

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

HENRY RAPHAELY DE SOUZA

PROCESSOS DE ENSINO COLETIVO DE BATERIA E PERCUSSÃO: REFLEXÕES
SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE

FLORIANÓPOLIS

2013

HENRY RAPHAELY DE SOUZA

**PROCESSOS DE ENSINO COLETIVO DE BATERIA E PERCUSSÃO: REFLEXÕES
SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música.

Orientadora: Dr.^a Regina Finck Schambeck

FLORIANÓPOLIS

2013

HENRY RAPHAELY DE SOUZA


**PROCESSOS DE ENSINO COLETIVO DE BATERIA E PERCUSSÃO: REFLEXÕES
SOBRE UMA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música.

Banca Examinadora:

Orientadora: 
Prof. Dr.^a Regina Finck Schambeck
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: 
Prof. Dr.^a Cristina Grossi
Universidade de Brasília

Membro: 
Prof. Dr.^a Viviane Beimeke
Universidade Estadual de Santa Catarina

Florianópolis, SC, março de 2013.

Dedico esse trabalho a meus avós, e a quem
mais me incentivou e apoiou: meus pais!

AGRADECIMENTOS

A Deus pela maravilhosa arte da música, eu toco sempre para agradecer ao maior dom recebido por Ele, a vida!

Agradeço a meus pais pelo apoio dado nesta longa caminhada, e aos conselhos e avisos que sempre me mantêm firme como pessoa e profissional.

À minha professora orientadora por sua generosidade, tranquilidade, cobrança e experiência.

A CAPES pela bolsa de estudo de tempo integral. Realmente é um privilégio ser pago para estudar.

Ao professor investigado nesse trabalho por sua paciência e generosidade em compartilhar sua experiência.

Aos alunos do curso onde foi realizada a investigação pela igual paciência e generosidade, como também pelos risos.

À coordenação do curso de Música onde ocorreu a investigação, por abrirem suas portas à pesquisa e pela confiança.

E por fim, mas não menos importante, a todos os colegas e professores do mestrado que mais uma vez me proporcionaram, de alguma forma ou outra, conhecimento e inspiração.

Pai nosso que estais com as **baquetas**,
Santificado seja o vosso **groove**, venha a nós a
vossa **música**, que seja feita tanto no **palco**
como no **estúdio**. O **rudimento** nosso de cada
dia nos dai hoje, perdoai nossos deslizes,
assim como perdoamos os dos outros
instrumentistas. E não nos deixeis perder a
forma, mas livrai-nos de perder o **andamento**.
Amém!

RESUMO

SOUZA, Henry Raphaely de. **Processos de ensino coletivo de bateria e Percussão: reflexões sobre uma prática docente**. 2013. 116f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Música, Florianópolis, 2013.

Esta dissertação consiste na investigação dos processos metodológicos de ensino coletivo de bateria e percussão de um professor do curso de Bacharelado em Música. O trabalho identifica e descreve tais processos, analisando as concepções de ensino de música do professor participante. Esta pesquisa foi elaborada a partir da abordagem qualitativa, empregando-se o estudo de caso como método e observação participativa, entrevistas, notas de campo e gravações em vídeo das aulas, como técnicas de coleta de dados. As observações ocorreram durante um semestre letivo nas aulas das disciplinas de Instrumento Principal e de Grupos Musicais referentes ao primeiro, terceiro e quinto período do curso. As entrevistas foram de dois tipos: não-estruturada, através da retro-informação do vídeo (LOIZOS, 2007) para análise do professor; e semi-estruturada, oportunizando um diálogo entre os pontos destacados na observação. A revisão de literatura abordou textos que se reportam ao ensino coletivo de instrumentos, sendo usada na análise dos dados. Os resultados das análises apontam que o professor do caso investigado, através de um ambiente calmo e pessoal, combina aulas individuais e coletivas, usa o repertório como fio condutor das atividades, usa os recursos disponíveis (salas, instrumentos e tecnologias) e processa o seu ensino em grupo instrumental, pautando-se em uma relação de ensino e aprendizagem dialogada. Da mesma forma, facilita e media os processos de ensino e aprendizagem com os alunos, de forma a construir os conhecimentos musicais através da criação, audição e execução. Usa o Grupo de Percussão como estratégia metodológica. Foi possível constatar, também, apesar de o professor explicar suas práticas, que suas falas não revelam uma teoria subjetiva própria conforme abordam os estudos do pensamento do professor.

Palavras-chave: Educação Musical. Ensino coletivo. Bateria e Percussão. Ensino superior.

ABSTRACT

SOUZA, Henry Raphaely de. **Drums and percussion group teaching processes: reflections on a teaching practice**. 2013. 116p. Dissertation (Master in Music). Santa Catarina State University, Post-Graduation Program in Music, Florianopolis, 2013.

This dissertation consists of an investigation on a teacher's drums and percussion group teaching methodology processes in performance at music college level. It also identifies and describes such processes, analyzing the music teaching concepts of the participating teacher. This research was made with a qualitative approach using the case study method and participative observation, interviews, field notes and video recording of classes as data collect techniques. The observations took place in a semester in the courses of Main Instrument and Musical Groups on the first, third and fifth period of the program. The interviews were of two kinds: non-structured, having the video as a reminder for the teacher to analyze (LOIZOS, 2007); and semi-structured, discussing points highlighted in the observations. The literature review refers to texts about instrumental group teaching which were used in the data analysis. The results show that the teacher in the case studied, through a calm and personal environment, combines individual and group classes, uses repertoire to drive the activities, uses the resources available (classrooms, instruments and technologies) and processes his group teaching based on a dialogued teaching and learning relation. The same way, he facilitates and mediates the teaching and learning processes with students in order to build musical knowledge through creation, audition and execution. He uses the Percussion Ensemble as a methodological strategy. It was also evident, despite the teacher methodological descriptions, that his talk does not reveal a self subjective theory as teacher's thought processes literature describes.

Keywords: Music Education. Group Teaching. Drums and Percussion. College teaching.

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 – Cronograma de observações de campo.....	46
Tabela 2 – Quadro de horários das atividades das disciplinas e do Grupo de Percussão..	49

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 REVISÃO DE LITERATURA	15
1.1 A PESQUISA COM BATERIA E PERCUSSÃO.....	15
1.2 O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS	18
1.2.1 Histórico.....	18
1.2.2 Aspectos pedagógicos.....	21
1.2.3 Características das aulas coletivas	29
1.3 COMUNIDADES DE PRÁTICA.....	34
1.4 O PENSAMENTO DO PROFESSOR.....	35
1.5 A PRÁTICA REFLEXIVA.....	38
2 METODOLOGIA	43
2.1 A PESQUISA QUALITATIVA	43
2.2 O ESTUDO DE CASO	44
2.3 A OBSERVAÇÃO.....	45
2.4 A ENTREVISTA	47
2.5 DESCRIÇÃO DO CURSO	48
2.5.1 A disciplina de Instrumento Principal.....	49
2.5.2 A disciplina de Grupos Musicais	49
2.6 O PROFESSOR INVESTIGADO	49
2.7 AS ETAPAS DO TRABALHO	50
2.8 A ANÁLISE DOS DADOS	51
2.9 CRITÉRIOS ÉTICOS	52
3 DESCRIÇÕES E ANÁLISE	54
3.1 A OBSERVAÇÃO.....	54

3.1.1 Relação professor-alunos	54
3.1.2 Professor-regente	55
3.1.3 Estratégias do professor	56
3.1.4 Uso da partitura.....	60
3.1.5 Uso das tecnologias	60
3.1.6 Avaliação	62
3.1.7 Aulas individuais e coletivas	63
3.1.8 Aprendizado em grupo.....	64
3.1.9 Competição saudável	65
3.2 O PONTO DE VISTA DO PROFESSOR AO ASSISTIR SUA AULA	66
3.2.1 Repertório como fio condutor.....	66
3.2.2 Ambiente de aula	68
3.2.3 Envolvimento dos alunos.....	69
3.3 O PONTO DE VISTA DO PROFESSOR SOBRE A OBSERVAÇÃO	69
3.3.1 Aulas individuais e coletivas	70
3.3.2 Estratégias do professor	73
3.3.3 Critérios de avaliação.....	78
3.3.4 Uso da partitura.....	79
3.3.5 Relação professor-alunos	81
3.3.6 O papel do professor	81
3.3.7 A relação bateria e percussão.....	82
3.3.8 Uso das tecnologias	83
3.3.10 Aprendizado em grupo.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICES	95
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista do Professor	95

APÊNDICE B – Termo de consentimento do professor.....	96
APÊNDICE C – Termo de consentimento dos alunos.....	97
ANEXOS	98
ANEXOS A – Matriz curricular do curso de Bacharelado em Música	98
ANEXOS B – Planos de ensino Instrumento Principal	105
ANEXOS C – Cronogramas das disciplinas	108
ANEXOS D – Planos de ensino Grupos Musicais.....	112

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, para o Programa de Pós-Graduação em Música, do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, na subárea de Educação Musical, busca investigar os processos metodológicos de ensino coletivo de bateria e percussão, sob o foco do trabalho do professor que, além de ampliar o conhecimento na área da linha de formação, processos e práticas em Educação Musical, é, também, um projeto pessoal de busca e crescimento em assuntos relacionados a esses instrumentos.

