aprendizagem cooperativa, contrapondo-se ao método competitivo que estimula o egocentrismo e o individualismo, é uma metodologia que propicia o desenvolvimento de características importantes para o sucesso profissional e pessoal dos estudantes. Tais características – como a participação ativa na equipe, criatividade, escuta ativa e responsabilidade coletiva – são possíveis de ser desenvolvidos nesta proposta.

Visando a interação entre os estudantes a fim de se alcançar um objetivo em comum, essa metodologia de ensino estimula a participação ativa e a consequente liberdade de posicionamento dos alunos. Estimulando a discussão em grupo, todos os envolvidos podem contribuir com suas ideias – auxiliando, assim, a formação de sujeitos mais críticos e reflexivos.

Consideramos a Educação como um dos instrumentos para a construção da cidadania. Assim, sua importância está para além da aquisição de conhecimentos e deve ser entendida como um veículo que proporciona uma formação integral do ser humano promotora do desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social. Necessário se faz criar condições para o desenvolvimento de uma convivência ética na escola, onde a solidariedade e a tolerância sejam valorizadas no dia a dia dos estudantes e dos professores.

Para tanto, o educador deve utilizar-se em seu cotidiano, aplicando em suas aulas, ações que promovam o trabalho em grupo para despertar o interesse pela ajuda mútua, o

diálogo e o respeito às diferenças. Porém, não é este o sentido de colaboração entre alunos que estamos presenciando em sala de aula das escolas básicas. Quando estive professor de música na escola básica, durante a disciplina de estágio supervisionado em 2010, pude perceber que o modelo conteudista de ensino escolar, um modelo centrado no papel do professor, ainda é predominante na sala de aula. Corroboramos com Lopes e Silva (2009, p. IX) ao afirmar que “[...] a escola continua a ser uma das instituições sociais que menos se caracteriza pela actividade cooperativa, sendo a competição uma das suas principais características.”

Trabalhar cooperativamente pode significar um decréscimo de competição e um possível aumento do estímulo para uma maior cooperação entre os estudantes, potencializando, desta maneira, o desenvolvimento da autonomia intelectual – que é a capacidade de enfrentar a busca de conhecimento de um assunto, tema ou disciplina. Sendo assim, estimulando a diminuição da dependência do estudante em relação ao professor, é criada uma condição para o desenvolvimento da autonomia do mesmo.

Retomando as ideias de Hebert Read, todo indivíduo possui um grau de importância na sociedade em que vive; assim, a escola deveria dar mais atenção aos processos de aprendizagem em cooperação, posto ser nessas relações que o ser humano se constrói.

A convivência num ambiente onde impera o multiculturalismo e a diversidade, bem como alterações no processo de socialização dos jovens, que cada vez mais ocupam grande parte do seu tempo livre em actividades que facilitam o individualismo e o isolamento, constituem-se como factores que revelam a importância da escola valorizar a aprendizagem de competências sociais, a partir de actividades de colaboração entre os alunos (LOPES; SILVA, 2009, p. IX).

Segundo Avendaño (2008, p. 28), “[...] a experiência inicial de estudo em grupo do PRECE, aliado à ausência de professores formados para exercer a tarefa de ensino, fez mais tarde surgir o conceito de célula educacional cooperativa.” O retorno do estudante recém-ingresso na universidade à sua comunidade de origem para contribuir de maneira solidária aos demais estudantes que ainda não entraram na universidade é, no nosso entendimento, um forte aspecto motivacional para os demais estudantes e uma das características mais importantes do PRECE.

Esta atitude solidária de compartilhamento musical em grupos pode ser uma ideia interessante para futuras pesquisas no campo da educação musical a ser experienciada tanto nas escolas rurais como nas municipais. Assim, poderíamos pensar na aplicação de uma metodologia de aprendizagem musical compartilhada no sertão, uma possibilidade adaptada à proposta de aprendizagem do PRECE, que neste caso estaria incentivando a participação dos

estudantes egressos do curso de música, os quais se encarregariam de influenciar positivamente estudantes envolvidos numa proposta baseada na formação humana e musical.

No próximo capítulo, discuto a metodologia de pesquisa utilizada à luz do estudo de casos múltiplos, além de discorrer também sobre a análise de conteúdo, bem como os instrumentos metodológicos utilizados para a coleta de dados.

## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho adotou procedimentos de pesquisa do tipo qualitativa por considerar o ambiente natural como provedora dos dados. Focamos no processo investigativo em si e não em resultados quantificáveis, portanto, temos como principais dados da pesquisa os significados que as pessoas concedem às suas vidas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O método da pesquisa qualitativa tem como características um contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada — e o material coletado é puramente descritivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Optamos por essa abordagem por termos como objetivo, além de buscar decifrar o comportamento e as experiências dos sujeitos,

[...] compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmo significados. Recorrem (os pesquisadores) à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa apresenta as características do que se pode chamar estudo de casos múltiplos por se tratar de uma pesquisa sobre dois grupos de estudos curricularmente não obrigatórios do Curso de Licenciatura em Música da UFC, *campus* de Fortaleza, a saber: o grupo de Choro e o grupo Encordoados. No estudo de casos múltiplos, o objetivo não é a comparação entre os casos mas, sim, a compreensão das especificidades e semelhanças de cada grupo para uma melhor averiguação dos resultados.

Assim, com base em nossa experiência empírica, investigamos o fenômeno dentro do seu contexto real, onde “[...] o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Os referidos autores destacam algumas características para o estudo de caso, a saber:

- a) Durante o estudo, mesmo partindo de alguns pressupostos iniciais, poderão surgir novos elementos importantes para a pesquisa, ou seja, o estudo de caso visa à descoberta;
- b) Necessário se faz destacar o contexto em que o estudo ocorre para que haja uma assimilação completa do objeto a ser interpretado;
- c) É importante desvelar a multiplicidade de dimensões que podem se apresentar durante a pesquisa, sendo necessário integrá-la como um todo no sentido de investigar a realidade de maneira profunda e completa;

- d) O pesquisador se valerá de dados variados que serão coletados durante a pesquisa e que poderão ser obtidos em momentos distintos e por diversos informantes;
- e) A possibilidade de generalizações naturalísticas que ocorrem em função dos dados, à medida que estes são encontrados, poderão ser associados às experiências pessoais do sujeito;
- f) Diferentes pontos de vista se apresentam na situação social e na medida em que as opiniões a respeito do estudo divergirem, o pesquisador poderá lançar mão de sua própria opinião acerca da questão;
- g) Os relatos podem ser apresentados de diversas formas, possibilitando assim a utilização de um estilo mais informal, narrativo, bem como ilustrado por figuras de linguagem, buscando transmitir o caso de maneira clara e direta.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 17), “[...] quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.” Nesse sentido, objetivamos focar na compreensão da realidade específica da presente pesquisa tratando o objeto como um estudo de casos múltiplos, posto nos interessarmos incorrer na especificidade que estes grupos de estudos possuem, ou seja, na particularidade do caso.

Para conhecer as principais características dos dois grupos anteriormente citados, como eles funcionam e como se dá o ato de criação e desenvolvimento das atividades, utilizamos as seguintes técnicas de coleta de dados: entrevistas de grupo focal; entrevistas semi-estruturadas; observação participante; gravação de vídeo; diário de campo; análise de documentos e encontros informais fora do ambiente acadêmico. A população foi composta por estudantes do curso de Licenciatura em Música da UFC, *campus* de Fortaleza, e os informantes foram os estudantes que concordaram em fazer parte da pesquisa.

Dentre as técnicas de coleta de dados mais utilizadas em pesquisas qualitativas, estão as entrevistas semi-estruturadas e não direcionadas, as técnicas projetivas e os grupos focais (DIAS, 2000). Optamos por coletar dados inicialmente através de grupos focais para ouvirmos a opinião de todos os estudantes envolvidos nos grupos de estudos, bem como identificar percepções, sentimentos e ideias dos estudantes a respeito dos grupos de estudos. A primeira entrevista de grupo focal realizada com o grupo Encordados ocorreu dia 22 de janeiro de 2013 – e, em seguida, continuamos a entrevista no dia 29 de janeiro, durante o encontro do grupo, no horário final das aulas da graduação no Curso de Música, às 12hs. A entrevista de grupo focal com o grupo de estudo de Choro ocorreu na sexta feira do dia 01 de fevereiro, às 14hs, horário firmado entre os estudantes.



Após a realização das entrevistas de grupo focal, realizamos no dia 12 de junho de 2013 entrevistas semi-estruturadas, ou seja, entrevistas entre um único entrevistado e o entrevistador, que contou com a participação de dois estudantes de cada grupo de estudo. As entrevistas individuais favoreceram a coleta de informações mais precisas sobre a opinião dos estudantes a respeito do funcionamento do grupo, bem como dos processos de aprendizagem e das dificuldades dos grupos por eles observadas.

As entrevistas semi-estruturadas e de grupo focal foram realizadas no sentido de compreender que metodologias estão sendo utilizadas nesses grupos de estudo, como são conduzidos os encontros, além de perscrutar o impacto dessas atividades curriculares não obrigatórias na formação dos estudantes envolvidos. Segundo Minayo, através das entrevistas, podemos obter dados de duas naturezas específicas:

(a) os que se referem a fatos que o pesquisador poderia conseguir através de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis etc. [...] (b) os que se referem diretamente ao indivíduo entrevistado, isto é, suas atitudes, valores e opiniões. São informações ao nível mais profundo da realidade que os cientistas sociais costumam denominar “subjetivos”. Só podem ser conseguidos com a contribuição dos atores sociais envolvidos. (MINAYO, 1996, p. 108).

Para registro dos encontros utilizamos uma gravadora de vídeo digital, bem como um diário de campo para registrar as atividades realizadas durante os encontros dos grupos. Através da técnica de grupo focal, foram entrevistados onze estudantes, sete do grupo Encordados e quatro do grupo de Choro. Na entrevista semi-estruturada foram contemplados dois estudantes de cada grupo. Após o processo de gravação, as entrevistas foram transcritas na íntegra para, em seguida, selecionamos os excertos – que são os trechos mais notáveis da entrevista – no sentido de analisá-los para que fossem transcritas para o corpo do texto somente as falas mais relevantes. Assim, esses recortes facilitam a “[...] articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 46).

Utilizamos um roteiro<sup>27</sup> com perguntas previamente elaboradas para nos orientar durante a execução das entrevistas. As perguntas do roteiro foram relacionadas a aspectos sobre formação musical, sobre a percepção dos sujeitos a respeito do papel desses grupos de estudo na formação de cada um deles e sobre a opinião dos estudantes a respeito da não aplicabilidade do teste de aptidão para o ingresso no curso de música.

Segundo Barros e Lehfeld (1990), as vantagens da utilização da entrevista como técnica de coleta de dados vão desde uma maior flexibilidade, podendo o entrevistador

---

<sup>27</sup>O roteiro com as perguntas utilizadas no grupo focal e nas entrevistas semi-estruturadas encontram-se nos Anexos D, no final do trabalho.

formular e reformular as questões para a melhor compreensão do entrevistado, até a oportunidade de observar as atitudes, reações e conduta do entrevistado durante a entrevista, oportunizando a obtenção de dados específicos sobre o objeto.

Além dessas vantagens, há uma maior abrangência de informações que compreende desde ideias e sentimentos expressos através da palavra, símbolo de comunicação por excelência, que pode tornar a entrevista um instrumento excepcional para a reunião de dados e informações espontâneas, bem como possibilita desvelar grupos determinados e condições históricas, culturais e sócio-econômicas específicas (MINAYO, 1996).

Houve uma participação efetiva do pesquisador nos dois grupos de estudos selecionados durante a pesquisa. Além dos ensaios, o pesquisador acompanhou apresentações no âmbito da universidade e reuniões informais fora do espaço acadêmico – neste caso específico, em rodas de Choro com estudantes do referido grupo.

A observação participante possibilita a participação do pesquisador no ambiente onde a pesquisa está sendo realizada. Desta forma, mantém-se um contato direto com o objeto de estudo, tornando o pesquisador o principal instrumento de pesquisa. A observação participante “[...] consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste.” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 194).

Em seguida iniciamos o processo de análise de conteúdo dos dados coletados. A análise de conteúdo baseia-se na organização, leitura e interpretação dos dados; assim, o objetivo desta fase do projeto:

[...] é resumir, classificar e codificar as observações feitas e os dados obtidos. O pesquisador deve, em seu planejamento, explicar as principais operações a serem desenvolvidas para confrontar seus dados com os objetivos e questões propostas para o estudo. (BARROS; LEHFELD, 1990, p. 86).

Para iniciar o procedimento de análise dos dados é necessário que o pesquisador realize um minucioso exame dos dados coletados no sentido de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e as hipóteses formuladas no trabalho, – para depois, então, desenvolver a interpretação que “[...] conduz à definição de conceitos explicativos sobre o problema enfocado.” (BARROS; LEHFELD, 1990, p. 87). Segundo Bardin (1977), há diferentes fases na análise de conteúdo, sendo esta organizada em três pólos cronológicos, a saber:

- a) A pré-análise;
- b) A exploração do material;
- c) O tratamento dos resultados e a interpretação.

No primeiro ponto chamado pré-análise, busca-se organizar e sistematizar as ideias de modo que estas sejam conduzidas para um plano de análise, tendo por objetivo “[...] estabelecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.” (BARDIN, 1977, p. 96). Assim, podemos considerar que a missão desta primeira fase é escolher os documentos que serão submetidos à análise, como também formular hipóteses para a construção de indicadores para a fase de interpretação final dos dados.

A pré-análise do referido trabalho consistiu em organizar todo o material coletado a partir das entrevistas realizadas com os grupos de estudo Encordados e o grupo de estudo de Choro – e do material escrito nos diários a partir das observações e apresentações e encontros informais dos grupos. Através deste material, definimos o corpo da investigação que culminou nas categorias de análise utilizadas para a interpretação dos dados.

A fase de exploração do material trata-se de uma administração sistemática das decisões tomadas, ou seja, “[...] esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração de regras previamente formuladas.” (BARDIN, 1977, p. 101). Iniciada na pré-análise, a segunda fase deste procedimento trabalha o material selecionado de modo que se realize um estudo mais aprofundado, tomando como orientação as questões iniciais de pesquisa, bem como através do referencial teórico-metodológico escolhido, momento este em que surgirão as categorias – apresentadas no próximo capítulo – que estabelecerão respostas às questões colocadas no início deste trabalho.