Segundo Maley (2000), a bateria surgiu no final do século XIX. O seu surgimento e desenvolvimento como instrumento está ligado ao desenvolvimento do *Jazz* e do *Rock* (PAIVA, 2001). Isso pode ser notado nos materiais didáticos disponíveis para a aprendizagem musical do instrumento. No Brasil, a chegada da bateria se dá por volta dos anos 20 do século XX (BARSALINI, 2009). A influência de músicos americanos fez com que grupos e orquestras fizessem diferentes arranjos para a música brasileira e, assim, foi surgindo um maior número de bateristas (FALEIROS, 2000). Segundo Paiva (2001), a influência americana na prática e aprendizado da bateria no Brasil sempre existiu, através dos materiais pedagógicos, gravações, métodos, livros e outras mídias produzidas nos Estados Unidos, que apesar da dificuldade de aquisição, foram sistematicamente incorporadas pelos músicos brasileiros. O aprendizado formal do instrumento bateria no Brasil parece acontecer em conservatórios a partir dos anos 80 e, na década seguinte, em cursos técnicos e na universidade (BASTOS, 2010). Atualmente, há disponibilidade no mercado de uma gama de materiais como revistas, métodos do instrumento, vídeo-aulas e *websites* especializados. Esse pequeno histórico dá a perspectiva de que o aprendizado desse instrumento está relacionado com a música popular e encontra mais ênfase nas práticas informais, o que me levou a indagar como esse ensino, nos diferentes contextos, se processa no Brasil.

De maneira informal também, meu contato com a bateria se deu na adolescência, simplesmente pela vontade de bater nos meus cadernos e livros durante as tarefas escolares. Meu primeiro professor, músico profissional, no seu tempo disponível, me ensinou a ler as figuras rítmicas da notação tradicional e alguns rudimentos básicos do instrumento. Mais tarde, tive a oportunidade de estudar bateria nos Estados Unidos e, ao retornar ao Brasil, ainda sedento por mais conhecimento, decidi cursar licenciatura em Música, me tornando professor de música com ênfase no ensino de bateria e percussão. Durante o período da graduação, a discussão sobre a aula de instrumento me intrigou, pois segundo alguns autores, a aula de instrumento privilegiava o desenvolvimento técnico instrumental e da tradição musical

escrita, em detrimento de um fazer musical mais expressivo, consistente e significativo (FUCCI AMATO, 2004; FRANÇA, 2000; SWANWICK, 1994). O que me instigou a verificar se todas as aulas de instrumento tinham um formato pré-estabelecido, culminando no meu trabalho de conclusão de curso (SOUZA, 2008). Essas indagações de como ocorrem as aulas de bateria e de como os professores as ensinam, tornaram-se ainda mais desafiadoras quando vi o interesse e a oferta de algumas escolas livres de música por cursos de bateria de forma coletiva. Como essas aulas coletivas se processam? Como o professor aborda o ensino coletivo de um instrumento que justamente nasceu da substituição de três percussionistas para somente um? Que metodologias se processam nessas aulas?

Os aspectos da minha experiência e das minhas indagações, associados ao estado da arte da pesquisa com bateria e percussão, especialmente no que se refere ao ensino em grupo, remeteram-me a seguinte questão de pesquisa: como um professor desses instrumentos processa seu ensino coletivo?

Acredito que as ações de um professor em aula se pautam nas suas convicções e pontos de vista sobre o ensino e aprendizagem, na sua trajetória e formação como músico e baterista ou percussionista. No decorrer deste trabalho, verificar-se-á que os estudos sobre o pensamento do professor sustentam essa crença pessoal.

Então, propus ao programa de pós-graduação investigar os processos metodológicos de ensino coletivo de um professor de bateria e percussão. Como objetivos específicos, eu propus identificar tais processos de ensino coletivo usados pelo professor e descrevê-los, analisando as concepções de ensino de música que o professor associa a esses processos.

O estudo foi desenvolvido através de uma pesquisa de abordagem qualitativa com base em um estudo de caso. Como ferramenta de coleta de dados, usei a observação e a entrevista, investigando a experiência pedagógica de um professor de um curso de bacharelado em Música com habilitação em bateria e percussão. Este caso, escolhido durante a elaboração do projeto de pesquisa, me chamou a atenção pelo fato de ser tradição no ensino superior o ensino geralmente individual, e porque os alunos cursavam, além da disciplina de instrumento, uma outra coletiva de bateria e percussão, sendo ambas ministradas pelo mesmo professor.

A revisão de trabalhos acadêmicos com bateria e percussão, que será apresentada neste trabalho, demonstra que o interesse na investigação com assuntos relacionados a esses instrumentos está em crescimento. Neste contexto, nos últimos anos, surgiram os trabalhos de Paiva (2001, 2004), Gohn (2002, 2009), Souza (2008) e Bastos (2010). Além disso, Paiva e Alexandre (2010) constataam um aumento na produção de material didático, editados no

Brasil, o que reforça a ideia de crescimento no interesse em ensino e aprendizagem de bateria e percussão. Esses dois autores ainda afirmam que, apesar deste aumento, “em sua grande maioria tais materiais didáticos ainda não privilegiam o ensino coletivo desses instrumentos, mas sim, o ensino individual, existindo, portanto, uma lacuna com relação à prática de conjunto” (ibid., p. 1189).

A partir da revisão de literatura, na fase de elaboração do projeto de pesquisa, observou-se, também, que há um campo para a investigação fundamentada em questões que abordem o ensino coletivo de bateria e percussão. Este trabalho, portanto, procura dar mais visibilidade a esses instrumentos que encontram ênfase, como já ressaltado, nas práticas informais. Nesse sentido, pretende-se, com este estudo, discutir as possibilidades metodológicas para as práticas coletivas com ênfase nesses instrumentos, através da análise da atuação de um professor.

O primeiro capítulo trata da revisão de literatura com ênfase na bateria e percussão no Brasil, bem como os aspectos metodológicos do ensino coletivo tais como o estudo dirigido, o ambiente favorável, as características do professor, as essências de seu funcionamento, os aspectos motivacionais e as suas vantagens e desvantagens. Além disso, são apresentados trabalhos que abordam questões relativas à combinação de aulas individuais e em grupo, de comunidades de aprendizado, do aprendizado com pares, dos estudos do pensamento do professor e da prática reflexiva. Esta revisão de literatura serviu de base para a análise dos dados coletados sobre como o professor processa e vê suas práticas e de como estas mobilizam a interação com e entre os alunos.

A metodologia da pesquisa e os procedimentos estão descritos no segundo capítulo. Justifica-se a utilização da abordagem qualitativa, evidenciando-se todo o processo percorrido para a construção da pesquisa. Dimensiono as etapas de coletas de dados e a elaboração das categorias emergentes das análises com base nas notas de campo e nas observações do contexto investigado. Esclareço os procedimentos para a realização da entrevista com o professor, o confrontamento e/ou surgimento de novas categorias, a partir das falas do professor e dos significados emergentes do seu próprio olhar sobre a sua prática. Finalmente, estabeleço os critérios éticos adotados para a pesquisa.

O terceiro capítulo contém as descrições e análises dos dados sob o foco do investigador e sua observação, do destaque aos pontos identificados pelo próprio professor investigado sobre sua atuação em sala de aula, utilizando a retroinformação do vídeo gravado como estímulo para a análise. Esta técnica de coleta de dados foi imprescindível para identificar o ponto de vista do professor sobre a sua prática pedagógica. Com base nestas

análises, foi possível descrever e averiguar os processos de ensino e aprendizagem considerados importantes para o professor e delimitar contribuições metodológicas para o ensino coletivo de bateria e percussão.

E por fim, as considerações finais deste trabalho, resumizando os resultados, a experiência de pesquisa, as contribuições para a área e para o pesquisador, assim como reflexões sobre perspectivas futuras de pesquisa.

1 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo descreve os aspectos relativos à pesquisa com bateria e percussão, apresentando uma revisão das pesquisas realizadas sobre os instrumentos no Brasil. A perspectiva do ensino coletivo também é abordada, traçando-se os aspectos pedagógicos sobre esta metodologia, sua pesquisa no Brasil, vantagens e desvantagens com base nos autores Mills (2007), Hallam (2006, 1998), Cruvinel (2005), Galindo (2000), Moraes (1997) e Lyke (1996a e 1996b).

1.1 A PESQUISA COM BATERIA E PERCUSSÃO

A partir de um levantamento de pesquisas sobre bateria na pós-graduação no Brasil em consulta ao portal de teses e dissertações no site da CAPES¹, apontam-se quatro trabalhos na qual a bateria e/ou os bateristas foram o objeto principal de investigação. Pode-se afirmar que estes estudos focam em questões que abrangem as práticas interpretativas, a identidade dos instrumentistas e os processos de ensino e aprendizagem. A pesquisa com o instrumento bateria, visando à prática interpretativa é tratada por Queiroz (2006), já a identidade e o desenvolvimento da bateria e dos bateristas são tratados por Barsalini (2009) e Aquino (2009), e o ensino e aprendizado da bateria por Bastos (2010).

Há, também, outro grupo de trabalhos, conforme apontado por Bastos (2010), tendo os instrumentos de percussão como objeto, relacionados à formação e os saberes de percussionistas populares e bateristas; ao perfil de estudantes de um bacharelado em percussão; de metodologias para o ensino da percussão popular e da bateria (PAIVA, 2004; GOHN, 2009); e de formas de aprendizagem da percussão popular e da bateria mediadas pela tecnologia (GOHN, 2002). Houve, também, os trabalhos relacionados a festividades populares, de cunho etnomusicológico. Nestas festividades, os instrumentos de percussão são usados na cultura investigada e incluem-se relatos de aprendizado informal (PRASS, 2004).

Com relação à prática interpretativa, Queiroz (2006) fez estudos para propor mecanismos de prática de execução da bateria a partir de ritmos provenientes do folclore e da música popular brasileira, mais precisamente do Samba, Maracatu, tambor de Crioula e da Congada. O autor combinou técnicas de baqueta e de coordenação motora, já existentes na tradição americana, com a pesquisa em CDs, exame de partituras e estudos de campo de

¹ Detalhes dos procedimentos de levantamento de trabalhos com bateria na pós-graduação no Brasil, verificar Souza e Schambeck (2012).

eventos folclóricos brasileiros. Queiroz (2006), a partir dessa combinação entre as técnicas do instrumento e os ritmos brasileiros, oferece um material de estudo que possibilita ao músico adquirir fluência para improvisar e compor novos ritmos e temas musicais.