A terceira e última fase deste processo, o tratamento e interpretação dos resultados, é a fase de organização dos dados. Para que estes se tornem significativos para a pesquisa, concatenamos o material às reflexões e intuições do pesquisador no intuito de se deslocar da descrição para a interpretação dos dados. Para Lakatos e Marconi (1991), a interpretação

É a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 168).

Utilizamos o processo de análise categorial que trata da abrangência do texto em sua totalidade, sendo desmembrado e reagrupado segundo o gênero através de critérios previamente definidos. Segundo Bardin:

As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977, p. 117).

Para Bardin (1977) a categorização pode empregar dois processos inversos. No primeiro, é fornecido um sistema de categorias que estabelece uma similitude entre os dados de modo que estes são agrupados entre eles. No segundo, o sistema de categorias não é fornecido sendo o título de cada categoria definido ao final da operação. Utilizamos o segundo processo descrito acima por entendermos que durante a entrevista poderiam surgir dados importantes e questões relevantes para a presente investigação. Assim,

A análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto), embora o inverso, predizer os efeitos a partir de factores conhecidos, ainda esteja ao alcance das nossas capacidades. (BARDIN, 1977, p. 137).

Portanto, a análise de conteúdo nos permite descobrir aspectos específicos nas falas dos sujeitos entrevistados – sendo possível, desta maneira, desvelar opiniões, pensamentos e outras categorias que irão caracterizar a observação analisada.

No próximo capítulo, analisaremos os relatos dos estudantes entrevistados buscando responder as questões iniciais da pesquisa e contemplando os objetivos específicos deste trabalho. Primeiramente, examinaremos como se dá o processo de criação dos grupos de estudos no curso de Música e identificaremos quais grupos de estudos curricularmente não obrigatórios estão sendo desenvolvidos no âmbito do curso. Em seguida, apresentaremos os dois grupos de estudos objetos da pesquisa, suas principais características de aprendizagem e o impacto dos mesmos na formação dos estudantes a partir de suas falas. Por fim, deter-nos-emos a examinar as dificuldades encontradas para a efetiva realização dos grupos de estudo.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Para análise e compreensão dos dados, buscamos retornar às questões iniciais da pesquisa. As questões favoreceram a análise permitindo a “[...] articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 46). Assim, selecionamos algumas categorias que foram desenvolvidas a partir:

**1 – Das questões iniciais de pesquisa:** Que estratégias os estudantes elaboram para se aproximar, ou se apropriar, de outros instrumentos, gêneros ou práticas sonoro-musicais não contempladas na integralização curricular formal do curso? Como caracterizar o processo de aprendizagem musical existente nos grupos de estudo? Qual a influência dos grupos de estudo no processo de formação do educador musical que conclui a graduação no curso de Licenciatura em Música na UFC?

**2 – Os objetivos específicos desta pesquisa:** Identificar quais são as práticas curriculares não obrigatórias presentes no curso de música; compreender em que medida as práticas musicais coletivas relatadas no Projeto Político Pedagógico do Curso de Música da UFC se afinam com as propostas dos grupos de estudos existentes na graduação; e perscrutar o impacto dos grupos de estudos na formação dos estudantes a partir das percepções dos mesmos.

Optamos por criar subcategorias que foram surgindo a partir da fala dos entrevistados. Utilizamos letras diversas para nos referirmos a cada um dos participantes da entrevista, preservando a identidade dos mesmos. Assim, teremos como assinatura das falas dos entrevistados os nomes Estudante A; D; F; R; W etc.

Para melhor compreensão do fenômeno pesquisado, definimos as seguintes subcategorias:

- a. Processos de criação dos grupos;
- b. Prática musical compartilhada;
- c. Dificuldades encontradas.

Na primeira parte deste capítulo, para o entendimento do leitor quanto às práticas musicais realizadas no âmbito do Curso de Música, buscaremos apresentar o que são as atividades curriculares obrigatórias e atividades curriculares não obrigatórias. Além disso, vamos identificar quais são os grupos de estudos curricularmente não obrigatórios presentes no curso de Música da UFC, *campus* de Fortaleza, buscando compreender em que medida estas atividades estão afinadas com a proposta do Projeto Político Pedagógico do curso esclarecendo sua importância para a formação dos estudantes. Posteriormente, explanaremos

o processo de criação dos grupos de estudos no âmbito do curso para, em seguida, apresentarmos os dois grupos de estudos objetos da pesquisa, suas respectivas características de aprendizagem musical e principais dificuldades encontradas.

### 6.1 Atividades curriculares não obrigatórias

Segundo Tomaz Tadeu, “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.” (SILVA, 1999, p. 15). Currículo é uma construção cultural, um modo de organizar uma série de práticas educativas, um guia de experiências que o aluno vive na escola, um conjunto de conhecimentos considerados socialmente válidos.

Cada instituição de ensino possui sua respectiva “grade curricular”. A palavra grade nos remete à prisão – e neste caso, trata-se de uma *prisão* refletida no conteúdo que está sendo ensinado, posto cada disciplina possuir uma “prioridade” na integralização curricular da escola, sendo esta composta por um respectivo número de horas a ela dedicadas. Deste modo, outras disciplinas importantes acabam sendo menos privilegiadas no currículo por acumularem uma carga horária reduzida.

A respeito dos currículos das escolas tradicionais de ensino, além da fragmentação disposta por áreas, disciplinas, séries e aulas, podemos verificar uma linearidade dos assuntos tratados em sala de aula muitas vezes organizados através de seqüências de tópicos baseados em livros didáticos, quando estes deveriam servir ao máximo apenas como referência.

Na escola tradicional não se estimula o aluno a beber em outras fontes de conhecimento. Cria-se, portanto, uma espécie de alienação observada no modo como os conteúdos são desvinculados da vida e dos costumes de cada estudante.

A excessiva disciplinaridade coloca o conhecimento numa camisa-de-força e não leva em conta o fato de que aprendemos estabelecendo relações entre assuntos, situações vividas ou imaginadas, coisas lidas e ouvidas, emoções, sensações tácteis, auditivas, visuais, gustativas, olfativas, elementos estes que não se submetem à tirania do tempo ou do espaço físico da sala de aula, das fronteiras arbitrárias das disciplinas ou das unidades de um livro. Não se trata de abandonar as disciplinas, pois sempre será levado em conta a especificidade de cada área com seu saber acumulado. O que se almeja é juntarmos esforços para compreender melhor nosso contexto local, regional, nacional e global à luz de teorias significativas que nos possibilitem contribuir não só para a reflexão como também para a ação. (MORAES, 2008, p. 11-12).

Sendo a escola o início da formalização da vida intelectual do aluno, é dever do professor ensinar o estudante como se lê o mundo, e não entregar fórmulas previamente

elaboradas sobre assuntos ainda desconhecidos. Podemos presenciar um estímulo ao individualismo presente nas condutas pedagógicas dos professores tradicionais – e estas são acentuadas na medida em que os educandos recebem trabalhos a ser realizados individualmente, fator que acaba gerando uma competição entre os estudantes.

No modelo tradicional de ensino, percebemos que cada pessoa tem sua fala e que, seja esta fala proveniente do estudante ou do professor, só é permitida apenas uma de cada vez. Desse modo é gerada uma estrutura seqüencial e individualizada, com pouco espaço para a participação ativa dos estudantes envolvidos na atividade.

Os dados coletados mostraram que, no método compartilhado realizado pelos grupos de estudos do Curso de Música da UFC, os participantes podem descobrir novas possibilidades musicais em contato com o amigo mais experiente, imitando o gesto, o som, em diálogo constante com os demais integrantes, aprendendo na prática. Na medida em que compartilha seu conhecimento, o estudante está aprendendo a ser solidário, a perceber o ritmo do outro, a ouvir atentamente exercendo sua autonomia intelectual e, principalmente, pondo em prática sua didática musical.

A arquitetura do currículo dos Cursos de Música da UFC é provocativa, uma vez que esta traz a reflexão sobre diversos aspectos, como o delineamento das experiências de aprendizagem e o cultivo do pensamento crítico e reflexivo. No Projeto Pedagógico dos Cursos de Música da UFC encontramos um incentivo às práticas musicais desenvolvidas coletivamente como, por exemplo, as disciplinas de canto coral, a disciplina oficina de música, as práticas instrumentais, dentre outras atividades.

Essas disciplinas realizadas em grupo, além de terem como objetivo estimular o desenvolvimento de algumas habilidades sociais necessárias para um bom envolvimento no coletivo, também buscam incentivar os estudantes a produzirem suas atividades de modo menos competitivo, objetivando uma integração social mais afetiva e humana. O Projeto Pedagógico do curso de Música nos revela que

O incentivo às práticas musicais coletivas é uma das principais metas da proposta que aqui apresentamos. [...] O estímulo ao espírito cooperativo é um dos fundamentos desta proposta estando reiterado nas disciplinas de canto coral e práticas instrumentais. Tal espírito também se fará perceber nas Oficinas de Música e Oficinas de Percussão. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010, p. 18-19).

Durante o levantamento de dados através das entrevistas com os alunos do Curso de Música, percebi que muitos estudantes se referiam aos grupos de estudos como atividades

extracurriculares, entretanto, para as teorias mais recentes sobre esse tema, o currículo é tudo aquilo que decorre no processo de formação do indivíduo, seja a atividade obrigatória ou não.

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. Precisamos especificar melhor, pois, quais são esses *aspectos* e quais são essas *aprendizagens*. Em outras palavras, precisamos saber “o que” se aprende no currículo oculto e através de quais “meios”. (SILVA, 1999, p. 78).

Portanto, optamos por utilizar a nomenclatura “grupos de estudos curricularmente não obrigatórios” para nominar tais grupos organizados por estudantes e/ou professores. No documento oficial do Projeto Pedagógico dos cursos de Música da UFC não há menção sobre os grupos de estudos curricularmente não obrigatórios. Tais grupos de estudos criados por estudantes e professores ocorrem de modo espontâneo e se legitimam através da reunião de pessoas interessadas pelas práticas musicais não contempladas no currículo oficial do curso.

As atividades curriculares obrigatórias, portanto, são todas aquelas atividades previstas na integralização formal do curso, ou seja, são as disciplinas que estão previamente elencadas no currículo oficial. O Curso de Música da UFC possui uma estrutura bem flexível, sendo “[...] composta de 2.448 horas para disciplinas obrigatórias, perfazendo um total de 153 créditos obrigatórios, 416 horas serão destinadas para as disciplinas optativas (26 créditos livres) e 200 horas para as atividades de caráter complementar.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2010, p.16).

Deste modo, os grupos de estudos podem ser considerados como ponte para o acesso dos estudantes a outro universo desconhecido, de sonoridades diversas, ritmos, gêneros e possibilidades distintas variados.

Os grupos de estudos eles têm muito a contribuir em vários fatores, né? Eu mesmo posso falar da minha prática com o grupo de estudos que eu tive com você. Eu nunca tinha tido a oportunidade de tocar com um grupo musical, tocar com uma flauta, um pandeiro — na época tinha até um contrabaixo, uma guitarra, uma coisa assim diferente. E realmente lá a gente tem uma prática de laboratório — e se você tem uma certa prática com o instrumento, ou não, pode ir aprimorando mais. É uma possibilidade de você conhecer novos mundos, novas formações de grupo, de conhecer outros instrumentos, outras extensões, inclusive outros tipos de música que às vezes você não tem tanto contato. Eu acho que favorece bastante na formação, esses grupos de estudos (ESTUDANTE Y).

Os grupos de estudos realizam práticas musicais não especificadas no currículo oficial do Curso de Música – e estes grupos dão legitimidade aos saberes adquiridos pelos estudantes. A título de exemplo, podemos citar o grupo de estudos de Choro, que reúne estudantes interessados em aprender a música instrumental de maneira compartilhada entre os



alunos, proporcionando aos participantes do grupo a possibilidade deles se desenvolverem em algum instrumento característico do gênero, como o cavaquinho ou o bandolim, dentre outros. Estes dois instrumentos anteriormente citados não estão disponíveis na integralização curricular oficial; temos, entretanto registros de estudantes que iniciaram o aprendizado destes instrumentos no âmbito do grupo de estudo de Choro e já se encontram realizando atividades musicais tanto na Universidade como em shows musicais pela cidade.

## 6.2 Processos de criação dos grupos

Constatamos que os grupos de estudos são criados de acordo com as necessidades específicas de alguns estudantes e/ou professores mais proativos que tomam a iniciativa de unir pessoas com desejos musicais semelhantes, no intuito de socializar seus conhecimentos, aprender novas possibilidades instrumentais, praticar música em conjunto, bem como dar prosseguimento às suas práticas musicais prévias de maneira compartilhada.

Através das informações coletadas na coordenação do curso<sup>28</sup>, estão em funcionamento atualmente quatro grupos de estudos curricularmente não obrigatórios, a saber: 1) grupo de Choro; 2) grupo Encordados; 3) grupo de Sanfona; e 4) grupo de Gravação. Além destes grupos, existem outras possibilidades de formação coletiva, como é o caso dos grupos: Sonoridades Múltiplas; Coral da UFC; Coral do ICA; Quarteto de Violões; Grupo de Flautas; e o Grupo de Música Percussiva Acadêmicos da Casa Caiada – atividades estas ligadas ao currículo oficial por possuírem disciplinas correlacionadas.

Os dados coletados nas entrevistas nos apontam que qualquer aluno estudante do curso de Música devidamente matriculado, quer este seja um estudante recém-ingresso ou veterano, pode criar um grupo de estudos. Não há nenhum tipo de restrição, conforme podemos constatar na fala a seguir:

Pelo que eu entendi nas conversas que tive com a turma no centro acadêmico, nas palestras, até no primeiro dia de aula pelo que foi dito pelos professores, tem que partir da vontade do aluno em criar algo do seu interesse, algo relacionado a algum instrumento ou tema específico, unir a turma e pronto, criar o grupo. Então é isso, não há nenhum processo formal para se criar um grupo de estudo (Estudante B).

---

<sup>28</sup>As informações sobre os grupos de estudos foram coletadas em visita realizada dia 12 de junho de 2013 à coordenação do Curso de Música da UFC, *campus* de Fortaleza, e foram apresentadas pelo servidor técnico-administrativo Marcelo Pimentel. O funcionário me mostrou um documento escrito à mão com os dias da semana e horários dos respectivos grupos de estudos em funcionamento. Neste documento, havia informações desatualizadas, com rasuras de nomes de grupos que não estavam mais ocorrendo, bem como informações a respeito dos horários de encontros dos grupos de monitoria de solfejo, grupo de flautas e grupo de estudo sobre voz.

De acordo com a coordenação do curso de Música, de fato, não há um procedimento formal para a criação de um grupo de estudos. Para tanto, basta informar ao coordenador o desejo pela criação do mesmo e agendar o horário e dia da semana junto à coordenação para que seja estabelecido, de acordo com a disponibilidade das salas e necessidade dos estudantes, o melhor dia e horário para os encontros.

Necessário se faz ressaltar que toda atividade que o aluno desenvolva durante sua graduação no Curso de Música pode ser reconhecida institucionalmente. Entretanto, para que um grupo de estudo dirigido por um aluno sem vínculo de bolsa com algum professor possa servir, por exemplo, como atividade válida para a soma dos créditos para o acúmulo das 200hs de atividades complementares exigidos pelo Curso, é aconselhável a elaboração de um documento formalizando o grupo de estudo junto à coordenação. Além disso, é recomendável que o responsável pelo grupo realize registros de suas atividades através de fotos ou vídeos, para efeito de comprovação das atividades, bem como faça uso de listas de presença com informações básicas dos participantes como nome, número de matrícula e semestre letivo.

Após a criação do grupo, os estudantes se reúnem na sala e horário combinado para discutirem em grupo como e quais serão as atividades realizadas. O estudante monitor ou o professor, além de agrupar os interessados, chega com ideias e ouve as opiniões dos demais participantes. Na fala seguinte, o entrevistado revelou que há uma organização coletiva sobre o que será trabalhado no grupo.

O estudante chega com propostas a serem trabalhadas. De acordo com o que vai sendo discutido com o grupo, a proposta segue adiante, ou então, pode ser modificada no decorrer do processo. Todo mundo se ouve e funciona muito bem assim. Precisa de uma pessoa que esteja encabeçando o grupo, que chegue com ideias, e a partir dessa ideia a gente discute com os demais integrantes do grupo (ESTUDANTE W).

Podemos perceber que a prática musical compartilhada se caracteriza pelo processo de construção constante das atividades desenvolvidas em grupo, tanto no que diz respeito aos conteúdos a serem trabalhados pelos estudantes – através da sugestão coletiva das atividades a serem realizadas – como, principalmente, durante os processos de aprendizagem, momento em que são possibilitadas as trocas de informações entre os alunos.

Planejar aulas, discutir com o grupo sobre as possibilidades musicais a serem realizadas no coletivo e refletir sobre suas próprias dificuldades e as dificuldades dos demais colegas, são atividades que devem fazer parte da dinâmica de construção da aprendizagem musical compartilhada. No entanto, apesar de ser legítima a discussão sobre as possíveis

propostas de trabalho em grupo, realizar um planejamento prévio dos encontros é imprescindível.

A fala do Estudante F, a seguir, afirma que há uma crescente busca pelo desenvolvimento de grupos de estudo por parte dos alunos – e que estes estão cada vez mais presentes na graduação.

Eu vejo que o grupo de estudos aqui no curso está cada vez mais presente, assim, os próprios alunos estão tendo a iniciativa de criar o grupo e não precisam mais da iniciativa de um professor, porque realmente é importante pra aprimorar, pra trocar conhecimento (ESTUDANTE F).

Funcionando com um corpo docente composto por dez professores, o curso de Música da UFC, *campus* de Fortaleza, ainda está contando com um número reduzido de profissionais. Os professores do curso, além de lecionar as disciplinas da graduação, comumente também exercem outras atividades como extensão, pesquisa ou atividades administrativas, fazendo com que a iniciativa para a criação dos grupos de estudos por parte do corpo docente seja mais difícil de ser concretizada.

Protagonizar um grupo de estudos por parte dos estudantes pode ser uma estratégia eficaz para o desenvolvimento das habilidades de condução musical em grupo, sobretudo quando se trata de um grupo heterogêneo em que vários estudantes compartilham sonoridades e experiências musicais distintas.

O que eu noto sobre o funcionamento dos grupos é muito a necessidade da presença de um professor, entende? Quando tem um professor, o negócio anda mais rápido – ou alguém que tenha o conhecimento suficiente pra ser capaz de inserir instrumentos e essas características dentro do que se está sendo feito, como o Elvis faz, por exemplo. Acho que tendo alguém assim, com vontade de querer fazer e pessoas que mostrem esse interesse, podem surgir várias outras possibilidades (ESTUDANTE A).

Não é necessário que o articulador seja obrigatoriamente um professor. Como já foi dito anteriormente, um estudante recém-ingresso no Curso também pode criar um grupo de estudo para a realização das atividades compartilhadas – e este, mesmo não possuindo muitas habilidades sobre o tema ou o instrumento a ser abordado, vai promover um contato com outros estudantes que será de fundamental importância para o processo de aprendizagem do próprio fundador do grupo, bem como do colega menos experiente e até mesmo do mais habilidoso. Assim, é extremamente desejável que os professores estimulem a criação e o desenvolvimento de novos grupos de estudos por parte dos alunos do Curso, pois deste modo novas possibilidades de desenvolvimento musical compartilhado estariam sendo criadas.

Como líder articulador de um grupo, o aluno precisará enfrentar situações diversas, ser paciente com os demais estudantes iniciantes e perceber que notas erradas sempre ocorrerão, sendo também de grande importância aprender a como lidar com estes casos. Assim, ritmos desencontrados, presença de conflitos, desafinação, ou seja, todos esses aspectos característicos de um grupo iniciante se apresentam quando da formação inicial de um grupo. Tais características de iniciação vivenciadas pelo articulador podem ser fundamentais para o aperfeiçoamento do monitor e do grupo como um todo.

Constatamos que há estudantes no curso que não sabem quantos e quais são os grupos de estudos em funcionamento, como se dá a organização desses grupos, os horários e locais dos encontros. “Acho que falta a gente saber o que o grupo “x” faz, o que o grupo “y” toca, enfim, fico curioso pra saber o que o grupo de choro toca e, de repente, trocar uma ideia com alguém sobre masterização, sobre gravação, seja o que for.” (ESTUDANTE D).

Apesar de haver algumas iniciativas por parte dos estudantes monitores no sentido de divulgar os grupos – como podemos verificar nos cartazes distribuídos pelos corredores do Curso – muitas vezes a divulgação ocorre através de convites informais entre os próprios colegas de turma. A divulgação dos grupos de estudos para a comunidade acadêmica pode fazer crescer o envolvimento de estudantes de outros cursos, estabelecendo, assim, a possibilidade de trabalho com formações instrumentais variadas, bem como para uma maior socialização entre os estudantes de outras áreas do conhecimento.

Herbert Read pontua a questão do isolamento das atividades educacionais que poderiam dialogar entre si com maior frequência, estabelecendo, assim, uma relação mais colaborativa entre os próprios grupos, abrindo campo para novas possibilidades. É Read quem afirma – e com quem corroboro – que “Estou seguro de que o que está errado no nosso sistema educacional é precisamente o nosso hábito de estabelecer territórios separados e fronteiras invioláveis.” (READ, 1982, p. 24).

Necessário se faz estabelecer um diálogo entre os grupos de estudos existentes no sentido de contemplar possibilidades diversas de interação entre eles. Um exemplo que podemos vislumbrar seria uma proposta de interação entre os integrantes do grupo de gravação com o grupo Encordoados. Neste caso, os participantes do grupo de gravação poderiam estudar a possibilidade de registrar a produção musical do Encordoados, de modo que o trabalho pudesse tanto ser utilizado como material de divulgação de ambos os grupos como também de uma experiência de pesquisa específica para com os recursos e aspectos técnicos desenvolvidos durante a gravação.

Neste caso, sabemos que são vários os fatores envolvidos no processo de gravação — e que estes interferem na qualidade final do trabalho. Assim, pesquisar a melhor técnica de gravação, os aspectos acústicos do ambiente, o melhor ângulo de captação da sonoridade do violino, qual seria a melhor opção de microfone para a flauta, enfim, várias possibilidades que estariam sendo estudadas e desenvolvidas em grupo com a participação efetiva de todos os estudantes envolvidos.

Quando questionados sobre a possibilidade de criação de novos grupos no sentido de perceber quais seriam as propostas e possíveis intervenções dos estudantes dentro desse espírito solidário de formação compartilhada, os alunos apresentaram várias sugestões interessantes:

Poderíamos ter grupos mais específicos pra determinados instrumentos, assim como poderíamos ter também grupos mais abrangentes, que envolvessem mais instrumentos além do que já tem aqui, essas duas propostas, ampliar o que já tem aqui e especificar também, um grupo de estudo só de flautas, outro só de violino (ESTUDANTE E).

Estão surgindo algumas ideias interessantes. Uma delas é pensar que material utilizar pra ensinar música na escola, porque a gente estuda com o Kodaly e a gente sabe que na escola pode não funcionar. Aí tem uma turma querendo se unir pra coletar um material, por exemplo, um trecho de choro, pra ensinar uma música que os alunos se identifiquem com a célula rítmica, com as melodias, porque se for ensinar Kodaly, música Húngara, não vai funcionar muito, não. Um grupo de estudos de improvisação, de arranjos e de compositores também seria legal (ESTUDANTE W).

A possibilidade de contato com instrumentos que não estão disponíveis na integralização curricular do curso é um dos principais fatores que estimula os estudantes a criarem os grupos de estudos.

Eu percebo os grupos como uma prática musical extensiva daquilo que a gente aprende e daquilo que a gente quer que seja aprofundado. Porque tem, por exemplo, o grupo Encordados. Ele não acontece em nenhuma cadeira do curso, mas ele nasceu da vontade e da percepção do professor que quis montar aquilo e viu que era interessante a gente fazer. Pra vida do curso eu vejo isso como algo que é fruto nosso e ao mesmo tempo é algo que vem a querer brotar dentro do curso. Você, às vezes, chega aqui com a vontade de se aperfeiçoar em algo que você tinha em mente antes, um instrumento de sopro ou um violino — e às vezes você não tem condição suficiente pra ver isso. E é algo que não está diretamente dentro da cadeira do curso, você vê isso mais teoricamente na cadeira de harmonia e análise, mas a prática disso você não tem. E há esse encontro de pessoas diferentes, com bagagens diferentes em contato com o curso — e também a percepção e abertura do curso em acolher isso e ver isso como um início de algo (ESTUDANTE A).

O estudante A confirma a nossa hipótese de que a possibilidade de um encontro entre “pessoas diferentes”, com “bagagens diferentes”, pode ser caracterizada como um elemento

potencialmente eficaz no processo de aprendizagem entre os estudantes – e nesse sentido, a teoria sócio-interacionista de Vygotsky está implícita na fala anterior.

Para Vygotsky, a aprendizagem é um processo que ocorre através das relações entre os indivíduos, sendo a interação do sujeito com o mundo que lhe rodeia realizada através da mediação proporcionada por outros sujeitos. Deste modo, o conceito de zona de desenvolvimento proximal estabelecido entre os estudantes é observado de maneira prospectiva – neste caso, para além do momento atual e pensando no que está para acontecer na trajetória de desenvolvimento musical do indivíduo.

A seguir apresentaremos os dois grupos de estudos objetos da presente pesquisa: o grupo Encordoados e o grupo de estudos sobre Choro. Buscaremos identificar as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem abordadas pelos grupos, suas dificuldades e principais características.

### **6.3 O grupo Encordoados**

Criado pelo Prof. Elvis Matos e atualmente sob a orientação e regência do Prof. Jáderon Teixeira, o grupo de estudo “Encordoados” – ou Doados de Cor (de coração) – era um grupo exclusivamente composto por violinos e violinistas, que tocava peças especialmente escritas para o grupo. Sua estréia se deu em 16 de Abril de 2012, na solenidade de Instalação da Secretaria de Cultura Artística da UFC. Após algumas experimentações, o grupo passou também a ter repertório com flautas e encontra-se aberto às possibilidades (instrumentos e instrumentistas) que, de cor e salteado, queiram fazer música compartilhada<sup>29</sup>.

O grupo realiza suas atividades uma vez por semana, na quarta feira, e as atividades possuem duração de duas horas, no caso, de 16 às 18hs. Explanaremos a seguir como ocorre a prática musical compartilhada do Encordoados.

#### ***6.3.1 Prática musical compartilhada***

Nos encontros do grupo Encordoados, os integrantes se sentam em semicírculo dividido por naipe de instrumentos e trabalham com arranjos<sup>30</sup> que o articulador do grupo, no caso o Prof. Jáderon, leva aos encontros. No relato a seguir, o estudante nos permitiu

<sup>29</sup>Trecho retirado do panfleto de divulgação da Celebração Musical 2012.2 – apresentação das produções musicais realizados pelos estudantes da graduação no encerramento do semestre.

<sup>30</sup>Alguns arranjos foram escritos especificamente para o grupo pelo professor Tarcísio Lima.

entender que há uma preocupação inicial por parte do professor do grupo quanto à elaboração dos arranjos para a prática musical inicial.

No primeiro dia de ensaio, o professor perguntou pra gente sobre o registro do nosso instrumento, o que ele pode escrever pra mim e pra cada pessoa, o que a gente domina – por exemplo, quantas oitavas eu domino na flauta. Assim ele vai saber o que pode escrever pra mim e pra cada pessoa, um meio de lidar com essas dificuldades, pois ele não vai escrever arranjos complicados para pessoas que não têm uma prática instrumental firme em seu instrumento. Claro que com o passar do tempo a pessoa vai melhorando a sua prática, vemos aqui mais uma vantagem do trabalho em grupo (ESTUDANTE B).

Buscando criar condições de participação para todos os estudantes envolvidos, o professor articulador do Encordados escreve os arranjos de acordo com as possibilidades instrumentais de cada aluno. Deste modo, as pessoas que ainda estão em processo de iniciação instrumental executam partes menos complicadas do arranjo, estas geralmente compostas por notas longas e com poucas variações rítmicas.