Barsalini (2009) investigou a inserção e o desenvolvimento do instrumento no cenário do samba carioca até 1960. Neste estudo, o autor relacionou a técnica e o tempo histórico em relação a dois bateristas, a saber: Luciano Perrone e Edson Machado. Através da análise musical de gravações desses bateristas e confrontando com os aspectos sócio-históricos da aceitação do Samba e da Bateria na cultura musical brasileira, Barsalini concluiu que Perrone e Machado “foram fundamentais no sentido de trazer em evidência a bateria na música brasileira, porém o significado desse movimento de valorização do instrumento parecia ser bem distinto para cada um deles” (ibid., p. 118).

Já Aquino (2009) estudou as representações da bateria e dos bateristas brasileiros através da análise de duas revistas especializadas. O autor, sob o foco sociológico de Pierre Bourdier, mais especificamente no que se refere à importância do poder simbólico, buscou perceber os mecanismos da construção da autoridade a partir das publicações das revistas, e da criação de uma identidade profissional em ação. Na pesquisa de Aquino (2009), são discutidos: o termo bateria em obras de referência musical, a dicotomia entre *feeling* e técnica e o caráter potencialmente aberto do instrumento. O autor constatou também, um formato consideravelmente padronizado das publicações. Destacou que as revistas investigadas tinham como foco o instrumento e as suas especificidades, o uso da notação musical, o papel central do músico consagrado, o caráter comercial e a ênfase nos produtos e, finalmente, a relação entre bateria e percussão.

Na área do ensino e aprendizado, Bastos (2010) investigou, a partir do ponto de vista de estudantes de bateria de um conservatório, o aprendizado informal e formal, e como esse aprendizado se articulou na formação e atuação destes bateristas. O autor concluiu que:

1) estes bateristas começaram a tocar com o apoio da família e dos amigos; 2) aprenderam inicialmente por conta própria, por imitação auditiva e visual, por tentativa e erro, e com mediação das tecnologias; 3) em determinado momento de suas trajetórias, se interessaram por aulas, buscando aulas particulares; 4) se interessaram pela Escola de Música e se prepararam para entrar naquela instituição (BASTOS, 2010, p. 100).

Em sua análise, o autor observou que estes bateristas, quando passam da aprendizagem informal para não-formal e da não-formal para a formal, continuam, cada um à sua maneira, a abordarem os estudos informalmente; e, ainda, que atitudes e saberes relacionados à profissão

de baterista são vivenciados pelos sujeitos da pesquisa ao guiarem sua aprendizagem dentro e fora da escola.

Paiva (2004) propôs, baseado nas ideias de autores que revisou, uma metodologia integradora de ensino da percussão. Fazendo uso desta abordagem, o autor afirma que o desenvolvimento musical passa pelo uso de processos de ensino e aprendizagem que integram aulas individuais e em grupo. Na proposta metodológica de Paiva, deve-se integrar o discurso musical dos alunos e do professor, integrar os diversos instrumentos de percussão, sendo a bateria um deles, e integrar as diversas atividades musicais. O autor enfatiza ainda que o ensino da percussão necessita tratar de aspectos musicais relacionados não só com a mecânica e a técnica instrumental, mas, também, com a *performance*, apreciação e criação musical, pois entende que:

[...] o desenvolvimento acontece de maneira global, proporcionando a compreensão, a reflexão e a crítica de uma maneira ampla e desafiadora, podendo também contribuir para uma contínua busca de novos caminhos e aperfeiçoamentos nos processos de ensino-aprendizagem musical. (PAIVA, 2004, p. 19).

Em uma pesquisa qualitativa, realizada por Souza (2008), através de entrevistas com cinco professores de bateria de escolas livres de música de três cidades catarinenses, os professores relataram que objetivavam com suas aulas fazer seus alunos tocar, fazê-los ter uma "educação musical ampla", e ajudá-los em sua formação de caráter. Os pesquisados relataram também, ter uma metodologia que privilegiava os objetivos musicais dos alunos, adaptando as estratégias para cada tipo de realidade. Consideravam como conteúdos a teoria musical, a técnica, a leitura rítmica, a coordenação motora, os ritmos de gêneros musicais variados e o repertório. Nesse estudo, as informações coletadas apontaram para dados importantes: apesar dos professores demonstrarem ter certos fundamentos teóricos sobre Educação Musical, estes pareciam ainda carecer de um maior aprofundamento, pois os professores relataram que começaram a lecionar por outras razões que não a vontade própria e que tinham receio com relação aos seus conhecimentos pedagógicos. Percebeu-se nos relatos, também, uma preocupação sobre o ensino e o papel do professor, o que parecia fazer com o que os professores investigados se interessassem e buscassem aperfeiçoamento tanto técnico quanto didático. Souza (2008) propôs, após os resultados obtidos com a pesquisa e baseado em Paiva (2004) e no modelo (T)EC(L)A de Swanwick (1979), uma Metodologia Integradora de Ensino da Bateria, como uma forma de aproximar o ensino da bateria às concepções da Educação Musical que havia revisado.

Já Gohn (2009), buscou uma metodologia de ensino à distância de instrumentos de percussão popular e de bateria para um curso de formação de educadores musicais, discutindo a relação entre educação musical e educação à distância no Brasil. O autor também trata da percussão na formação dos professores de música e do seu uso como ferramenta educacional. Em outro texto, Gohn (2002) disserta sobre os processos de auto-aprendizagem, principalmente com percussionistas que estudam sem a orientação de um professor, mas sim, com o uso de tecnologias como DVDs, *websites* especializados, etc.

O levantamento de pesquisas com bateria e percussão nos deu perspectivas do estado da arte com relação a esses instrumentos. Pode-se notar que dentre esses trabalhos revisados, apenas o de Paiva (2004) tem relação com o ensino coletivo, pois o autor tem como um dos pressupostos de sua proposta, conforme já relatado, a combinação de aulas individuais e em grupo. Nesse sentido, torna-se pertinente a este trabalho a investigação dos processos metodológicos de ensino coletivo da bateria e percussão.

1.2 O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS

Visando entender melhor essa modalidade de ensino de instrumentos, fez-se necessário traçar um pequeno histórico que revela os preconceitos históricos e, talvez, a resistência ao ensino coletivo por parte de professores e gestores de instituições de ensino musical. Após, passou-se a destacar as vantagens e desvantagens dessa modalidade, que deu subsídios para definir "o que" observar durante a pesquisa de campo.

1.2.1 Histórico

Segundo Cruvinel (2005), o ensino coletivo de instrumentos, provavelmente, se iniciou na Europa e depois foi para os Estados Unidos. Em 1843, o Conservatório de Leipzig, na Alemanha, propagou a metodologia de ensino de instrumentos em grupo.

Oliveira (1998 apud CRUVINEL, 2005) destaca que nos Estados Unidos há notícias de aulas de diversos instrumentos de forma coletiva desde as primeiras décadas do século XIX. Em geral, as escolas que trabalhavam com o ensino coletivo eram instituições familiares. Esse mesmo autor entende que a lucratividade foi o grande incentivo para essa atividade. Além disso, o convívio social, devido ao grande número de alunos atendidos, em média de vinte por turma, foi de fundamental importância para o sucesso dessas escolas. Em sua pesquisa, o autor acredita haver três fases do ensino coletivo de instrumentos de cordas

nos Estados Unidos: a das academias, com aulas para um grande número de alunos por turma; dos conservatórios, com turmas de quatro alunos que se revezavam; e das escolas públicas, com um grande número de alunos se exercitando em conjunto. No final deste mesmo século, houve um declínio das pedagogias de ensino coletivo. Oliveira (1998 apud CRUVINEL, 2005) atribui esse declínio a dois fatores: a objeção de professores e administradores em relação a esse tipo de ensino e o aparecimento de cursos de música nas universidades.

Nessa mesma época, na Inglaterra, a *Murdock and Company of London* instituiu o ensino coletivo de violino nas escolas de ensino formal. O objetivo foi desenvolver o gosto pela música orquestral, sendo que os alunos compravam os instrumentos e materiais didáticos da empresa e, em contrapartida, a empresa fornecia professores que lecionavam em classes coletivas (OLIVEIRA, 1998 apud CRUVINEL, 2005)².

Lyke (1996a) aponta o trabalho de Raymond Burrows no *Teachers College*, na universidade de Columbia, entre os anos 30 e 40 do século passado, como base para o ensino de aulas de piano adulto. Após a segunda guerra mundial, as faculdades receberam muitos alunos e, então, procuraram maneiras de oferecer aulas de piano de qualidade a alunos de música que tinham o piano como segundo instrumento. O trabalho e os materiais de Burrows focavam em canto, no tocar de ouvido, na análise e no entendimento de acordes usados de maneira prática como, por exemplo, em harmonizações de melodias folclóricas, além de incorporarem princípios da psicologia desenvolvimentista no aprendizado musical.

A partir de 1952, Robert Pace, sucessor de Burrows, passou a focar na interação em grupo e em altos padrões musicais, preferindo o termo *group piano* a *class piano*. Ele treinou os alunos, futuros professores, a "questionar" em vez de "dizer" o conhecimento, ou seja, os alunos em grupo eram encorajados a escutar criticamente, verbalizar reações, dar apoio uns aos outros, e discutir os pontos musicais e técnicos do repertório estudado. Segundo Pace, as aulas de piano em grupo deveriam ser musicalmente integradas, ou seja, as habilidades práticas de piano (leitura, harmonização, improviso e etc.) recebiam igual ênfase com o estudo de repertório e técnica (ibid., p. 416).