Durante o trabalho em grupo, o professor assume a regência, solicita que os instrumentistas se afinem tendo como base o violinista mais experiente e dá início às atividades. Percebemos que no grupo Encordados os encontros possuem características muito semelhante ao de um ensaio coral amador, ou seja, inicialmente o regente passa as melodias individuais, procurando iniciar pelos trechos mais complexos, para em seguida conduzir todos os instrumentistas, indicando suas respectivas entradas por naipe de instrumentos.

Outra importante função se estabelece nesse processo de interação compartilhada entre os participantes do grupo: a prática – ou muitas vezes a descoberta – do estudante como um regente. O aluno que se permite dirigir um grupo de estudo se torna um regente e este, no momento em que se encontra nesta posição, ensina o que sabe e aprende ensinando na prática, compartilhando suas aprendizagens.

Apesar do Curso de Música possuir a disciplina Regência em sua integralização curricular oficial, esta prática se restringe, em sala de aula, ao trabalho realizado com grupos corais. Percebemos que os grupos de estudos podem oferecer uma possibilidade de desenvolvimento do senso de liderança, condução e organização vislumbradas no ato da regência, nesse caso, direcionados à prática instrumental.

O aluno que quer tocar em orquestra ou em um grupo diferente, ele vai perceber melhor as entradas dos arranjos, vai saber qual é a sua hora, como deve fazer pra soar melhor, enfim. Tem também a questão da regência, né? O professor me colocou pra reger na aula passada e deu certo (ESTUDANTE R).

Na fala anterior, percebemos que o articulador do grupo Encordados estimula a prática da regência por parte dos estudantes, incentivando o exercício desta habilidade e possibilitando a extensão do que se aprende sobre regência em sala de aula, além da possibilidade coral. As habilidades essenciais que se exigem de um regente, em nossos tempos, são complexos e quase ilimitados. A qualidade primordial reside no ouvido. E ao bom ouvido, deve-se aliar sensibilidade, senso rítmico e dinâmico, comunicabilidade e muita prática e convivência no meio profissional. De acordo com Zander (2003, p. 16), o conceito de Regência,

Na acepção própria do termo, provém de *dirigo* (latim): dirigir, ordenar. Em música significa dirigir, conduzir um grupo de executantes, músicos ou cantores, dentro de uma certa unidade musical, guiada pelos gestos das mãos, do corpo e, até certo ponto, por expressões fisionômicas.

A regência musical é uma atividade através da qual se coordena um grupo de músicos e pode envolver diversos aspectos, desde o gestual – comumente conhecido através do papel do maestro que sincroniza as entradas de cada instrumento no momento certo – até o ato de dirigir e liderar o grupo como um todo, sendo este o aspecto principal vislumbrado nos grupos de estudo, podendo estar diluído entre todos os estudantes do grupo.

A importância da técnica de marcação não se resume somente em sincronizar os tempos do compasso, mas também em conjugar e projetar, por assim dizer, tudo o que se discutiu e combinou durante os ensaios a fim de que se torne consciente, lembrando o coro no momento preciso através dos gestos aos quais os cantores se acostumaram. Para isto, é mister que, além da clareza métrica necessária, também sejam consideradas as entradas, a condução do coro propriamente dita, a dicção e declamação do texto, a entonação e afinação (ZANDER, 2003, p. 53).

Além da possibilidade de se aperfeiçoar na regência, os grupos também atuam na formação do estudante como opção complementar como foco para suas atividades. A seguir, a fala do entrevistado complementa esta afirmação:

Eu vejo como um complemento. Serve pra dar um suporte para aquilo que a gente quer se direcionar, tipo, aqui a gente 'ta se direcionando pro violino e tem alguns que são pra informática junto com a música, eu vejo que tem esse direcionamento maior (ESTUDANTE L).

A prática compartilhada ocorrente nos grupos de estudos possibilita aos estudantes um exercício criativo de experimentação através de arranjos e possibilidades diversas, de pesquisa por parte dos estudantes envolvidos, da motivação dos estudantes em unir pessoas com interesses musicais parecidos.



Esses grupos são uma forma de identificação das pessoas na universidade, de você encontrar o seu lugar e se desenvolver. O que eu gosto mais desse grupo específico é o espaço que você tem de ser mais livre, da experiência de pesquisa, das experiências com os arranjos, com as músicas, uma coisa bem mais livre, que você pode praticar e vivenciar as teorias que você vê nas outras disciplinas (ESTUDANTE E).

Características de motivação e estímulo ao espírito criativo são ferramentas pedagógicas utilizadas pelo professor orientador do Encordoados. Segundo um dos estudantes entrevistados: “Uma vez eu fui incentivada a fazer um arranjo, só que eu ainda não consegui, o professor disse: *se você quer tocar uma música, faça o arranjo da música*. Eu me senti motivada a fazer e acho isso muito importante.” (ESTUDANTE F).

Registramos uma atividade que exemplifica a proposta de aprendizagem socialmente compartilhada existente no grupo Encordoados. Em encontro com o grupo Encordoados, registrado no dia 27 de novembro de 2012, o professor iniciou as atividades perguntando como o estudante responsável pelo primeiro violino estava fazendo a sua parte na introdução do arranjo da música “Love me tender”<sup>31</sup>. Nesse caso específico, o respectivo estudante estava com dificuldades em executar a frase tal qual estava sendo solicitado na partitura – no caso, um trecho que deveria ser tocado através da técnica *pizzicato*<sup>32</sup>.

Não conseguindo executar no primeiro momento, o professor pediu que o segundo violino também tocasse o trecho – este em sua respectiva linha melódica – na tentativa de auxiliar o primeiro violino a perceber onde ele estava errando. A dificuldade do aluno estava na execução do ritmo da frase musical e foi solucionada quando o estudante mais experiente do grupo se levantou do seu lugar, foi ao encontro do primeiro violino e este, sentando-se ao seu lado, tocou o trecho tal qual estava sendo solicitado na partitura. Observando atentamente e imitando o aluno mais experiente, o estudante responsável pelo primeiro violino conseguiu executar o trecho e o ensaio prosseguiu em seu desenvolvimento.

O processo de aprendizagem do grupo Encordoados é definido pelos próprios estudantes como um processo de partilha de conhecimentos musicais. Segundo o depoimento a seguir:

Aqui nós temos uma aprendizagem compartilhada, é o que nos fazemos aqui. A gente compartilha conhecimento e tem o papel do professor de reger, de dar as entradas, de auxiliar no processo, mas aqui há principalmente essa coisa do compartilhamento do conhecimento entre nós, cada um tem um pouco a contribuir, querendo ou não (ESTUDANTE B).

<sup>31</sup>Canção de Elvis Presley, Vera Matson, George R. Poulton, Ken Darby gravada por Elvis em 1956.

<sup>32</sup>No caso de instrumentos de arco, esta técnica consiste em pinçar as cordas do instrumento com os dedos.

A assistência, as orientações e a troca de informações verificadas durante a escolha de estratégias de produção musical para o exercício de demonstração, por exemplo, de uma escala ou de outro movimento específico em um instrumento direcionado ao amigo menos experiente são ações criadoras de zonas de desenvolvimento proximal que possibilitam o desenvolvimento das habilidades musicais dos alunos. Deste modo, os alunos realizam suas atividades musicais compartilhadas nos grupos de estudos como uma forma de auxílio no processo de aprendizagem musical.

Bom, aqui no curso de música os grupos tornam mais prático o curso, essencialmente por ser tão teórico. Esses grupos de estudos permitem os estudantes a terem uma atividade musical maior. Até pra quem 'tá de fora da universidade, isso dá outra visão: que o curso tem uma atividade constante, mais prática (Estudante E). Eu acredito que a importância desses grupos é o desenvolvimento mesmo, desenvolver a leitura, a questão da regência e também a troca de aprendizado uns com os outros (ESTUDANTE F).

Podemos perceber que os grupos de estudos teriam a função de auxiliar no processo de apropriação do conhecimento musical daqueles estudantes que não tiveram a oportunidade de ter contato com música sistematicamente antes de entrar na universidade. Quando perguntado sobre suas possíveis experiências musicais antes de entrar na Universidade, o estudante da fala a seguir relatou que antes de entrar no Curso de Música da UFC não tocava nenhum instrumento. “Rapaz vou ser bem sintético mesmo: antes de entrar no curso eu não tive nenhum contato com música.” (ESTUDANTE Y).

Portanto, está claro que esses processos que fazem com que grupos de estudantes compartilhem e proporcionem trocas entre si contribui na resolução do problema que a grande maioria dos nossos alunos enfrentou durante a escola básica, ou seja: bastante tempo sem Educação Musical. Nesse sentido, a não possibilidade de acesso à música durante a formação básica, ou até mesmo a dificuldade legitimada por outras instituições acadêmicas através do THE (Teste de Habilidade Específica) para o ingresso do estudante num curso superior de música, é uma das motivações que faz com que os alunos do Curso de Música da UFC se unam no sentido de socializar suas atividades musicais:

Além de propiciar um espaço que possa mostrar minha prática instrumental, me desenvolver junto com outros instrumentistas, eu acredito que ajuda na formação, justamente, por essa questão da graduação não ter um teste de aptidão, os grupos de estudos favorecem o desenvolvimento do aluno ao longo da graduação. Ajudam o aluno a ter uma formação mais completa, uma formação extrasala de aula (ESTUDANTE B).

A experiência de compartilhamento musical se expande na medida em que ocorre fora do âmbito dos grupos de estudo, proporcionando o contato de experiências estéticas desenvolvidas pelos próprios estudantes. As apresentações em público emocionam tanto os expectadores como os próprios músicos:

Teve uma apresentação que fizemos que foi muito significativa. Era num encontro de professores aposentados do curso de letras. Aí quando a gente apresentou as músicas, eu olhei assim pro auditório lotado e vi o rosto das pessoas com aquele brilho nos olhos, aquela sensação de que aquilo ali pra eles era uma coisa incrível. Me transmitiu uma coisa muito legal (ESTUDANTE A).

Outra vantagem encontrada nos grupos de estudos está na abertura que a universidade apresenta tanto para a comunidade, ou seja, para pessoas que não estão oficialmente dentro do universo acadêmico, como também para outros músicos estudantes, oriundos de outras instituições.

### ***6.3.2 Dificuldades encontradas***

No decorrer da pesquisa, verificamos que há uma dificuldade no que diz respeito aos horários de encontro entre os estudantes do grupo Encordoados. A maioria dos relatos aponta para a problemática do agendamento dos encontros, pois muitos estudantes possuem outras disciplinas obrigatórias em horários próximos aos do ensaio, dificultando presença destes no grupo.

Uma queixa revelada por unanimidade entre os entrevistados diz respeito à falta de compromisso dos alunos. Talvez pela falta de estímulo ou por dificuldades com o horário definido, o fato é que alguns estudantes não se comprometem em participar assiduamente dos encontros – e isso prejudica o andamento das atividades.

Eu acho que o maior problema é a falta de compromisso de alguns estudantes. Anteriormente o grupo quase parava as atividades e se não tivesse entrado outras pessoas, tinha acabado. Daí tem também a pessoa que falta e leva a partitura do outro, ou seja, acaba atrapalhando. Cada um é essencial nesse grupo, não pode ficar faltando (ESTUDANTE F).

O senso de união e participação efetiva entre os estudantes deve ser mais enfatizado pelo professor regente do grupo, e isso acontece. Entretanto, é necessário evidenciar que a participação de todos é fundamental para o entendimento de que o grupo só obterá sucesso e alcançará seus objetivos caso todos os integrantes estejam engajados nas atividades. Desse

modo, cada estudante possui um importante papel no grupo e ninguém, independente do nível técnico musical, é dispensável.

Outros problemas foram apresentados pelos alunos, como as questões relacionadas à estrutura física adequada para os encontros, bem como dificuldades de lidar com estudantes sem nenhum conhecimento instrumental, mas que desejam participar dos grupos.

Primeiramente o espaço físico adequado pra gente ensaiar, né? Essa sala é cheio de objetos e instrumentos soltos – e se o grupo fosse maior, como e onde a gente iria ensaiar? Em segundo, a dificuldade em lidar com pessoas que não possuem uma prática musical. Assim, aqui no Encordoados as pessoas que tocam já possuam alguma vivência em seu instrumento, mas às vezes chegam pessoas que não tiveram nenhuma vivência ou que tocaram por alguns meses e não deram continuidade. Então eu acho que a maior dificuldade é saber como lidar com essas pessoas aqui dentro do grupo, porque tem muita gente querendo entrar no grupo, querendo aprender, mas aqui todo mundo já toca – de certa forma, e essa é uma dificuldade (ESTUDANTE B).

Percebemos na fala acima que há uma carência de organização, no sentido de contemplar os estudantes menos desenvolvidos musicalmente, e isso prejudica a aprendizagem compartilhada. Necessário se faz criar uma estratégia para organizar o envolvimento dos estudantes que já possuem uma prática instrumental mais adiantada com aqueles desejosos para aprender a tocar um instrumento musical, mas que ainda estão em fase de iniciação. Uma opção seria criar um grupo direcionado especificamente para receber os futuros instrumentistas sem conhecimento musical, articulado pelos próprios participantes dos grupos e realizado em horários extras – ou se possível, uma reunião antes dos ensaios para que seja promovido o compartilhamento dos princípios instrumentais básicos voltados para os iniciantes. Conforme a fala do estudante a seguir, essa possibilidade seria viável:

Na maioria das vezes, as pessoas que vão para o grupo estão dispostas a fazer um esforço. De maneira geral a turma é persistente e há uma colaboração do grupo quando alguém está com dúvida. O grupo colabora, se a pessoa estiver querendo aprender, a turma colabora (ESTUDANTE F).

Outra dificuldade relatada pelos participantes do Encordoados foi a questão da duração dos encontros. Muitos entrevistados afirmaram que os grupos se encontram com pouca frequência e que, além disso, são poucas horas de dedicação por semana:

Tem a questão do tempo de ensaio. Um dia de encontro com duas horas de duração não é suficiente para a proposta do grupo. Além disso, o horário marcado deve ser pensado com mais rigor, pois agora nós estamos livres, mas pode ser que alguém queira participar, mas não possa por conta dessa limitação do horário. Pensar dois dias na semana talvez – enfim, o horário dos encontros é uma coisa que tem que ser bem pensada (ESTUDANTE B).

De modo geral, seria importante disponibilizar mais horários e dias da semana reservados para os encontros dos grupos de estudos. Entretanto, mesmo com uma disponibilidade maior de horários, há estudantes que não podem participar dos grupos por motivos particulares, muitas vezes em sua grande maioria relacionados a trabalho ou família.