No final dos anos 70 e pelos anos 80, houve um crescimento em programas de pedagogia de piano, especialmente em nível de mestrado e um importante componente destes programas focava no estudo adulto em grupo, em especial no impacto que o laboratório de piano digital fez. Assim, novas tecnologias demandaram novos métodos de ensino. O

² Este tipo de atividade parece ocorrer até os dias de hoje. O projeto "Sopro Novo", promovido pela Yamaha do Brasil, visa fomentar a prática e o ensino da flauta doce. A empresa vende os instrumentos com os materiais didáticos e em troca fornece cursos de capacitação. A partir daí, os já capacitados podem promover outros grupos para ensino do instrumento (<http://www.musical-express.com.br/yamaha/sopronovo/>).

laboratório de piano digital teve como pioneiro o teclado eletrônico que fez com que o professor de piano em grupo encarasse o mundo eletrônico. Essa nova tecnologia resolveu muitos problemas do laboratório de piano, inicialmente acústico, como o barulho, solucionado com o uso de fones de ouvido. Além disso, uma central de controle, à disposição do professor, oferecia recursos para se comunicar e materiais de áudio e visuais, enriquecendo as oportunidades de aprendizado dos alunos. Com a tecnologia digital nos anos 80, os recursos melhoraram as centrais de controle, assim como os novos timbres disponíveis e, juntamente com o avanço na qualidade dos teclados, o ajuste do instrumento digital para o acústico tornou-se ainda mais fácil (LYKE, 1996a).

Mills (2007) aponta que no ano de 2000, na Inglaterra, a qualidade do ensino em grupos instrumentais era em sua maioria, melhores do que nas aulas individuais, o que surpreendeu os pais e professores desses alunos. Para essa autora, as aulas em grupo apresentam oportunidades que as aulas individuais não têm, pois "em uma aula em grupo, os alunos têm mais oportunidades para aprender com seus pares, se divertir com eles e aprender de muitas maneiras" (ibid., p. 191). A autora ainda aponta que o ensino instrumental em grupo tem muitos defensores como a percussionista Evelyn Glennie:

o ensino em grupo permite aos professores e alunos serem responsáveis por seu crescimento coletivo e abre as portas da descoberta para cada um. Em um grupo, professores e alunos se esforçam, pressionam e lideram uns aos outros a altos níveis [...] Eu experimentei o ensino musical em grupo quando jovem. Eu fui imersa em um ambiente de demonstração e inspiração pelos professores e colegas que permitiu me desenvolver como ser humano e levou o meu ser melhor a capacidade de aprender sozinha. (EVELYN GLENNIE, 2004 apud MILLS, 2007, p. 192).

No Brasil, segundo Cruvinel (2005), o ensino coletivo aparece com as primeiras bandas de escravos no período colonial e, posteriormente, com as bandas oficiais, as fanfarras, os grupos de choro e de samba, porém sem uma preocupação de sistematização pedagógica. O movimento do Canto Orfeônico idealizado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, na era Vargas, foi a primeira iniciativa de sistematização do ensino coletivo no país. No final da década de 50, o professor José Coelho de Almeida, no cargo de diretor do Conservatório Estadual Dr. Carlos de Campos, em Tatuí, implantou um programa de iniciação e aprendizado musical coletivo com instrumentos de corda. Nos anos 70, Alberto e Daisy Jaffé iniciaram seus experimentos de ensino coletivo de cordas, vindo, após anos de trabalho, a culminar na publicação de seu método *The Jaffé String Program* (ibid.).

Cruvinel (2005) fez um levantamento de importantes trabalhos de ensino coletivo de instrumentos por todo o Brasil, como o projeto Guri, sistematizado por João Maurício

Galindo, que trabalha com crianças e adolescentes no estado de São Paulo. Neste mesmo estado, há classes coletivas do Conservatório Tom Jobim e do Conservatório Dramático Musical Carlos de Campos, que já desenvolveu vários programas em sopros e cordas e que, atualmente, desenvolve o método Suzuki. Na Bahia, há trabalhos de ensino coletivo com o Maestro Alípio e Marcus Rocha, o Projeto Cordas com Oscar Dourado, além dos educadores musicais Alda de Oliveira e Diana Santiago com piano, Cristina Tourinho e Mário Ulloa com violão e Joel Barbosa com sopros. Em Minas Gerais, Abel Moraes desenvolveu trabalho monográfico e dissertação sobre o ensino de violoncelo em grupo. No Rio de Janeiro, há o ensino de piano em grupo com Maria Lurdes de Junqueira Gonçalves. No Rio Grande do Sul, os trabalhos com orquestra de câmara didática de Marcello Guerchfeld e as pesquisas sobre a prática do violão em grupo de Marcos Kröning Corrêa. No Distrito Federal, o trabalho de piano em grupo de Maria Isabel Montandon e Maria Inês Diniz. E em Goiânia, o ensino coletivo de cordas na UFG.

Em relação às pesquisas de pós-graduação sobre ensino coletivo no Brasil, consultadas no portal de teses e dissertações no site da CAPES³, nota-se que as temáticas abordadas por esses trabalhos relatam: o histórico e as práticas de ensino e aprendizagem coletivas em diferentes ambientes e para diferentes públicos, tais como orquestras ou bandas, por exemplo; as concepções e saberes de professores de música que lecionam coletivamente; os repertórios para o ensino coletivo de instrumentos; o levantamento e/ou o uso de métodos ou metodologias para ensino coletivo; a avaliação de cursos ou instituições que aplicam o método de ensino coletivo de instrumentos; e os benefícios, tanto didáticos quanto psicológicos e sociais, das práticas de ensino coletivo em diferentes situações. Dentre os instrumentos musicais mais frequentemente envolvidos nessas pesquisas estão: o piano, as cordas (violino, viola, violoncelo, contrabaixo), tendo o violino um maior destaque, o violão, os sopros (trompete, trompa, trombone, tuba, bombardino e etc.), o teclado e a percussão, esta última geralmente associada aos sopros em Bandas de Música. A partir desse levantamento de pesquisas brasileiras, observa-se que há um campo para a investigação de questões que abordem o ensino coletivo de bateria e percussão.

1.2.2 Aspectos pedagógicos

³ Detalhes dos procedimentos de levantamento de trabalhos sobre ensino coletivo de instrumentos na pós-graduação no Brasil verificar Souza (2012).

Cruvinel (2005) aponta duas maneiras pela qual o ensino coletivo pode ocorrer: a homogênea e a heterogênea. A primeira refere-se ao ensino do mesmo instrumento em grupo, ao passo que a segunda, é quando diferentes instrumentos são ensinados em grupo. No caso das cordas, uma metodologia de ensino heterogêneo em grupo se deve à existência de elementos comuns na construção e execução desses instrumentos. Tais elementos comuns “possibilitam a criação de estudos e técnicas de ensino que podem ser trabalhadas de maneira simultânea” (ibid., p.75).

Outro fator importante no ensino coletivo seria a adoção do estudo dirigido, termo usado por Alberto Jaffé, oposto ao ensino explanatório e dissertativo, na qual a aula seria dividida em três partes (OLIVEIRA, 1998 apud CRUVINEL, 2005):

- a revisão que seria a parte de recapitulação dos assuntos abordados previamente;
- a informante, parte na qual um novo problema técnico ou novos materiais seriam desenvolvidos;
- e a parte de aplicação em que o aluno estudaria as informações adquiridas na fase anterior.

Para Galindo (2000, p. 57), o estudo dirigido é eficiente, pois:

O aluno efetivamente pratica na frente do professor, que observa e corrige. Mais que isso, o professor guiará seu estudo minuto a minuto, definindo quantas vezes um exercício deverá ser repetido, em que velocidade será executado, se haverá ou não um aumento da velocidade, e em gradação; corrigirá sua postura, aplicará exercícios para relaxamento, ginásticas para alongamento e desenvolvimento de determinados feixes musculares; corrigirá sua afinação, seu som e sua articulação; e finalmente, por se tratar de um grupo, trabalhará desde cedo um repertório a três ou mais vozes. Para cada um desses itens, o professor dispõe de técnicas de trabalho definidas e testadas, e poderá, além disso, criar as suas próprias.

O professor, no ensino coletivo, tomaria a postura de um regente para que os alunos já se sintam como se fossem parte de uma orquestra. Além do professor-regente, que conduz a aula, idealmente haveria o professor-assistente, que andaria pela sala corrigindo os alunos. Entretanto, Galindo (2000) afirma que um professor bem treinado poderia trabalhar com turmas de até 15 alunos.

Moraes (1997) relata que o objetivo dos professores de ensino coletivo na Inglaterra e Estados Unidos não é mais a comprovação da eficácia dessa modalidade de ensino, mas a de sistematização de metodologias e materiais didáticos específicos. Este autor aponta a motivação e a interação social como os grandes responsáveis pelo incremento do aprendizado

musical no ensino em grupo. Ele destaca, ainda, que no ensino coletivo o professor assumiria um papel de consultor, facilitador e líder democrático, ao invés de fonte única de conhecimento, como no ensino individual; e em relação ao aluno, da postura passiva do ensino individual, haveria o aprendizado por meio da descoberta, do desenvolvimento da reflexão, da contextualização pessoal, da criatividade, da iniciativa e da independência através da aula coletiva.

Segundo Oliveira (1998 apud CRUVINEL, 2005), na metodologia de ensino coletivo desenvolvida para iniciantes, o professor deveria usar uma linguagem direta, sem aprofundamentos teóricos, pois a partir da prática musical, ou seja, da produção de sons, o entendimento gráfico viria. Já Galindo (2000) adverte que em cada aula deveria se introduzir apenas um elemento novo, para que os alunos não se confundissem com o excesso de informações. Fica ressaltado por estes autores, então, que a teoria musical seria passada conforme a necessidade prática.

Quanto ao ritmo de ensino, Oliveira (1998 apud CRUVINEL, 2005) coloca que este deveria estar de acordo com o nível dos melhores alunos, porém Cruvinel (2005) ressalta para a importância de se observar os limites do grupo e de cada aluno. Em casos de um aluno com maior dificuldade, poderia haver a possibilidade de um atendimento individual ou do auxílio de alunos mais adiantados como monitores.

Oliveira (1998 apud CRUVINEL, 2005) lista uma série de qualidades para o professor no ensino coletivo, como o *timing*, ou seja, a habilidade do professor em dominar a dinâmica da aula por meio de ritmo interno próprio, o carisma, a habilidade verbal, a capacidade de perceber os erros de execução do aluno e de auxiliá-lo na solução dos problemas, e a capacidade de apresentar as habilidades técnicas aos alunos em três níveis de explanação: verbalmente, por demonstração e assistência manual junto ao aluno.

Mills (2007) aborda o impacto que a "primeira aula" pode vir a ter no ensino instrumental. Para a autora, um professor de instrumentos deveria objetivar em sua primeira aula:

- executar uma lição compatível com cada indivíduo do grupo que se ensina;
- o engajamento musical dos alunos;
- o foco na qualidade sonora;
- dar oportunidades para execução em grupo;
- a coerência dos assuntos e tarefas;
- a oportunidade de todos se conhecerem;

- práticas que levem em consideração a maneira como os alunos aprendem;
- a avaliação do progresso do aluno, orientando os futuros desenvolvimentos através do elogio, da superação de tarefas e do incentivo à realização delas;
- uma organização de modo que o aluno continue a aprender seu instrumento e continue a progredir sempre no aprendizado.

Mills (2007) considera que o professor que leva em conta esses pontos ao planejar sua primeira aula, instiga o aluno a continuar e não abandonar seus estudos no instrumento, pois fazer música foi a principal atividade.

Já Hallam (2006), ao verificar a literatura sobre as características de professores de música bem sucedidos, aponta o trabalho de Pembroke and Craig. Esses dois autores identificam três grandes categorias de características de professores de música: as qualidades internas, a relação com os outros e o controle social/gerenciamento de grupo. As qualidades internas de um professor bem sucedido seriam os "amplos interesses; confiança, segurança, forte ego e mentalidade; consciência e responsabilidade; criatividade e imaginação; estabilidade emocional; energia, entusiasmo e entusiasmo sobre música; ser feliz e otimista; independência e auto-suficiência; apresentável; não compulsivo; ser reservado; e ter auto-controle e auto-disciplina". A categoria de relação com os outros incluiriam qualidades como: "cuidadoso e empático; comunicativo; encorajador; extrovertido; amigável, gregário, e orientado às pessoas; gentil; humilde; interessado nos alunos; relaxado; sóbrio; confiável; com sensibilidade emocional; e senso de humor". E a última categoria, de controle social/gerenciamento de grupo, incluiria "ter autoridade, ser cooperativo, dramático, expressivo, justo, flexível, paciente, persistente, realista e forte em relação à disciplina; e exibir habilidades de liderança, incluindo ser proativo. Esses atributos precisam ser utilizados em diferentes horas em relação a diferentes situações de aprendizado e disciplina e com diferentes grupos de alunos" (PEMBROOK AND CRAIG, 2002 apud HALLAM, 2006, p. 175).

Lyke (1996b), a partir de sua experiência, reporta às concepções errôneas de professores particulares de piano. Dentre esses mitos comuns estariam: que o ensino em grupo de piano necessita de mais de um piano; que aulas em grupo enfatizam técnicas de teclado e não de *performance*; que a heterogeneidade de conhecimentos e habilidades é contra produtivo ao sucesso do grupo; que o ensino em grupo é igual à produção em massa, que funciona bem apenas com iniciantes; e que os pais não aceitam bem esse tipo de ensino.

O autor, então, contrapõe esses mitos sugerindo: o ensino em grupo de quatro alunos com um piano; que bons professores equilibrariam técnica e *performance* igualmente; que o número de alunos em aulas em grupo pode vir a variar entre duas, quatro e seis pessoas, sendo o ideal quatro; que já teve em sua prática grupos por cinco, seis anos, e que por conflitos de agenda e/ou mudança, a reorganização de grupos seria interessante; que quando os alunos amadurecem, o tamanho do grupo poderia diminuir, e o tempo de aula, então, aumentaria devido às peças mais longas e aos estudos musicais mais complexos; que ao montar os grupos, dever-se-ia agrupar os alunos mais por inteligência do que por idade, embora, para o autor, não seja aconselhável grandes diferenças de idade; e que o ensino em grupo poderia ser aceito pelos pais uma vez demonstrados a essência desse modo de ensino.

Lyke (1996b) sintetiza que, quando o ensino em grupo funciona, as seguintes essências estariam postas em operação:

- o professor introduz um currículo amplo, que inclui um programa inter-relacionado com repertório, técnica e teoria;
- o professor agrupa os alunos por maturidade mental e emocional, levando em consideração a idade também;
- o professor entende técnicas de grupo e sabe planejar e implementar aulas interessantes que resultam em aprendizado eficaz. Os alunos aprendem bons hábitos de prática;
- o professor entende os elementos da competição, cooperação, crítica construtiva e interação entre colegas;
- o professor sabe facilitar o aprendizado e se ausenta de ditar o conhecimento;
- o professor acha maneiras de relacionar teoria com o estudo do repertório;
- o professor torna-se um modelo, continua praticando e introduz repertório novo através de *performances* competentes;
- o professor oferece frequentes oportunidades de avaliação aos alunos como recitais, competições e exames de proficiência;
- o professor se certifica que os alunos leiam à primeira vista em cada aula e que continuem melhorando esta habilidade;
- o professor considera a prática em conjunto uma parte integral das aulas e dá oportunidades aos alunos de experimentarem duetos, repertório para dois pianos, música de acompanhamento e de câmara, se possível;

- o professor se comunica com os pais frequentemente através de notas ou telefonemas;
- o professor desenvolve um clima de aprendizado saudável, livre de ameaças, ajuda os alunos a resolver os problemas musicais, diagnostica problemas rapidamente, escuta os alunos sobre suas vidas fora das aulas, e apoia seus alunos em todos os momentos.

O autor também aponta alguns problemas que professores de grupos poderiam experimentar como:

- a dissolução de um grupo devido a mudança da família ou doença;
- conflitos de personalidade dentro de um grupo;
- e o professor possuir um número limitado de alunos, que tendo idades muito variadas, tornaria impossível a formação de grupos.

O autor ainda, com relação a alunos com habilidades ou deficiências especiais, sugere as aulas individuais, pois assim essas necessidades especiais poderiam ser tratadas mais facilmente.

Lyke (1996b) discute também a combinação de aulas individuais com as em grupo, sugerindo que as aulas individuais se concentrem em peças e técnica, enquanto que nas aulas em grupo o foco seja a musicalidade. Para o autor, as aulas em grupo desenvolvem sua própria dinâmica, pois a "competição saudável" floresce com atividades como jogos, por exemplo (ibid., p. 33). Ainda com relação à combinação de aulas individuais e em grupo, o autor recomenda que o planejamento e a organização das aulas sejam uma sequência de experiências de aprendizado com uma continuidade e progressão em todas as áreas. A chave para que essas aulas em grupo sejam bem sucedidas, seria a rápida movimentação de uma atividade para outra, tendo o professor uma série de atividades preparadas para lançar mão nos 45 minutos de aula, pois atividades variadas sustentariam a atenção e o interesse do aluno. Além disso, seria importante, segundo Lyke (1996b), a conexão das atividades entre essas duas diferentes modalidades de aula.

Mills (2007) defende a combinação de aulas em grupo e individuais. Para ela, essa combinação deveria ser ajustável para ir ao encontro às necessidades de cada fase de estudo do instrumento. Desmond Hunter, que trabalha na Universidade de Ulster, tem argumentado, segundo a autora, que universitários se beneficiam com a combinação de aulas de instrumento

em grupo e individual, pois conforme os alunos se tornam mais independentes como aprendizes, eles se tornam mais capazes de aprender com diferentes tipos de situações. Outro exemplo apontado por Mills (2007) está no *Royal College of Music*. Nesta instituição, os alunos, com apenas uma aula semanal de instrumento, beneficiam-se de atividades em grupo, como a orquestra, por exemplo, para aprender observando e analisando as ações dos colegas. Entretanto, a autora defende que, se a escola ou instituição não pode oferecer tal combinação, então que se opte pela aulas em grupo devido, não só ao fato de poder atender muitos alunos dentro de um certo orçamento, mas pelas vantagens educacionais deste modelo de ensino.

Hallam (2006), citando Goolsby, afirma que a atividade de ensino musical nos Estados Unidos é frequentemente relacionada ao trabalho em grupo, onde professores "eficazes" deixam mais tempo para aquecimentos, concentram seu tempo de aula na execução instrumental, usam extensivamente demonstrações não verbais, fazem os grupos trabalharem rapidamente e focam os comentários de modo a diminuir as conversas (GOOLSBY, 1996 apud HALLAM, 2006, p. 167). A autora, porém, explica que essas atividades são dirigidas, em sua maioria, pelos professores, o que torna os alunos dependentes. A autora aponta ainda, que a comparação da eficácia de aulas de instrumento em grupo ou individual é inconclusiva e que a combinação entre aulas individuais e coletivas poderia ser a melhor abordagem. Para a autora, a instrução em grupo oferece vantagens na utilização do tempo e dinheiro e pode encorajar a competição, o desenvolvimento social e a execução do grupo, enquanto que a instrução individual deixa o professor focar nos detalhes de cada aspecto da execução do aluno.

Lyke (1996a) afirma que a eficácia do ensino em grupo parece ser diretamente proporcional ao tamanho dele. O autor aponta que os especialistas no campo do ensino de piano em grupo sugerem que, no primeiro ano de instrução, as salas sejam de no máximo 10 alunos e no segundo ano, as salas sejam de seis a oito alunos, o que permitiria um amplo tempo para estudos mais complexos e repertório mais longo. Para este autor, ainda, boas aulas de piano em grupo demandariam o planejamento de cada aula, a avaliação de cada seção e da execução de tarefas "sensatas" (ibid., p. 419). Além disso, o autor aconselha o professor novato a: uma projeção vocal clara e de acordo com o ambiente e os recursos do "laboratório de piano"; realizar atividades para manter os alunos ocupados, enquanto confere a prática individualmente; deixar os alunos praticar um pouco; inter-relacionar as atividades musicalmente; deixar os alunos experimentarem com os recursos dos teclados e ensinar orquestração, pois os professores podem, muitas vezes, aprender com os alunos; avaliar, uma vez que um bloco de trabalhos seja feito; trabalhar na leitura à primeira vista e em

aquecimentos técnicos, proporcionando aos alunos as habilidades de ler e abordar o teclado de maneira natural. Uma aula bem sucedida em grupo no laboratório de piano, segundo o autor, deveria proporcionar experiências aos alunos que os conduzam a uma "vida" de uso do teclado de maneira prática (LYKE, 1996a, p. 421).