#### **6.4 O grupo de Choro**

Inicialmente o grupo de estudos de choro foi uma iniciativa desenvolvida pelo pesquisador<sup>33</sup> e atualmente está sob a monitoria do estudante Paulo Ferreira, integrante do grupo “Chorinhos e Chorões”, que deu continuidade ao trabalho de divulgação do Choro na Universidade Federal do Ceará.

No relato de experiência de 2010.2<sup>34</sup>, documento que apresentei à Coordenadoria de Formação em Aprendizagem Cooperativa (COFAC), além de descrever as dificuldades relacionadas ao grupo e às atividades desenvolvidas durante aquele período, citei a importância da continuidade e perseverança do estudante Paulo Ferreira no decorrer da sua participação no grupo. Atualmente o referido estudante está atuando no grupo de estudos de Choro como bolsista de monitoria de projeto de graduação<sup>35</sup>, iniciada em 2012.1, tendo como orientador o Prof. Marco Túlio Ferreira da Costa.

Segundo dados coletados na entrevista com o estudante articulador do grupo de Choro, o mesmo afirmou que antes da vigência da bolsa os encontros ocorriam em lugares variados, nos corredores do curso e na cantina da Faculdade de Educação da UFC (FACED), em horários distintos.

O grupo de choro existe há cerca de um ano, sendo eu o articulador bolsista do projeto. Mas eu fiquei um tempo sem bolsa, cerca de uns seis meses, época em que a turma se reunia sem compromisso nos corredores do curso e também na cantina da Gina, ali no Benfica (ARTICULADOR DO GRUPO DE CHORO).

##### ***6.4.1 Prática musical compartilhada***

O grupo de choro se reúne duas vezes por semana, quarta e sexta, no horário de 14 às 16h. Neste grupo encontramos características de formação de uma tradicional roda de choro informal, ou seja, o estudante monitor agrupa os alunos e realiza uma dinâmica de roda de Choro característica:

<sup>33</sup>Conforme apresentado no capítulo 2.1;

<sup>34</sup>O referido documento encontra-se no Anexo B.

<sup>35</sup>Os objetivos são contribuir para o processo de formação do estudante de graduação e valorizar sua contribuição em projetos ([www.prograd.ufc.br](http://www.prograd.ufc.br)).

A Roda de Choro é um dos contextos de performance mais característicos do Choro, que pode ser considerada sua matriz. Marcada pela informalidade, nela não estão definidos, a priori, aspectos como: quem irá tocar, quando, como, com quem ou quanto irá tocar; trata-se de um encontro entre músicos, com a presença de uma audiência; há um limite fluido entre músicos e audiência, pois todos são audiência. Em geral, os músicos intercalam-se na performance, e cada músico é audiência dos outros músicos no momento da execução do Choro (LARA FILHO; SILVA; FREIRE, 2011, p. 150).

A respeito da prática musical exercida no grupo de Choro, verificamos que neste grupo o monitor define um repertório-base, discutido entre os participantes com propostas dos mesmos, e em seguida, inicia a prática em conjunto. Portanto, o trabalho do grupo está focado na formação de repertório. Os estudantes se agrupam em círculo, afinam seus instrumentos e iniciam a prática instrumental.

Pra esse ano, a gente ‘tá com uma proposta de compositores cearenses — e assim, o grupo meio que se fechou. Há um quarteto que sempre comparece, mas não passa disso. A turma não vem porque deve ter outros interesses, devem estar ocupados, enfim. Nas aulas, eu trago as partituras, a gente estuda a harmonia e a melodia e vamos passando a música, criando repertório (ARTICULADOR DO GRUPO DE CHORO).

O entrevistado a seguir relatou de que modo são organizadas as atividades do grupo de Choro:

Primeiro a gente vai analisar harmonicamente a música e procurar saber se todo mundo é capaz de analisar aquela música. Se tiver alguém com dificuldade, a gente vai tentar suprir aquela dificuldade procurando explicar melhor à pessoa; depois a gente volta pra análise da música e, ao concluir, a gente toca a música. Feito isso, vamos procurar bolar um arranjo, vamos criar uma introdução, criar os breques — e aí a opinião do coletivo é muito presente (ESTUDANTE W).

Salientamos que o grupo de estudo de choro é aberto para estudantes iniciantes que não possuem conhecimentos prévios sobre instrumentos característicos do gênero. Assim, durante a prática instrumental, os estudantes recebem orientações de interpretação das peças que o monitor traz aos alunos. Desse modo, o articulador do grupo, bem como os demais estudantes, auxilia aqueles alunos menos experientes e que estão com dificuldades em tocar a harmonia ou em executar o ritmo musical. Quando há dúvidas, por exemplo, em relação à melodia da música, todos os participantes – de acordo com a possibilidade de cada um – contribuem com as suas explicações, na tentativa de superar as eventuais dificuldades do aluno menos experiente.

Os grupos de estudos possibilitam o desenvolvimento prático de instrumentos musicais não disponibilizados na integralização curricular oficial do curso, além de permitir

uma complementação do conteúdo de outras disciplinas do currículo oficial, funcionando como um laboratório onde a teoria e a prática dialogam no sentido de disponibilizar aos estudantes a possibilidade do exercício instrumental.

Desde que eu comecei a tocar choro, muita coisa foi facilitando pra mim. Por exemplo, aqui no curso a gente tem a disciplina de harmonia que a gente vê mais baseado em condução de vozes para coral. O acorde diminuto, por exemplo, teve gente que demorou muito pra compreender na aula de harmonia, mas eu, como já ‘tava praticando no grupo de choro, já sabia. Só não sabia que sabia, entende? (ESTUDANTE R).

Um dos entrevistados afirmou ser evidente que as atividades que são desenvolvidas no grupo de estudo de Choro facilitam a contextualização prática daquilo que é exposto nas aulas instrumentais:

Aqui no curso a gente tem uma visão muito superficial do que é o choro, a gente vê na história da música e o professor Marco Túlio nos mostra alguma coisa – mas a ideia do grupo de estudo é realmente unir a turma que tem interesse em estudar e tocar choro. A ideia, então, é passar mais conhecimento para a turma. Aqui na licenciatura a gente fica muito na teoria, e os grupos nos possibilitam a prática. Tem vários grupos aqui no curso, aí você escolhe um e estuda com a turma pra aperfeiçoar. Daí ajuda você a tocar melhor, ver outro repertório (ESTUDANTE P).

É compreensível que quatro anos de formação não seja tempo suficiente para um profissional se formar na graduação, independente da área do conhecimento. Desta forma, os grupos de estudos podem proporcionar um aprendizado prático relacionado com as atividades teóricas realizadas em sala de aula:

É muito importante esses grupos, porque os quatro anos que você tem, passa tão rápido e parece que não é o suficiente, pois é muita informação. É essencial que exista esse trabalho, além do que é oferecido nestes quatro anos. [...] Pra mim é muito importante a vivência nesse grupo, porque eu sempre coloco em paralelo com o que eu já vi antes e eu vejo o quanto é diferente, porque você percebe mais coisas, você percebe o arranjo, a harmonia, a regência, você nota mais coisas que você foi construindo dentro dos quatro anos. Como se fosse uma coisa mais viva, menos teórica, talvez. Mas é importante que haja e haja cada vez mais (Estudante A).  
Acredito que estes grupos sirvam para os alunos se sentirem fazendo algo palpável, prático – e não apenas absorvendo o que os professores ensinam em sala (ESTUDANTE W).

Ajudar os estudantes a superar suas dificuldades é um desafio que proporciona um olhar diferenciado para o monitor do grupo de estudo. O desenvolvimento da evolução e percepção musical de um integrante foi relatado na fala do articulador do grupo de choro:

Um momento significativo foi a evolução do estudante R, que é um amigo nosso. No começo ele tocava mais rock’n’roll, ele toca guitarra, daí ele se interessou pelo choro e começou a estudar com a gente. Começou a ir para o grupo e aprendeu a

tocar cavaquinho. Com dois meses de encontros ele já ‘tava solando brasileiro (ARTICULADOR DO GRUPO DE CHORO).

Quando perguntado sobre como foi esse processo de aprendizado do cavaquinho, o estudante R afirmou que o interesse surgiu ao ver os amigos exercitando na prática, tocando chorinho em uma roda característica:

Eu ‘tava numa mesa de bar com o estudante P, ouvindo ele tocar choro. Daí eu disse assim: *Ei cara, me ensina a tocar isso!* Ele respondeu: *pois vai lá no grupo de estudo!* Eu ressaltai: *mas eu não sei tocar nada de choro, cara! vou chegar lá do zero?* Pois bem, eu fui. Quando cheguei lá tinha o (estudante) C, o P, o S e eu. Eram três pessoas que já entendiam de choro e eu totalmente do zero, e olha, foi muita paciência por parte deles! Daí eu peguei umas músicas em mp3 com o articulador do grupo, depois tirei uma cópia dos três *songbooks* do Choro, do Almir Chediak e comecei a ir pro encontros do grupo (ESTUDANTE R).

A fala do estudante R deixa claro que o interesse pelo aprendizado do gênero foi a sua maior motivação. Portanto, foi através do agrupamento musical promovido pelo grupo de estudos de Choro que houve a possibilidade do referido estudante se apropriar de um instrumento e de pôr em prática, em grupo, habilidades que até então ele não tinha descoberto.

Quando questionamos como são resolvidas as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, um aluno do grupo de Choro entrevistado revelou que há uma prática pedagógica que não se coaduna com a relação coletiva característica da aprendizagem compartilhada:

A gente procura conversar com a pessoa fora do grupo, porque como a gente quer fazer uma coisa em conjunto, se for parar pra dar atenção pra uma pessoa na hora que estiver fazendo aquele determinado estudo, vai atrapalhar. Então a gente combina em outro lugar, a sós com a pessoa, explica pra ela a questão que ela ‘tá sentindo dificuldade – e no próximo encontro a gente revê o ponto e procura perceber se a pessoa realmente assimilou (ESTUDANTE W).

Encontramos, neste caso específico, uma ação similar à exercida no ensino tutorial, que dispensa o aprendiz da possibilidade de interagir com demais estudantes no sentido de superar suas dificuldades. Portanto, é necessário buscar resolver dificuldades de aprendizagem dos estudantes menos experientes no coletivo, em contato com todos os integrantes, possibilitando, assim, uma ação compartilhada entre os próprios alunos.

As características de formação humana presentes no grupo de Choro ocorrem nas relações interpessoais, apontando para um caminho de construção da amizade, do companheirismo e da cooperação de modo muito positivo entre os estudantes:

No grupo eu fiz grandes amigos. Com o grupo de choro eu aprendi muita coisa também, o grupo me faz vivenciar a música com muito mais intensidade. O grupo de choro, eu encaro como uma extensão da faculdade da vida, a vivência de uma roda



de choro é impressionante. Todo mundo é parceiro, o aprendizado humano é constante e a gente se torna uno ali dentro do grupo. Em determinados momentos, uma simples troca de olhares basta pra gente se entender, às vezes, ocorre numa música específica – enfim, não tem palavras para explicar isso (ESTUDANTE R).

Quando questionado sobre o quê mais se aprende no grupo de estudos além das questões musicais, o entrevistado a seguir afirmou:

A gente aprende a respeitar mais o outro. Cada pessoa tem a sua vez, né? Na vida é assim. A gente aprende a ser humilde e mais generoso com as pessoas. Tipo assim, em música cada um tem sua hora de aparecer, na hora do revezamento do solo eu tenho a minha hora de aparecer, de improvisar – e quando não estou nessa função, fico tocando mais baixinho pro outro fazer a função. A gente leva isso pra vida (ESTUDANTE P).

Investigamos também quais foram os momentos mais significativos vivenciados pelos participantes dos grupos de estudo de Choro. Os relatos apontaram de maneira positiva para as apresentações musicais como mediadoras do processo de formação de plateia dentro do espaço acadêmico, como também em outros espaços fora da Universidade. As apresentações públicas foram pontos relatados durante as entrevistas. Deste modo, os grupos de estudos possibilitam maior visibilidade da produção musical acadêmica realizada no Curso de Música da UFC, uma vez que os grupos costumam receber convites para apresentações no âmbito da Universidade. Sobre estas experiências, um estudante do grupo de Choro relatou sua satisfação ao ser indagado sobre o momento mais significativo da primeira aparição do grupo em público: “Acho que foi uma apresentação que a gente fez na FEAAC<sup>36</sup>. Foi muita gente e foi muito legal tocar pra muita gente. Foi um momento de divulgação, tanto do nosso grupo de estudo como do próprio curso.” (ESTUDANTE W).

Propiciar a execução e o contato da prática musical dos futuros educadores musicais durante o processo de formação traz o entendimento para os alunos de que eles são músicos profissionais da educação. A prática musical existente nos grupos possibilita ao estudante a experiência de várias linguagens instrumentais que poderão ser aplicadas em suas práticas pedagógicas.

Os grupos eu acho que são fundamentais e necessários para a formação musical. A teoria musical, ela não se consolida se não tiver a vivência. No grupo, a gente tem a oportunidade de compreender na prática, com todo o corpo, é indispensável complementar a formação com essas atividades extracurriculares aqui no curso de música. Nosso curso, por ter esse foco na licenciatura, ele não consegue abranger toda a parte musical que é interessante pro educador saber trabalhar, essa pluralidade que é tão benéfica pra gente dar aula, pra gente poder se apropriar mesmo dos nossos ritmos. Então, eu faço questão de participar dos grupos, do maracatu, do

---

<sup>36</sup>Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e Secretariado Executivo da Universidade Federal do Ceará.

batuque, do coral do ICA, eu acho que é isso: quanto mais vivência a gente poder ter, melhor pra nossa formação (ESTUDANTE F).

#### **6.4.2 Dificuldades encontradas**

Percebemos um número reduzido de alunos participantes no grupo de choro em relação aos outros grupos de estudos. Além da falta de sistematização, há outros motivos para a evasão do grupo que foram explicados pelo próprio articulador do grupo de Choro:

A turma do primeiro semestre que entrou agora no curso estava comparecendo, mas agora com as aulas de solfejo à tarde, as pessoas foram desistindo. E tem outros grupos de estudos também. Além disso, as pessoas vão se ocupando, né? O estudante P conseguiu uma bolsa que é no mesmo horário do grupo, o cara da matemática conseguiu um emprego, o estudante S. não vem mais no horário porque agora é do quarteto de violões. Até ano passado estava todo mundo vindo (ARTICULADOR DO GRUPO DE CHORO).