Ao abordar o ensino instrumental em grupo, Hallam (1998), estabelece como ensino em grupo, além das aulas de instrumento, os grupos instrumentais como orquestras juvenis, bandas e conjuntos. Já em relação às habilidades para ensinar em grupo, a autora coloca que o professor precisaria de conhecimento do seu instrumento, de conhecimento musical, de saber o currículo, de conhecimento dos métodos de ensino, de saber gerenciar grupos e de organização. Para a autora, um bom ambiente de aprendizado é formado pela mediação entre o currículo, os modos de avaliação, por aspectos do comportamento do professor e os métodos de ensino. Para ela, é importante, também, um encontro entre os objetivos do professor e dos alunos e, para tal, as aulas deveriam ter estrutura e conteúdos que contemplassem as finalidades estabelecidas pela atividade e pelo grupo. Nesse sentido, então, o professor deveria planejar com antecedência, mas ao mesmo tempo estar preparado para a flexibilidade diante das adversidades que poderiam vir a ocorrer.

Muitas das ações do professor são restritas pelo *ethos* da instituição, ou seja, pelas expectativas, pelo currículo, pela forma de avaliação e, também, pelas expectativas dos pais, ressalta Hallam (1998). A autora coloca que algumas instituições podem ser elitistas, aceitando alunos com "talento" e esperando um alto rendimento em exames e competições. Outras instituições, no entanto, colocam o ensino instrumental como uma atividade prazerosa, sem preocupações com exames e competições, focando no fazer musical em grupo e no envolvimento dos membros daquela comunidade. Para esta autora, ensinar grupos instrumentais teria mais a ver com o ensino escolar, do que com o ensino instrumental individual. Assim, o professor estruturaria sua aula em resposta ao progresso do grupo e não apenas ao de um indivíduo. Como o professor escolar, o professor de instrumento em grupo deveria planejar as aulas, ter objetivos e um planejamento claro. Precisaria, também, estabelecer um ritmo de aprendizagem que contemple todo o grupo, sendo desafiador a todos os alunos.

Entretanto, Hallam (1998) também considera que as concepções de ensino e aprendizado individual poderiam se aplicar ao ensino em grupo. A autora em sua obra, aponta cinco concepções de ensino de música individual, baseado em Pratt:

- a Concepção Mecanicista⁴ seria aquela em que o professor domina o conteúdo, sendo o transmissor de conhecimento e o aluno tem um papel mais passivo, de ouvinte;
- a Concepção de Aprendiz seria aquela preocupada em fazer o aluno ter o conhecimento e as maneiras de pensar do mestre;
- a Concepção Desenvolvimentista seria aquela preocupada em desenvolver o intelecto e a autonomia pessoal do aluno;
- a Concepção de Estímulo seria aquela em que vê o aluno e o seu auto-conceito como central, ou seja, os alunos como construtores ativos do seu aprendizado;
- e a última Concepção, de Reforma Social, seria aquela em que o professor ao ensinar, baseado numa série de crenças, desenvolve um ideal na tentativa de mudar a maneira como as pessoas são.

Na opinião de Hallam (1998), essas concepções têm a ver com o tipo de relacionamento professor-aluno, ou seja, o papel que cada um exerce nessa relação, sendo a primeira concepção dominada pelo professor como transmissor de conhecimento e o aluno tendo um papel mais passivo, e a última com ênfase no aluno, tendo o professor como facilitador do aprendizado. Portanto, essas concepções não seriam exclusivas, podendo se entrelaçar na prática. Além disso, o contexto, os conteúdos, o sistema de avaliação e o currículo também exerceriam influência nas práticas de ensino. O ensino e aprendizagem em grupo fazem, segundo a autora, com que o professor, inevitavelmente, exerça um papel mais dominante, o que não significa uma passividade dos alunos. Por exemplo, a Concepção de Aprendiz poderia ser vista como uma "comunidade de aprendizes", onde todos colaboram para as atividades de aprendizado (ibid., p. 252).

1.2.3 Características das aulas coletivas

Conforme já mencionado, o ensino coletivo é comum em escolas, faculdades e outras instituições educacionais. Hallam (1998) caracteriza as aulas de instrumento na escola, no contexto do Reino Unido, com duração de trinta minutos geralmente, com uma média de quatro a seis alunos, na qual o professor trabalha um conceito, técnica ou peça musical e, então, os alunos praticam individualmente ou em grupo num horário livre. Devido ao tempo

⁴ Tradução nossa para as cinco concepções de Pratt segundo Hallam (1998).

restrito, raramente os alunos se engajam em tarefas individuais ou em grupo durante a lição, como ocorre numa aula de música obrigatória no currículo escolar por exemplo. Essas restrições ao ensino instrumental escolar, para a autora, se devem a uma série de fatores no qual o financeiro seria o mais crucial. Porém, ela sugere que o ensino em grupo seria uma alternativa para ser inovador e criativo, dentro desses recursos restritos, já que no Reino Unido, historicamente, o ensino instrumental tem sido na relação de um para um.

Já nas universidades americanas, segundo Lyke (1996a), os cursos de piano em grupo são geralmente oferecidos ao longo de quatro semestres para alunos cujo instrumento principal é a voz ou outro que não o piano. O objetivo desses cursos é auxiliar graduandos com piano como segundo instrumento em cursos de educação musical, *performance* e outros a atingir um nível intermediário respeitável de proficiência no instrumento. Essas aulas de piano em grupo na universidade são feitas duas ou três vezes por semana, sendo cada encontro de 50 minutos, onde o professor pode planejar e executar várias atividades em uma mesma aula, o que, segundo o autor, é uma vantagem em relação à típica aula individual de meia hora. Neste tipo de atividade, preferencialmente, o aluno deveria praticar diariamente, cerca de trinta minutos, com boa concentração para que tenha um progresso assegurado. Para Lyke (1996a), alguns programas oferecem aulas eletivas de piano avançado, que geralmente ocorrem por dois semestres, com um currículo mais flexível. Nestas aulas o professor pode vir a trabalhar falhas e a aperfeiçoar a proficiência no teclado de futuros professores de música, desenvolvendo habilidades diversas como: leitura à primeira vista, harmonizações, criação de pequenos temas, aquecimento de coros e acompanhamento de cantores ou instrumentistas.

No ensino coletivo em projetos sociais, conforme relatado por Cruvinel (2005), o tempo de iniciação instrumental pode variar de três a quatro semestres, depois o aluno pode vir a seguir com aulas individuais. Para Oliveira (1998 apud CRUVINEL, 2005), a frequência de aulas ideal seria de três vezes por semana, sendo cada encontro de duas horas. Já Galindo (2000) afirma que o mínimo deveria ser de duas vezes por semana, uma hora e meia cada encontro.

Oliveira (1998 apud CRUVINEL, 2005) aponta que o ensino coletivo é mais estimulante ao aluno iniciante, pois há um maior desenvolvimento em menos tempo de prática, além da sonoridade em grupo ser mais agradável. O aprendizado em grupo também pode fazer o aluno perceber que suas dificuldades são compartilhadas pelos outros, evitando desestímulos; por se sentir parte integrante de uma orquestra ou coral, desde o início, ao executar uma peça, a motivação do aluno pode aumentar; o aspecto lúdico, quando bem orientado pelo professor, pode promover um aprendizado seguro e estimulante; e a qualidade

musical em grupo, geralmente, é superior à individual, contribuindo para uma aprendizagem mais acelerada.

Há uma grande vantagem no ensino coletivo, destaca Galindo (2000), ao observar alunos estimulados e com um conseqüente maior aproveitamento no desenvolvimento musical. Para este autor, o estímulo está na interação em grupo, na qual o indivíduo pode observar, comparar e aprender com ele. Outros estímulos seriam o resultado sonoro mais agradável e um desenvolvimento de repertório mais rápido, gerando assim, um rendimento maior, devido à disciplina que o professor pode impor. Outro aspecto, para o autor, é a maior compreensão musical, devido ao repertório em grupo, pois o professor pode vir a abordar estilo, harmonia, polifonia e noções de conjunto.

Moraes (1995 apud CRUVINEL, 2005, p. 79) acredita que a motivação é a vantagem mais importante do ensino coletivo, além da competição "natural e saudável", que traria um estímulo extra para um aprendizado mais rápido e de maior qualidade. Este autor coloca ainda que uma outra vantagem para o professor seria a "economia de esforço", apesar de a aula em grupo exigir mais "energia" do que uma aula individual.

Para Cruvinel (2005), o ensino coletivo desenvolve algumas características na personalidade musical dos alunos, devido às relações interpessoais formadas pelo grupo.

O ensino em grupo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto-compreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança, e no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo (CRUVINEL, 2005, p.80).

Além disso, a troca de experiências entre os alunos, fazendo com eles se sintam parte de um grupo, aumentaria, conseqüentemente, a sua autoestima, do mesmo modo que a produção e o rendimento musical.

Segundo Moraes (1995 apud CRUVINEL, 2005), a autoestima é o fator mais decisivo para o desenvolvimento psicológico e de motivação do homem. Para o autor, a relação de prazer do aluno com a música é o objetivo principal do ensino em grupo, pois em sua maioria os alunos que iniciam o estudo instrumental não se profissionalizam.

Já Hallam (1998) diz haver vantagens e desvantagens no ensino coletivo. No ensino em grupo a principal vantagem seria a oportunidade de mais crianças aprenderem a tocar um instrumento. Outras vantagens seriam que o ensino em grupo pode: ser mais estimulante para professores e alunos; promover mais oportunidades de demonstrar métodos e estratégias alternativas no ensino; promover mais oportunidades de avaliação crítica, tanto musical

quanto técnica; estimular o aprendizado independente nos alunos; ser mais divertido; promover oportunidades de *performances* informais para superar nervosismos; e ajudar crianças tímidas a se sentir menos inibidas tocando com outros ao mesmo tempo.