Através da fala anterior, podemos perceber que um dos motivos da evasão de alguns alunos também ocorre por choque de horário com outras atividades curriculares oficiais do curso, uma dificuldade que também foi verificada no grupo Encordoados. A seguir o entrevistado relata a importância da existência de novos grupos de estudos no curso:

Eu acho importantíssimo que se crie grupos de estudos e eu acho até que existem poucos aqui. Porque é um incentivo pra você estudar e serve pra motivar os alunos do curso de música, e eu acho que serve também até pra evitar a evasão. Muitas vezes o estudante sai porque não encontra o que quer aqui, mas de repente ele monta um grupo de estudo sobre o que ele quer, aí pode ser que ele se estimule a continuar no curso (ESTUDANTE W).

Na fala a seguir, podemos perceber mais uma vez a possibilidade de integração dos grupos de estudos. Para o estudante R, a construção de um estúdio no Curso de Música para eventuais práticas de gravação e ensaios dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de Choro, bem como de outros grupos existentes, seria um incentivo a mais para o envolvimento dos estudantes com os grupos – e neste caso, o grupo de gravação estaria dialogando com as outras possibilidades musicais desenvolvidas no âmbito do curso.

De dificuldade de estrutura, eu não vejo muito, porque pra uma roda de choro acontecer não precisa de muita estrutura, né? Mas seria bom se a gente tivesse um estúdio lá no curso pra gente gravar nossos trabalhos, sabe? Mas de dificuldade, o maior problema que eu tive até agora é com os horários. Eles se chocam com outras disciplinas (ESTUDANTE R).

Verificamos forte presença de estudantes oriundos de outros cursos de graduação da Universidade motivados pela proposta de prática instrumental em grupo. Por não serem

estudantes do curso de Música, provavelmente seja mais fácil para estes estudantes de outros cursos conseguirem se organizar de modo que suas aulas não coincidam com os horários das atividades do grupo de Choro.

O entrevistado a seguir afirmou que a falta de sistematização, a alteração constante de horários e os eventuais desencontros são os maiores fatores que desestimulam a presença constante dos participantes no grupo de Choro.

Em alguns momentos no grupo eu percebi que os encontros eram bem interessantes – nas retomadas de semestre, por exemplo, as aulas eram boas e planejadas. Mas depois eu comecei a perceber que as aulas não estavam mais sendo planejadas – e isso, com certeza, é um dos maiores motivos da evasão dos estudantes. A gente vê repertório, a gente aprende a tocar, mas isso não ‘tá sendo feito de maneira sistemática. Essa sistemática que eu me refiro é tipo assim: se vamos aprender harmonia, vamos olhar para a harmonia – e houve momentos assim, mas não se manteve. Quando o grupo volta a ter esse planejamento de aula, quando há divulgação, quando tem horário bem estabelecido, tudo bem. Mas a partir do momento em que a gente chega ao curso e não há o encontro, isso é outro motivo que causa a evasão, acredito, porque tem gente que faz certo esforço pra chegar aqui – e eu acho que tem que ter muito cuidado com falta e com a não sistematização da aula (ESTUDANTE F).

Necessário se faz organizar uma estrutura de planejamento mínimo para a abordagem prática dos encontros de um grupo de estudos. Através das observações e relatos dos entrevistados, a forma de planejamento e estruturação realizadas pelo grupo de Choro ainda não está muito bem definida. Na fala a seguir, o estudante dá um exemplo de como seriam mais bem aproveitados os encontros:

Com relação à metodologia do grupo, eu acho que a gente deveria ouvir mais os choros, sabe? Às vezes, os meninos chegam na sala, botam a partitura na estante – e pronto, *vamos tocar!* Eu não sei se é uma dificuldade só minha, mas eu acho difícil tocar uma música sem antes ter ouvido, entende? De repente, se os meninos que já sabem o choro a ser estudado tocassem antes pra gente ouvir, e depois falassem mais sobre a estrutura da música, que o choro está na tonalidade de sol maior, que a parte “A” começa com a cadência ii-V-I do sexto grau, enfim, conversasse com a gente sobre esses detalhes, seria muito bom (ESTUDANTE R).

Verificamos que em muitos casos, os estudantes determinam a prática de acordo com as possibilidades que se apresentam no dia do encontro denunciando, assim, a falta de planejamento prévio nos grupos de estudos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A fórmula é bem simples: a união faz a força.”  
(Elvis Matos)

Desenvolvemos esta pesquisa buscando compreender uma experiência ocorrente no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, *campus* de Fortaleza. Trata-se da criação de grupos de estudos curricularmente não obrigatórios, organizados por estudantes e professores que buscam contemplar práticas musicais não disponíveis na integralização curricular oficial do curso, através de atividades socialmente compartilhadas.

As experiências colaborativas que vivenciei durante a graduação através da criação do grupo de estudo de choro, tendo desenvolvido um trabalho didático-pedagógico socialmente compartilhado inserido num contexto coletivo, e das atividades curriculares oficiais do curso, foram fundamentais para a minha formação e desencadearam em mim inquietações acerca dos processos de aprendizagem ocorridos no Curso de Licenciatura em Música da UFC.

A partir dos dados coletados, podemos perceber que as experiências de solidariedade e compartilhamento musical ocorridos nos grupos de estudos são reflexos das práticas musicais coletivas exercidas pelos sujeitos que contribuíram de forma efetiva para a inserção da educação musical na Universidade Federal do Ceará. Assim, os grupos de estudos curricularmente não obrigatórios se afinam com a proposta de educação musical edificada na Universidade Federal do Ceará ao longo de vários anos, conforme apresentado no capítulo 3 deste trabalho. Deste modo, destacamos as importantes ações de pessoas como o Reitor Martins Filho, o Maestro Orlando Leite e, principalmente, dos sujeitos que trabalharam no Coral da UFC de modo a alimentar o fazer musical permeado por atividades de caráter coletivo, humanas e musicais: as Maestras Katie Lage, Izaíra Silvino e o Professor Elvis Matos.

A fundamentação teórica utilizada para dar suporte às principais temáticas desta pesquisa foi abordada à luz de Vygotsky e do conceito de zona de desenvolvimento proximal através da obra “A formação social da mente” (1984), bem como centrada nas propostas da pedagogia libertária apresentada por Herbert Read (1982) no livro “Educação pela Arte”, todos em consonância com as reflexões e concepção de educação musical propostas por Koellreutter (1990, 1997).

As questões apresentadas no início deste trabalho e que aqui foram respondidas, são:

1) Que estratégias os estudantes elaboram para se aproximar, ou se apropriar, de outros

instrumentos, gêneros ou práticas sonoro-musicais não contempladas na integralização curricular formal do curso? 2) Como caracterizar o processo de aprendizagem musical existente nos grupos de estudo? 3) Qual a influência dos grupos de estudo no processo de formação do educador musical que conclui a graduação no curso de Licenciatura em Música na UFC?

Para responder estas questões, coletamos dados de dois grupos de estudos curricularmente não obrigatórios existentes no curso de Música da Universidade Federal do Ceará, a saber: o grupo de Choro, monitorado por um estudante, e o grupo Encordoados, monitorado por um professor do Curso.

A primeira questão diz respeito ao que os estudantes fazem no sentido de se aproximar ou se apropriar de instrumentos, gêneros ou práticas sonoro-musicais não disponíveis na integralização curricular oficial do curso de Música da UFC. De acordo com o os resultados obtidos através das falas dos entrevistados, dos registros e anotações de campo, chegamos à conclusão que os grupos de estudos existentes no curso se configuram como ferramentas de desenvolvimento de atividades sonoras diversas, ritmos e gêneros, que em sua maioria não são abordadas na prática pelo currículo oficial. Assim, identificamos ser o ato de criação de um grupo de estudo, bem como a participação efetiva nestas atividades não obrigatórias, uma ação eficaz no sentido de possibilitar aos estudantes a prática e o desenvolvimento de habilidades musicais não disponíveis na integralização curricular formal do curso.

Verificamos que o protagonismo estudantil permite a criação de uma interface importante entre os estudantes, a realização dos grupos, ao passo que designa a atuação dos alunos como principal personagem de uma iniciativa que pode concretizar um projeto voltado para a solução de determinadas carências em prol dos interesses em comum dos estudantes. Deste modo, as práticas musicais dos sujeitos envolvidos nos grupos contribuem para o aprendizado de novas habilidades até então não exploradas pelos estudantes.

Os grupos de estudos possibilitam uma ampliação dos conhecimentos musicais e pedagógicos dos estudantes participantes, facilitando o desenvolvimento de competências musicais de modo que a prática estabelecida através da troca de informações proporciona uma aprendizagem musical rica e promotora de habilidades sociais, estas essenciais para o desenvolvimento humano e musical. Assim, os grupos de estudos podem ser considerados como um laboratório informal de sistematização dos processos de ensino e aprendizagem musical compartilhados no ambiente acadêmico.

As implicações da teoria de Vygotsky estabelecem que a interação social favorece a aprendizagem, entretanto, essa interação não deve ser apenas do professor para com o aluno, ou vice-versa. As experiências de aprendizagem devem ser estruturadas de modo a privilegiar o compartilhamento das atividades entre os sujeitos que participam dos grupos. Diante da presente pesquisa, tais experiências estão comprovadamente presentes nos grupos de estudos.

O espaço de interação que ocorre nos grupos de estudos, entre os alunos, cada qual com suas experiências práticas e opções por estilos e gêneros musicais variados, propicia a formação de zonas de desenvolvimento proximal. Deste modo, os estudantes “mais competentes” em diálogo constante com os colegas menos experientes – e neste caso, essa categorização é relativa, pois o mesmo aluno poderá ser mais competente em algum outro aspecto e inexperiente em outro – desenvolvem habilidades que poderiam não ocorrer caso os grupos de estudos não promovessem o encontro compartilhado.

A segunda questão levantada no início deste trabalho diz respeito ao processo de aprendizagem musical existente nos grupos de estudos curricularmente não obrigatórios. Ao criar o grupo de estudos “Chorinhos e Chorões”, busquei desenvolver uma célula de estudo baseada na metodologia de Aprendizagem Cooperativa, no entanto, não utilizei a metodologia do modo como ela deveria ser aplicada. O que fiz foi absorver algumas ideias e conceitos principais desta proposta para, a partir da experiência, articular os estudantes para o exercício de uma prática instrumental não curricular, aprimorando a questão da regência e do senso de liderança que um articulador de grupo precisa possuir. A partir disto, pude desenvolver em grupo uma prática musical promotora de um senso de compartilhamento musical.

Este compartilhamento musical proporcionado pelos grupos de estudos possui características da interação simultânea, um dos princípios da Aprendizagem Cooperativa. Esta interação permite que os estudantes troquem ideias entre si desenvolvendo uma participação mais ativa, portanto, mais simultânea e menos individualista, que, permeada pelo exercício de solidariedade musical dos alunos, se configura como uma aprendizagem musical compartilhada, na medida em que se estabelece uma troca de informações sobre os mais variados aspectos musicais e humanos.

Percebemos que a experiência musical compartilhada pode promover o desenvolvimento de competências sociais, acadêmicas e musicais. Através da produção de atividades de autoria do próprio estudante, explicitadas no cotidiano do grupo, encontramos exemplos de criatividade, para explicar para o colega aquele trecho mais difícil da música no momento em que o amigo menos experiente está observando como se produz determinado som da melhor maneira; a construção dos aspectos de solidariedade, na medida em que o

aluno procura auxiliar, sempre que possível, o colega menos experiente a superar suas dificuldades; a percepção musical, ao buscar o efeito sonoro ideal para um determinado propósito em grupo; o senso de coletividade, ao saber esperar sua vez respeitando o momento do outro; o desenvolvimento do senso de liderança, a partir do momento em que se está regendo as atividades do grupo; e a produção de autonomia intelectual, na medida em que o estudante toma suas próprias decisões, determinando os objetivos a serem compartilhados pelo grupo.

Os grupos de estudos tem o potencial de auxiliar na melhoria do rendimento acadêmico, uma vez que os grupos possibilitam pôr em prática a teoria vivenciada nas disciplinas. A interação entre estudantes de outras áreas do conhecimento é possibilitada pelos grupos, já que estes são abertos e recebem tanto pessoas da comunidade como estudantes de outros cursos.

A terceira e última questão deste trabalho diz respeito à influência que os grupos de estudos exercem na formação do educador musical que conclui a graduação no Curso de Licenciatura em Música da UFC. Na perspectiva de entendermos como as atividades de caráter compartilhado contribuem para a formação dos estudantes de música, encontramos nestes grupos de estudos opção legítima e poderosa ferramenta de interação social entre os mesmos, uma vez que seus membros são possuidores de características em comum, como a vontade de praticar e desenvolver outros conhecimentos e a avidez por desenvolver suas potencialidades musicais.

A maioria dos grupos de estudos existentes no curso de música é organizada por alunos, o que facilita aos estudantes se perceberem como educadores musicais no sentido de estarem praticando o exercício da prática docente de maneira solidária, compartilhada. O aluno, a partir do momento em que possui sob sua responsabilidade o direcionamento das atividades, a possibilidade de planejamento em grupo dos encontros, a vivência humana através da experiência com outros estudantes, o estabelecimento de uma interação e a contribuição no processo de aprendizagem dos demais sujeitos, vai percebendo significativos avanços em suas próprias habilidades musicais.

O compartilhamento musical verificado nos grupos de estudos é uma prática de fundamental importância para o processo de formação dos estudantes do curso de Música da UFC. Compartilhar é exercitar a solidariedade, é um exercício de doação. Ao mesmo tempo em que vamos ao encontro do outro, recebemos algo em troca, seja através de uma palavra de incentivo ou de um auxílio para sanar uma dúvida a respeito de algum tema ou disciplina. Desta maneira, alcança-se aquilo que nos é de direito: o conhecimento. Conhecimento que nos

permite acessar o melhor, nosso e do outro, e a partir do qual se acessa nossas potencialidades — que se expressam, no caso deste estudo, no exercício pleno das capacidades musicais, solidárias e humanas. Os aspectos pedagógicos potencializados pelos grupos de estudo apresentam algumas vantagens na construção do conhecimento musical solidário. Há uma melhoria da interação social do aluno estabelecida por meio do estímulo à socialização e ao espírito de compartilhamento musical.

Constatamos que os grupos de estudos auxiliam o curso de música no sentido de estimular o estudante a não desistir da graduação, estimulando a autonomia intelectual, evitando a evasão, e propiciando uma oportunidade diferenciada para o estudante que, por algum motivo, não se afina com as práticas instrumentais disponíveis na integralização curricular oficial.

Necessário se faz ressaltar que a importância destes grupos de estudos na formação dos acadêmicos do Curso de Música da UFC ainda não foi explorada em sua totalidade. Uma sugestão para futuras pesquisas seria buscar compreender qual é a função da regência no processo de formação do educador musical, tomando como experiência o processo de aprendizagem dos grupos de estudos, investigando como o curso lida com os grupos e as possíveis contribuições destas atividades para o currículo formal do curso, além de identificar quais aspectos existentes nos grupos de estudos podem ser incorporados no Projeto Pedagógico do Curso para potencializar a formação dos estudantes. Por fim, encerro esta etapa desejando que as contribuições deste trabalho possam auxiliar os futuros músicos profissionais da educação no sentido de impulsionar a formação humana e musical compartilhada dos nossos estudantes.



## REFERÊNCIAS

- AVENDAÑO, A. A. Pré-vestibular Cooperativo: uma experiência exitosa no sertão do Ceará. *In: XIMENES, V. M.; AMARAL, C. E.M; REBOUÇAS JÚNIOR, F. G. **Psicologia comunitária e educação popular**: vivências de extensão/cooperação universitária no Ceará.* Fortaleza: LC Gráfica e Editora, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.
- BARROS, A. J. P. e LEHFELD, N. A. S. **Projetos de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- BENVENUTO, João Emanuel Ancelmo; ALBUQUERQUE, L.B.; ROGERIO, P. Música para a formação humana: reflexões sobre a importância da educação musical no contexto escolar. *In: ROGÉRIO Pedro; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. (Org.). **Educação musical em todos os sentidos***. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 225-244.
- BIKLEN, S.; BOGDAN, R. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORNE, Leonardo; NASCIMENTO, M. A. T.; BRASIL DE MATOS FILHO, J. Parceria entre redes de ensino para o desenvolvimento da educação musical na região norte e noroeste do Ceará. *In: CONFERÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO CODE, 2, 2011, Brasília. **Anais...*** Brasília: IPEA, 2011.
- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Petrópolis, 2001.
- CAZES, Henrique. **Choro**: do quintal ao municipal. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- CUERVO, L. da C. **Musicalidade na performance com a flauta doce**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- CRUVINEL, Flavia Maria. **Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas**: a educação musical como meio de transformação social. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.
- CRUVINEL, Flavia Maria. **O ensino coletivo de instrumentos musicais na educação básica**: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de ensino musical. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2008.
- DIAS, Ana Maria Iorio; BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto; BRAGA, Carmensita Matos; RODRIGUES, Yangla Kelly Oliveira. (Org.). **Projeto Pedagógico de Curso**: Graduação em Pedagogia, Educação Musical e Educação Física da Faculdade de Educação. Fortaleza: UFC, 2007.
- DIAS, C. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação Sociedade**, João Pessoa, v. 10, n. 2, 2000.

FIGUEIREDO, S. L. F. A educação musical no século XX: métodos tradicionais. *In*: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sergio; TERAHATA, Adriana Miritello. (Org.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. v. 1, p. 85-87.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JONHNSON, D.W.; JONHNSON, R.T.; HOLUBEC, E. J. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Argentina: Paidós, 1999.

KOELLREUTTER, H. J. Educação Musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades. **Cadernos de Estudo**: Educação Musical, São Paulo, n. 1, p. 1-8, 1990.

KOELLREUTTER, H. J. O ensino da música num mundo modificado. **Cadernos de Estudo**: Educação Musical, Belo Horizonte, n. 6, p. 37-44, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LARA FILHO, I. G.; SILVA, G. T. da; FREIRE, R. D. Análise do contexto da Roda de Choro com base no conceito de ordem musical de John Blacking. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 23, p. 148-161, 2011.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula**: um guia prático para o professor. Lisboa: Edições LIDEL, 2009.

LÜDKE, Menga de A.; ANDRÉ, Marli E. A. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, Elvis de Azevedo. **Carta de saudação entregue aos estudantes recém-ingressos**. Fortaleza, 8 fev. 2007.

MATOS, Elvis de Azevedo. **Um inventário luminoso ou um alumiário inventado**: uma trajetória de musical formação. Fortaleza: Diz Editor(a)ção, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo, 1996. 269p.

MIRANDA, C. S. N.; BARBOSA, M. S.; MOISES, T. F. A aprendizagem em células cooperativas e a efetivação da aprendizagem significativa em sala de aula. **Revista do NUFEN**, Fortaleza, v. 3, p. 17-40, 2011.

MORAES, Izáira Silvino. **...ah, se eu tivesse asas...** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2007.

MORAES, S. E. M. (Org.). **Currículo e formação docente**: um diálogo interdisciplinar. Campinas: Mercado de Letras, 2008. 487 p.

MORAES, Maria Izaíra Silvino; MATOS, Elvis de Azevedo. **Música e Educação Musical na Universidade Federal do Ceará: Uma trajetória de Coletiva Solidária**. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Artes do sentir: trajetórias de vida e formação**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

NEGWER, Manuel. **Villa-Lobos: o florescimento da Música Brasileira**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

OLIVEIRA, Enaldo Antônio J. **O ensino coletivo dos instrumentos de corda: reflexão e prática**. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. 202p.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo socio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

OXFORD, R. L. Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: three communicative strands in the language classroom. **The Modern Language Journal**, local, v. 81, n. 4, p.443-456, 1997.

PETERS, A. P. O regional, o rádio e os programas de auditório: nas ondas sonoras do Choro. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA EM MÚSICA, 2004, Curitiba. **Anais do ...** Curitiba: DeArtes, 2004. p. 84-91.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM CÉLULAS COOPERATIVAS. **Histórico**. 2013. Disponível em: <[www.prece.ufc.br](http://www.prece.ufc.br)>. Acesso em: 7 jun. 2013.

PROJETO ESTUDANTE COOPERATIVO. Disponível em: <[www.estudentecooperativo.blogspot.com](http://www.estudentecooperativo.blogspot.com)>. Acesso em: 7 jun. 2013

READ, Herbert. **A educação pela arte**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

REGO, Tereza C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Celeste Maria Cardoso. **Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo ministério da educação**. 2006. 222 f. Dissertação (Mestrado em Biologia e Geologia para o ensino) – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2006.

SANCHEZ, D. B. S. A psicologia histórico-cultural e a Educação Infantil. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça, São Paulo, p. 1-6, 2004.

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

SCHRADER, Erwin. **O canto coral na cidade de Fortaleza/Ceará: 50 anos (1950-1999) na perspectiva dos regentes**. 2002. 305fl. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Música) – Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2002.

SILVA, M. G. H. **Cotidianos sonoros na constituição do *habitus* e do campo pedagógico musical**: um estudo a partir dos relatos de vida de professores da UFC. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p

SOUZA, J. V. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.10, p. 7-11, 2004.

SOUSA, Simone Santos. **Corpo-Voz em contexto coletivo**: ações vocais formativas no canto coral. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

TEIXEIRA, Eduardo da Silva. **Um Projeto de Educação Musical e de Canto Coral na UFC**: o protagonismo pedagógico de Izaíra Silvino. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

TINHORÃO, José Ramos. **Pequena história da música popular**: da modinha à lambada. 6. ed. São Paulo: Art, 1991.

TORRES, P.; ALCANTARA, P.; IRALA, E. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set./dez. 2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis. **Aprendizagem cooperativa UFC**. 2013. Disponível em: <<http://www.pacceufc.blogspot.com.br/>>. Acesso em:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **PPP do Curso de Música**. 2010. Disponível em: <[www.prograd.ufc.br](http://www.prograd.ufc.br)>. Acesso em:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Reitoria. **Resolução nº 135**: cria o curso de canto coral da universidade do ceará e dá outras providências. Fortaleza, 1963.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YING, Liu Man. **O ensino coletivo direcionado no violino**. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ZANDER, Oscar. **Regência coral**. 5. ed. Porto Alegre: Movimento, 2003.

**ANEXO A – PROJETO DE CRIAÇÃO DO GRUPO “CHORINHOS E CHORÕES”  
APRESENTADO À COFAC**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC  
SELEÇÃO DO PROJETO MONITORIA EM APRENDIZAGEM COOPERATIVA  
AUTOR: PATRICK MESQUITA FERNANDES  
CURSO: LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO MUSICAL

**PROJETO**

**FEVEREIRO / 2010**

**SINOPSE:**

O projeto “Chorinhos e Chorões” tem como propósito preparar os estudantes recém-ingressos no curso de Educação Musical para as disciplinas de “Prática Instrumental I” e “Percepção e Solfejo I”, através das atividades em conjunto na célula de estudo, onde estudaremos, na prática, o gênero musical “chorinho” e todas as suas significativas funções harmônicas e melódicas. Participarão também os estudantes do III semestre que, ano passado, já faziam parte do grupo.

**JUSTIFICATIVA:**

Para entrar no curso de licenciatura em Educação Musical da UFC, o candidato não necessita passar por um teste de aptidão para nivelamento dos concorrentes, uma vez que esta prática estaria negando a própria filosofia do curso, que afirma a natural capacidade de todas as pessoas aprenderem a linguagem musical. A célula de estudo beneficiará aqueles estudantes que, diante de tal situação, sintam-se seduzidos pelo gênero tipicamente brasileiro, rico em sua completude harmônica e melódica, e que será alvo de nossa pesquisa dentro da célula, servindo de base para a compreensão da notação musical (partitura) e de suas funções harmônicas (compreensão dos acordes/harmonia), visando, assim, complementar os estudos nas disciplinas de “Prática Instrumental I” e “Percepção e Solfejo I” para aqueles estudantes novatos e também para os veteranos que queiram se aprofundar no tema.

Este projeto irá beneficiar estudantes que possuam disponibilidade de 8hs semanais para a célula de estudo. É também de extrema importância o apoio básico dado pela coordenação do curso para a utilização de recursos materiais, salas para os encontros, assim como recursos de áudio-visual, como data-show para apresentações de vídeos.

**PÚBLICO-ALVO DIRETO:**

O projeto irá contemplar diretamente 5 estudantes da UFC que já participaram da célula ano passado (2009.1 e 2009.2), e outros 5 demais estudantes recém-ingressos no curso, interessados em ingressar na célula, contemplando ao total 10 alunos.

**OBJETIVOS GERAIS:**

Diminuir o índice de evasão do curso; criar um sentimento de pertencimento à instituição; efetivar a interdependência positiva dos membros; criar um mini-curso de percepção e solfejo monitorado pelos participantes da célula para os novatos que não possuam embasamento teórico-musical; disseminar a aprendizagem cooperativa no âmbito acadêmico; contribuir para a disseminação de grupos instrumentais de música brasileira no âmbito acadêmico.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

Formação de um grupo instrumental regional no final do ano letivo; apresentação dos grupos formados em solenidade de encerramento dos semestres; apresentação das bases da aprendizagem cooperativa aos recém- ingressos no curso.

PRODUTO	ATIVIDADES ESPECÍFICAS POR TRIMESTRE			
	1° Trimestre	2° Trimestre	3° Trimestre	4° Trimestre
Formação de uma célula cooperativa de estudos sobre chorinho, com a participação de 10 estudantes.	Utilização de salas com disponibilidade de aparelhagem sonora; recursos áudios-visuais para exibição de documentários;	História do chorinho; Prática instrumental com análise dos principais compositores do gênero, bem como de suas obras.	Prática instrumental e leitura rítmica; Entrevistas com músicos instrumentistas do cenário musical cearense;	- Estudos teóricos; - Prática instrumental; -Apresentações finais;
Realização de 35 encontros específicos com 10 estudantes da célula para discutir cooperação e gestão das atividades da célula;	Divulgação da célula em todas as salas do curso no dia 23 de fevereiro. Primeiras reuniões nos dias 4, 11, 18 e 25 do mês de março e 1, 8, 15, 22 e 29 do mês de abril.	Reuniões nos dias: 6, 13, 20 e 27 do mês de maio; 3, 10, 17 e 24 do mês de Junho, não havendo encontros no mês de julho.	Reuniões nos dias:05, 12, 19 e 26 do mês de agosto; 2, 9, 16, 23 e 30 do mês setembro e 7, 14, 21 e 28 do mês de outubro.	Reuniões nos dias: 4, 11, 18 e 25 do mês de novembro;

**PRESSUPOSTOS E AMEAÇAS:**

Evasão dos estudantes da célula de estudo; conflito de horários; localização dos encontros, uma vez que nosso departamento é muito distante (Messejana) e que não possui as condições de alimentação de baixo custo.

<b>OBJETIVO ESPECÍFICO</b>	<b>INDICADORES</b>			
	<b>Unidade de Medida (Quantidade/Qualidade)</b>	<b>Marco Zero</b>	<b>Resultado Esperado</b>	<b>Meio de Verificação</b>
Melhoria do rendimento acadêmico nas disciplinas “Percepção e Solfejo” e “Prática Instrumental I”	Índice de desenvolvimento intelectual;	Estudantes com notas inferiores à média (7,0) nas disciplinas Percepção e Prática Instrumental.	Notas superiores à média (8,0) nas disciplinas Percepção e Prática Instrumental	IRA (Índice de Rendimento Acadêmico)
Participação assídua dos estudantes na célula de estudo	10 estudantes por célula;	1 estudante nos encontros da célula	Formação de grupos instrumentais	Fichas de frequência dos estudantes
Formação de repertório individual e coletivo	Capacidade de executar no mínimo 10 músicas conhecidas com auxílio da partitura	Desconhecimento de prática instrumental	Execução de repertório individual e coletivo	Apresentação coletiva e individual ao final de cada semestre



**ANEXO B – RELATÓRIO FINAL DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM 2010**



Universidade Federal do Ceará  
Pró-Reitoria de Graduação - COFAC  
Patrick Mesquita Fernandes

**RELATO DE EXPERIÊNCIA 2010.2**

**NOVEMBRO, 2010**

Este relato tem como objetivo abordar minhas experiências com a célula de estudo no qual sou monitor, procurando colocar em evidência todos os acertos e erros que, por ventura, ocorreram em minha célula, além de relatar minhas atividades realizadas juntamente com os demais estudantes bolsistas da COFAC. Primeiramente apresentarei a minha célula de estudo, que se chama: “Chorinhos e Chorões”. Esta célula de estudo tem por objetivo trabalhar a prática musical e as principais características de um gênero musical autenticamente brasileiro conhecido por Chorinho, ou simplesmente Choro. O fato de nosso trabalho ser focado neste gênero não é por acaso, pois este é um tema pouco abordado na faculdade, além de ser um estilo musical de difícil execução/interpretação que demanda, por parte do músico executante, um significativo conhecimento de harmonia e improvisação que, neste caso, são estudados também no decorrer dos encontros.