Hallam (2006) acrescenta outras vantagens do ensino coletivo. Em relação ao desenvolvimento de habilidades de improviso, a autora aponta que os alunos podem vir a se beneficiar tornando-se membros em uma comunidade de prática, pois "encorajar os alunos a se engajar em grupos musicais, dentro e fora da escola, na área de especialidade que eles desejam desenvolver, é de grande benefício para o aprendiz" (ibid., p. 87). O tocar ou cantar em um grupo, particularmente onde não há a necessidade de solos, pode vir a reduzir a ansiedade enquanto ainda promove resultados positivos em relação à execução pública. E o tocar em grupo permitiria, também, a repetição de algumas habilidades, tais como leitura à primeira vista, audição e improviso, pois estas podem ser melhores desenvolvidas através da execução coletiva do que pela prática individual. A autora ainda aponta benefícios relativos à saúde de quem participa em atividades musicais, como, por exemplo, a atuação ativa em um grupo de canto, o que reforçaria o sistema imunológico. Para Hallam (2006), tocar em grupos de câmara seria benéfico porque este encoraja as habilidades aurais, o trabalho em grupo e a independência, além de trazer benefícios às habilidades cognitivas. A autora aponta também que o "ensino entre pares"⁵ seria extremamente eficaz para aqueles que atuam como professores e aprendizes, pois tanto um tutor quanto um aprendiz se beneficiaria academicamente disso. Ela alerta que professores não deveriam subestimar o quanto os alunos podem aprender uns com os outros.

Como desvantagens, Hallam (1998) coloca dois pontos. Primeiro, se a quantidade de alunos no grupo for muito grande, pode vir a dificultar o atendimento aos problemas individuais de cada aluno. E segundo, o ritmo de trabalho pode vir a ser de difícil ajuste, quando há uma classe com crianças de níveis de conhecimento muito diferentes.

O ambiente criado pelo professor nas aulas também seria um fator importante. Um ambiente encorajador e positivo abriria um canal de confiança mútua, que permite ao aluno se expressar de maneira livre e natural (CRUVINEL, 2001 apud CRUVINEL, 2005). Já para Moraes (1995 apud CRUVINEL, 2005), a proposta do ensino coletivo é propiciar um ambiente receptivo à expressão pessoal, adequado ao desenvolvimento de manifestações artísticas sem censura e julgamentos. Este ambiente adequado à autoexpressão e ao aprendizado pode ser criado pelo professor por meio de atitudes como encorajamento,

⁵ Tradução nossa para o termo "*peer teaching*" em Hallam (2006).

mediação, abertura e alívio de tensões. Sumarizando o pensamento de Moraes sobre o ambiente positivo de ensino, Cruvinel (2005, p.83) coloca que:

O ensino em grupo desenvolve um pensamento imaginativo e criativo, uma mente crítica e informada, consciência em relação aos interesses e necessidades dos outros, senso de rigor acadêmico, convivência social e habilidade de satisfação pelo aprendizado durante toda a vida.

Em relação à metodologia de ensino, Cruvinel (2005) percebeu que o resultado musical é mais rápido quando se integra à prática e à teoria. Através da vivência musical cotidiana, aliada às práticas lúdicas contextualizadas ao aluno, haveria, então, o desenvolvimento da independência e da consciência crítica. O professor nesse contexto, então, seria um “agente que cria as condições favoráveis para que seus alunos aprendam (a agir)” (ibid., p.231).

Esta autora ressalta que o papel do professor é importante, pois ao criar um ambiente lúdico e encorajador, no qual relações de confiança por meio da afetividade são estabelecidas, o grupo desenvolveria hábitos como cooperação, companheirismo, solidariedade, respeito ao próximo, tolerância, disciplina e organização. Também levaria o aluno ao autoconhecimento, à autonomia, à segurança e à melhoria da autoestima.

A autora, ao falar do ensino coletivo de cordas, coloca ainda que esta é uma metodologia eficiente, que transforma não só o sujeito em aluno, em ser humano e em cidadão, mas transforma todos os envolvidos no processo de ensino, os professores, os alunos, a comunidade e etc.

O ensino coletivo de cordas é uma metodologia eficiente para a democratização do ensino musical, transformando o ser humano, sobretudo o cidadão, por meio de uma educação musical mais crítica e permitindo o acesso de um maior número de alunos (CRUVINEL, 2005, p.239).

A revisão de literatura sobre ensino coletivo apresentada, traz vários pontos de vista sobre estratégias e concepções de ensino, sobre o papel do professor e suas características, sobre as vantagens e desvantagens, e em que contextos ocorrem as aulas em grupo. Também dá perspectivas para ir a campo investigar e ao observar as práticas metodológicas de um professor, verificar o quanto esses pontos de vista respaldam o caso investigado. Para tal, procurou-se durante as observações, atentar para a relação professor-alunos, para o ambiente de aula, a relação e interação dos alunos com as práticas realizadas pelo professor, as

estratégias de aprendizado musical, aos recursos metodológicos usados, as características dos programas de aula e as atitudes do professor.

1.3 COMUNIDADES DE PRÁTICA

Apesar do foco deste trabalho estar na atuação do professor em sala de aula, a revisão dos trabalhos de Hallam (1998, 2006) levanta a questão de comunidades de prática na aprendizagem em grupo. Logo, entende-se necessário a revisão deste modelo de aprendizado que toma a perspectiva social, pois a interação entre duas ou mais pessoas ocorrem. Além disso, considera-se neste trabalho que onde há a interação entre duas ou mais pessoas, pode haver ensino e aprendizagem de forma coletiva.

Andrade (2011) objetivou, em sua pesquisa, compreender o papel de um grupo de alunos no processo de aprendizagem musical dentro de um coral, buscando compreender como, através da vivência em uma comunidade, estes jovens se desenvolvem musicalmente. Para tal, a autora se referenciou no conceito de comunidades de prática a partir das ideias de Wenger (1998, 2000, 2006).

Segundo a revisão de Andrade (2011), para entender o conceito de comunidade de prática, é necessário reconhecer que existe aprendizagem mesmo sem salas de aula, avaliações sistemáticas, promoção de níveis e séries, tarefas e, inclusive, mesmo sem escola ou professor. Este conceito, baseado nas teorias de aprendizagem advindas das ideias de Vygotsky, vê a aprendizagem como um acontecimento grupal, pois o centro da aprendizagem deixa de ser o indivíduo, para focar-se nas relações deste com o meio em que vive e, conseqüentemente, aprende.

A autora sintetiza como principais características de uma comunidade de prática a forma como o grupo é identificado por seus membros e por outros, pois é necessário que os membros tenham uma identidade e interesses compartilhados; a necessidade que ocorra interação entre os membros, de maneira que estes se envolvam em atividades comuns, se ajudem e compartilhem informações; e, por último, que uma comunidade de prática é formada por pessoas que efetuem uma mesma atividade e, desta forma, tenham experiências em comum. Logo, apesar de as aspirações e objetivos dos membros de uma mesma comunidade de prática não serem os mesmos, o que permite que eles se agrupem é a constante negociação de significados entre eles. Assim, um empreendimento conjunto não é estabelecido por um superior, mas por todo o grupo. Ao longo da convivência e interação entre os participantes, os

significados, os códigos de conduta, as formas de proceder são estabelecidos, ainda que não conscientemente ou estruturadamente (ibid.).

Sendo os bateristas e percussionistas uma comunidade que pode vir a compartilhar interesses e atividades em comum, e sendo o contexto da sala de aula uma forma de convivência e interação, professores e alunos podem vir a trocar conhecimentos dentro das características definidas no conceito de comunidades de prática de Wenger, sumarizadas por Andrade (2011).

1.4 O PENSAMENTO DO PROFESSOR

Como este trabalho trata da atuação em sala de aula de um professor, fez-se necessário compreender os estudos do pensamento do professor. Segundo Braz (2007), o termo pensamento do professor, em sentido amplo, está relacionado ao modo como os professores pensam, conhecem, representam a realidade educativa, a sua profissão e, conseqüentemente, como solucionam os problemas cotidianos inerentes ao ensino, como constroem suas convicções, seus planejamentos e suas histórias de vida. A autora aponta que essa linha de investigação está fundamentada no pressuposto de que o comportamento docente é substancialmente influenciado pelos seus pensamentos. Logo, não basta estudar o comportamento, é importante compreender as estruturas do pensamento do professor sobre o agir profissional dele.

Sandín Esteban (2010) coloca que os estudos do pensamento do professor foi uma das linhas de pesquisa que mais se desenvolveu na pesquisa qualitativa da Espanha, sob o ponto de vista da didática. Segundo a autora, o interesse desse enfoque de estudo está em “conhecer os processos de raciocínio que ocorrem na mente do docente durante sua atividade profissional; processos como a percepção das atitudes do aluno, a reflexão sobre suas atividades na sala de aula, a solução de problemas didáticos, etc” (ibid,p. 96).

Nos estudos sobre o pensamento do professor, assumem-se duas premissas fundamentais: que o professor é um sujeito reflexivo, racional, que toma decisões, emite julgamentos, tem crenças e gera rotinas próprias de seu desenvolvimento profissional; e, segundo, se aceita que os pensamentos do professor guiam e orientam sua conduta (SANDÍN ESTEBAN, 2010; GARCIA, 1987 apud BRAZ, 2007).

Sandín Esteban (2010) aponta para dois acontecimentos que fizeram com que este campo de pesquisa emergisse no panorama pedagógico: a inconsistência dos resultados de pesquisa produzidos sob o paradigma processo-produto, tanto do ponto de vista conceitual

quanto metodológico; e o auge da psicologia cognitiva e dos modelos de processamento da informação. Para a autora, os modelos de processamento da informação fizeram com que seus marcos teóricos e metodológicos se aplicassem à análise de profissões que requeressem processos de identificação de problemas e tomadas de decisões.