O nosso trabalho, que é realizado juntamente com os estudantes do curso de Educação Musical da UFC, passou por várias modificações e formações distintas. A princípio, estudávamos muito sobre a história do choro, aspectos técnicos, história dos principais compositores — e muito pouco se via da prática do conjunto em si. Justamente por demandar uma prévia experiência dos músicos, e por este ser um gênero de significativa dificuldade, poucos estudantes que haviam entrado na célula conheciam a linguagem musical “chorona”, e a maioria desses estudantes eram do primeiro semestre, ou seja, recém ingressos na universidade e com pouca ou quase nenhuma bagagem musical. Decidimos então criar um regional, nome comumente designado aos grupos que tocam chorinho, e trabalhar mais a prática em conjunto do que unicamente aspectos históricos do gênero. Eis que surge um regional com formação de flauta, cavaquinho, violão de seis cordas e pandeiro.

Dentre as diversas mudanças ocorridas na idéia central da célula de estudo, o que mais marcou nosso grupo este ano foi a entrada e saída de integrantes. Mesmo assim alguns deles obtiveram êxito por ficarem insistindo, com sede de conhecimento e vontade de querer aprender sempre mais. Um exemplo vivo é o aluno do II semestre chamado Paulo Ferreira, o nosso atual violão base. No início começamos a estudar harmonia e as próprias características da música chorona, como a estrutura, as dinâmicas, dentre outros detalhes menos difíceis de entender ao se visualizar a partitura. Paulinho, como é chamado no grupo, sempre foi um exemplo de determinação e ficou até o final do ano conosco em nossa célula. É motivo de alegria saber que sou uma referência para ele, pois foi a partir desse grupo de estudo que Paulo começou a entender a beleza da verdadeira música instrumental brasileira. Fizemos algumas apresentações com o nosso grupo, dentre elas na Quarta Cultural do Centro de Tecnologia, como também nas apresentações culturais dos Encontros Universitários e na V Semana de Música da UECE. Essas apresentações foram muito importantes para todos os integrantes, pois para a maioria deles, aquela se tornou a primeira experiência de apresentação ao vivo para um público relativamente exigente, pois sabíamos que em algumas dessas ocasiões, existiam chorões entre nós e pessoas que conheciam e entendiam a linguagem do choro tão bem quanto a gente. Mas como tudo na vida não é constituído apenas de alegrias, nós também nos decepcionamos um bocado. Várias vezes, no primeiro semestre de 2010, ficamos sem opção adequada para realizarmos os nossos ensaios. O problema era conseguir uma sala de aula para nossos encontros, e quando isso não era possível, ficávamos ao relento barulhento dos bosques ou nas mesinhas de cimento desconfortáveis da FACED, perto da cantina. Só depois que o curso de música se mudou para o campus do Pici, no início do segundo semestre (2010.2), foi que a rotina de trabalho começou a melhorar. Tínhamos uma sala com refrigeração sempre disponível e também alguns instrumentos.

Conflitos nós tivemos poucos, mas eles aconteceram. Eram de natureza pessoal entre alguns integrantes. Quando um faltava no dia do ensaio, no encontro seguinte o outro ficava soltando piadinhas e isso acabava por atrapalhar o desenvolvimento das atividades. Resolvíamos da melhor forma, conversando e colocando em evidência a importância do

comprometimento de todos os participantes do grupo, evitando que eles faltassem ou que chegassem atrasados. Tudo se resolvia da melhor maneira. Entrando agora um pouco nos encontros de formação na COFAC, de fato, estes foram bem mais interessantes do ponto de vista organizacional que os do ano passado. As articuladoras Edivânia e Emanuele são meninas muito tranquilas, organizadas e pacientes. Muito comunicativas sempre nos informavam com antecedência sobre eventuais mudanças de horários ou nos locais de encontro. As atividades em si, no início, estavam fazendo sentido. Com o passar do tempo eu senti que havia um pouco de improviso nos encontros e isso nos desestimulava bastante. Fazíamos algumas atividades repetitivas, assim como algumas dinâmicas já conhecidas entre os participantes. De toda maneira, o grupo ajudava bastante, pois todos possuíam grande senso de humor e também muito senso crítico. Como de costume, e isso é uma das características da aprendizagem cooperativa, a sinergia entre os cursos e participantes acabou tornando todo e qualquer momento de integração em grandes e valiosos encontros. Conhecer pessoas de diferentes áreas de conhecimento, diferentes pontos de vista, enfim, novos olhares. Tudo isso faz parte do grande ritual de obtenção de conhecimentos. Importante citar aqui, e obviamente não poderia passar em branco, a II Semana de Aprendizagem Cooperativa ocorrida juntamente com os encontros universitários. Este foi realmente, a meu ver, um evento grandioso. Sem sombras de dúvida esta data foi cravada na memória de todos os bolsistas da COFAC. As apresentações e relatos que assisti foram de tamanha relevância para mim, repleta de curiosidades e de novas interpretações. Meu relato foi marcante, pois tive a oportunidade de levar meu amigo anteriormente citado, Paulo Ferreira, para assistir meu depoimento e, ao término da atividade, tocamos um choro de flauta e violão muito bonito para todos os estudantes presentes que nos aplaudiram com tamanha satisfação que era possível ver o encanto da melodia passeando por entre os olhos dos espectadores. Acredito que se, para mim, falar sobre minhas experiências e apresentar um pouco do resultado dela foi importante, que dirá para o próprio Paulo, que participou de todo o processo e agora poderá ter a oportunidade de se tornar o mais novo bolsista da COFAC, colocando o nosso projeto para frente. As palestras ministradas no último dia foram também muito importantes para a formação dos bolsistas. As histórias que foram relatadas na palestra acerca do PRECE concatenada às experiências da aprendizagem cooperativa na universidade formaram e informaram muita gente que até então não conhecia a fundo essas experiências. Para mim o ano de 2010 foi o ano mais articulado da COFAC. A criação das comissões de organização foi uma atitude muito feliz, pois tornou a vida de todos nós, bolsistas — e, acredito, que da própria organização da direção —, mais satisfatória. Despeço-me por aqui desejando que este programa continue plantando sementes de um olhar educacional inteligente e inovador em todas as mentes e corações dos bolsistas envolvidos, e não só dos bolsistas, mas da própria universidade em si, pois para que a educação mude, nós precisamos dar um primeiro passo, e acredito que a COFAC esteja dando uma grande contribuição para este processo, assim como eu também estou dando o meu. Obrigado, COFAC! Obrigado, Prof. Manoel Andrade! Obrigado, UFC!

**ANEXO C – RELATÓRIO FINAL DO PROJETO DE APRENDIZAGEM  
EXECUTADO NO GRUPO DE ESTUDO**

**RELATÓRIO FINAL DOS PROJETOS DE APRENDIZAGEM EXECUTADO NAS  
CÉLULAS**

**Nome:** PATRICK MESQUITA FERNANDES

**Curso:** EDUCAÇÃO MUSICAL – LICENCIATURA

**Data:** 03 de dezembro de 09

<b>Participantes da célula</b>	<b>CURSO</b>	<b>Nível de compromisso (alto, médio, baixo)</b>
Yure Pereira	Educação Musical	Alto
Klenyo Lopes	Educação Musical	Alto
Claudioni Matias	Educação Musical	Alto
Gabriel Paiva Sousa	Educação Musical	Alto
Antônio Régis	Educação Musical	Médio
Iann Calíope	Educação Musical	Baixo
Jamerson Farias	Educação Musical	Médio

**Objetivo Geral do Projeto executado na célula:**

<b>Objetivo específico estabelecido no projeto</b>	<b>Evidências de que o objetivo foi alcançado (Indicador), se for o caso</b>	<b>Atividades desenvolvidas para alcançar o objetivo</b>	<b>Justificativas no caso do objetivo não ter sido alcançado</b>
1. Conhecer o gênero musical “Chorinho” e suas principais características.	Bom rendimento dos membros nas disciplinas de História da Música, Música Popular Brasileira, Percepção e Solfejo e Prática Instrumental;	Execução prática de chorinhos; Discussão e questionamentos acerca dos filmes e documentários exibidos sobre o gênero;	-----
2. Diminuir o índice de evasão.	Frequência assídua por parte dos membros da célula;	Fichas de frequência em todos os encontros; Estímulo aos participantes do grupo;	Alguns membros desistiram da célula por motivos de trabalho ou horário/local não compatíveis;
3. Estimular, capacitar e informar o grupo sobre a aprendizagem cooperativa dentro e fora do nosso campo	Interação entre os estudantes de maneira positiva e cooperativa, com o aperfeiçoamento e crescimento do	Leitura e discussão de textos utilizados sobre a aprendizagem cooperativa;	-----

de atuação.	grupo como um todo;		
4. Maior autonomia nos estudos.	Estudantes com mais autonomia intelectual e participação em sala de aula;	Perguntas individuais frequentes aos membros da célula à cerca do gênero;	-----
<b>Resultados obtidos (previstos ou não no projeto)</b>	<b>Evidências de que o resultado foi alcançado</b>	<b>Atividades desenvolvidas que favoreceram a obtenção do resultado</b>	
1. Melhor desempenho na disciplina de Prática Instrumental I e II.	Todos os membros da célula passaram por média na disciplina Prática Instrumental I e II;	Prática instrumental coletiva em praticamente todos os encontros da célula;	
2. Formação de repertório individual.	Participação de todos os membros em todas as peças musicais trabalhadas no ano letivo;	Prática instrumental individual e coletiva nos dias de encontro da célula;	
3. Integração entre os estudantes de diferentes semestres do curso.	Senso de cooperatividade e bom relacionamento entre os estudantes;	Práticas musicais e discussões saudáveis à cerca do nosso objeto de trabalho, além de encontros dinâmicos.	

1. Que erros você cometeu nesse semestre que você não cometeria novamente em relação ao planejamento e execução do projeto?
2. Que atitudes ou estratégias você poderia ter adotado/utilizado para melhorar a eficiência do projeto?
3. Quais estratégias você adotou nesse semestre que, caso renovasse a bolsa, manteria no próximo semestre por considerá-las importantes para a execução do seu projeto?
4. Descreva os fatores que produziram oportunidades e colaboraram com o desenvolvimento do seu projeto:
5. Que sugestões você daria para ajudar a coordenação do programa no monitoramento das atividades nas células de aprendizagem em 2010?
6. Escreva sobre o impacto causado por seu projeto de aprendizagem nos participantes de sua célula de aprendizagem (se houver). Justifique

### RESPOSTAS

1. Planejar os encontros práticos a serem realizados em nosso departamento, na Casa de José de Alencar, por questões práticas de manejo de instrumentos musicais, e realizar os encontros teóricos na Faculdade de Educação, FAGED, para que deste modo, os membros interessados em participar da célula não desistam de participar por motivos de falta de horário e/ou local.

2. Definir claramente as estratégias de atuação do grupo e o papel de cada um na execução das tarefas. Planejar também um dia da semana para um ensaio aberto do grupo no horário de intervalo, servindo tanto para a prática instrumental dos membros, como para a divulgação/apresentação do nosso projeto para todos os transeuntes da Casa José de Alencar.
3. Ser proativo e possuir um capital social elevado, ao ponto de resolver eficazmente os problemas que surgissem, contando com a ajuda de todos os membros participantes ou não da célula, que por sua vez, facilitavam os nossos encaminhamentos dentro da faculdade, tanto para agilizarmos materiais, como para manter um bom nível de relacionamento com os demais funcionários da faculdade.
4. Convidar professores de disciplinas práticas e músicos da noite a participarem de encontros na nossa célula, ministrando mini palestras e contando um pouco de suas histórias tanto no campo profissional como no artístico, estreitando os laços de amizade e aumentando os conhecimentos acerca da atuação dos estudantes na prática instrumental.
5. Seria interessante se o articulador realizasse uma visita à célula de estudo de cada monitor pelo menos uma vez por mês, a fim de participar desta, observando os pontos fortes e fracos, para que nos dias de encontro com os monitores fossem explicitados a estes todos os possíveis erros e acertos na execução do projeto dentro de sala de aula.
6. Um dos impactos causados — e que foi inclusive um dos objetivos gerais estabelecidos neste projeto — foi o reconhecimento do gênero musical por parte dos estudantes de música integrantes desta célula, e suas principais características altamente ricas em aspectos harmônicos e melódicos, o que apurou consideravelmente a sensibilidade e a prática instrumental por parte dos membros, além de ter fomentado a criatividade e a vontade deles de continuar o estudo deste gênero musical pouco divulgado na academia.

## **ANEXO D – ROTEIRO DAS PERGUNTAS UTILIZADAS PARA ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL E ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS**

### **ROTEIRO UTILIZADO EM ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL:**

- 1) Qual a sua relação com música antes de adentrar no curso de Licenciatura em Música da UFC?
- 2) Como você entende o fato do curso de Licenciatura em Música da UFC não possuir um teste de aptidão?
- 3) Qual é o papel dos grupos de estudo no processo de formação dos estudantes? Por quê?
- 4) Como você percebe os grupos na vida do curso?
- 5) Fale de um momento significativo vivido por você no grupo.
- 6) Há outras possibilidades de grupo que você gostaria de ver funcionando?
- 7) Como vocês lidam com as dificuldades de aprendizagem?

### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA:**

- 1) Qual é o procedimento para se criar um grupo de estudo?
- 2) Como ocorre a atividade do grupo Encordoados/Choro?
- 3) Qual a contribuição deste grupo para a sua formação?
- 4) Além das questões musicais o que mais você aprende nos grupos de estudos?
- 5) Qual é a sua opinião sobre o funcionamento do grupo?