A autora apresenta quatro domínios de indagação desse tipo de estudo: o planejamento docente (pré e pós-ativo), as tomadas de decisões interativas, as teorias implícitas e crenças. Dentre esses domínios, foram acrescentados mais tarde os estudos sobre as diferenças entre docentes principiantes e especialistas. Ela coloca ainda que, apesar dos vários enfoques, conceitualizações e aproximações metodológicas, os estudos têm como foco central o interesse pelos processos psicológicos básicos, ocorridos na mente dos docentes que dirigem e orientam seu comportamento antes e durante a docência interativa.

Basicamente, os estudos se desenvolveram em torno das seguintes áreas:

- planejamento do docente: que está centrado na análise de tudo aquilo que o professor realiza com o objetivo de guiar e orientar sua ação futura;
- tomadas de decisões do docente durante o ensino: refere-se às decisões que toma durante sua interação com os alunos;
- teorias e crenças implícitas do docente: os processos de tomadas de decisões e o comportamento do docente são uma função do próprio sujeito e, portanto, são diretamente influenciadas pelo modo particular como o docente percebe seu próprio mundo profissional. O que interessa aqui é saber o conteúdo do pensamento do docente, ou seja, que conhecimento possui e como ele se organiza, e nem tanto sobre a forma dos processos mentais de planejamento ou de tomada de decisões. (SANDÍN ESTEBAN, 2010).

Braz (2007) também enfatiza os estudos sobre processos de pensamento do professor, dimensionando esses estudos com autores como Clark e Peterson (1986).

Barquín Ruiz (1999 apud SANDÍN ESTEBAN, 2010, p.98) destaca que o leque de estratégias utilizadas no estudo do pensamento do professor se ampliou nos últimos anos com o uso de grupos de discussão e observações. Segundo este autor, os estudos de caso mais próximos do enfoque sociológico são, em relação aos estudos de orientação cognitiva, os que em maior medida introduzem a observação participante e os métodos etnográficos.

Apesar das contribuições que o enfoque no processamento da informação trouxe sobre os processos cognitivos do docente, alguns pontos fracos se apresentaram. Logo, houve a

necessidade de integrar nos projetos de pesquisa os elementos contingentes da conjuntura e dos conflitos de interesses entre os diferentes protagonistas do ensino (SANDÍN ESTEBAN, 2010). As estratégias e os métodos qualitativos de pesquisa têm uma grande importância a partir dessa perspectiva levantada pela autora:

[...] apareceram novos enfoques, como os estudos sobre o conhecimento prático, que surge para aliviar algumas das carências dos enfoques de processamento da informação no momento de explicar a relação entre conhecimento e ação docentes [...]. Diante do reducionismo, da excessiva formalização e da descontextualização dos enfoques de processamento da informação, emergem aproximações práticas e integradoras, defendendo que o conhecimento que facilita a compreensão do contexto de atuação docente e que determina em última instância as decisões e os cursos de ação executados durante o ensino é um conhecimento pessoal [...] ou prático-reflexivo [...], produto da biografia e de experiências passadas dos professores, de seus conhecimentos atuais e de sua relação ativa com a prática [...]. É um saber fazer, em sua maior parte tácito, que se ativa na própria ação. (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p.99).

As limitações dos modelos de processamento da informação de contribuir com conhecimentos úteis para a formação e desenvolvimento profissional do docente, fez surgir uma série de linhas de trabalho que defendem:

analisar e compreender as vivências, as percepções, os sentimentos e os conhecimentos que os docentes ativam quando se deparam com as situações únicas, instáveis e ambíguas de seu trabalho cotidiano [...]. Estes estudos são análises do conhecimento dos docentes e não, como os trabalhos de processamento da informação, sobre o conhecimento dos docentes (SANTÍN ESTEBAN, 2010, p.99).

Nos estudos do conhecimento dos docentes, o elemento cognitivo é um a mais, junto aos fatores contextuais, pessoais, biográficos e experienciais.

Nesses trabalhos se enfatiza que os docentes confrontam sua atividade profissional mediante um sistema idiossincrático de conhecimentos, que é produto da elaboração pessoal que o docente faz de suas ideias em contexto institucional e social determinado. Esse conhecimento é o que o docente verdadeiramente utiliza, e em sua conformação entram em jogo fatores subjetivos biográficos e experienciais, assim como aspectos objetivos contextuais (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p.100).

Sandín Esteban (2010) também coloca, baseada em Clandinin e Conelly, que o conhecimento do docente, além de prático, é pessoal. Suas ações estão condicionadas à sua biografia, formação e ao seu conhecimento situacional que, em certa medida, nenhum outro docente possui. Conhecimento que é dinâmico, pois está sujeito a constantes reelaborações, como consequência de sua relação ativa com a prática. Essas características são devidas ao caráter experiencial do conhecimento pessoal prático. A autora, a partir de suas análises com

trabalhos diversos sobre o pensamento do professor, destaca que os trabalhos de pesquisa utilizaram estratégias de coleta de informações basicamente qualitativas, como a observação, a entrevista, a análise documental, ou realizaram estudos de caso ou incorporaram grupos de discussão como via de acesso à realidade.

Braz (2007) acrescenta que, em meio às diversidades de estudos, um eixo os une, o fato de que “o professor é um ser interativo capaz de utilizar a reflexão enquanto instrumento básico do seu agir docente”. Apesar das variadas formas de encarar o termo reflexão, há um ponto de consenso que é “considerar a intrínseca relação entre pensamento e ação como ponto de partida e de chegada na formação do professor” (ibid., p. 378).

Del-Ben (2001) investigou como as concepções e ações de educação musical de professores de música configuram a prática pedagógico-musical em escolas do ensino fundamental no Brasil. Para tal, a autora se orientou teórica e metodologicamente nos estudos do pensamento do professor, além da fenomenologia social de Schutz. Ao revisar os estudos do pensamento do professor, a autora observa que, apesar da diversidade de temas investigados, os diferentes pesquisadores se preocupam em conhecer e compreender o ensino a partir da perspectiva dos próprios professores. Ela aponta também que estes estudos reconhecem a ideia dos professores e os significados que estes atribuem às suas ações. Além disso, para Gimeno Sacristán (1999 apud DEL-BEN, 2001), o corpo de pesquisas sobre o pensamento do professor estrutura-se a partir de dois princípios básicos: primeiro, que os professores possuem uma teoria subjetiva sobre educação, e segundo, que essa teoria tem projeções na prática. Del-Ben (2001) observa que os estudos do pensamento do professor procuram desvelar, a partir de dados verbais e observacionais, os quadros de referência utilizados pelos professores para estruturar, orientar e interpretar sua prática de ensino. O exame e a compreensão desses quadros de referência, que fundamentam e orientam a ação dos professores e os significados por eles atribuídos ao ensino, tomam como base o pressuposto de que não parece ser possível transformar uma determinada prática educativa sem que se compreenda a forma como ela é concebida e fundamentada. Logo, trabalhos nessa perspectiva de investigação podem vir a dar uma melhor compreensão e dimensão da prática docente.

1.5 A PRÁTICA REFLEXIVA

Pérez Gómez (1997) aponta que a racionalidade técnica, herdada do positivismo, prevaleceu ao longo do século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes. Neste modelo, a atividade profissional “é sobretudo

instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (ibid, p.96). Porém, este modelo sofreu críticas. Logo, em oposição ao modelo da racionalidade técnica, surgiram novas "metáforas alternativas sobre o papel do professor como profissional" (ibid., p. 102). Entre elas a do professor como prático reflexivo de Schön.

Segundo Pérez Gómez (1997), para se entender a prática reflexiva de Schön, é necessário entender três de seus conceitos: o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação, e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação. Para Schön (2000, p.31), conhecer-na-ação refere-se:

aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – *performances* físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está *na* ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da *performance*, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita.

Porém, segundo o autor, às vezes é possível, através da observação e da reflexão sobre as ações, fazer uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Essas descrições são construções, ou seja, “tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea” (ibid, p.31). O processo de conhecer-na-ação de um profissional tem suas raízes no contexto social e institucionalmente estruturado do qual uma comunidade de profissionais compartilha.

Para Schön (2000), pode-se responder à ação de duas maneiras, ignorando-a ou respondendo a ela através da reflexão, e o autor aponta duas formas de fazê-la. Pode-se refletir sobre a ação, pensando nela retrospectivamente, de modo a descobrir como o ato de conhecer-na-ação pode contribuir para certo resultado, após o fato, em um ambiente de tranquilidade ou fazendo-se uma pausa no meio da ação para “parar e pensar”. O outro modo seria o de refletir no meio da ação, sem interrompê-la, de modo que se pode interferir na situação em desenvolvimento. Conforme coloca o autor, “nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-*na-ação*” (ibid, p.32).

Pérez Gómez (1997) acrescenta que esses processos não são independentes, completando-se entre si para garantir uma intervenção prática racional. Para este autor, quando o professor reflete na ação e sobre ela, converte-se num investigador na sala de aula. A ideia de investigador na sala de aula parece ir ao encontro do que Schön (2000, p.39) coloca

sobre o profissional reflexivo, que “se comporta mais como um pesquisador tentando modelar um sistema especializado do que como um ‘especialista’ cujo comportamento é modelado”.

Para Schön (2000), pode-se aprender o processo de conhecer-na-ação de uma comunidade de profissionais de várias maneiras: individualmente – com liberdade para experimentar, porém os alunos podem “reinventar a roda”, ganhando pouco ou nada da experiência acumulada dos outros; como aprendiz – com profissionais mais experientes; ou em uma atividade de ensino prático – de forma simulada sob a orientação de um profissional experiente que pode ensinar de maneira convencional, comunicando informação e etc., mas mais como instrutores cuja atividade principal é demonstrar, aconselhar, questionar e criticar.

Segundo o autor, neste tipo de ensino prático, a maioria das aulas envolve grupos de estudantes que são, muitas vezes, tão importantes uns para os outros quanto o próprio professor, às vezes inclusive, cumprindo o papel dele. O grupo de alunos torna-se um meio pelo qual eles podem imergir no mundo do ensino prático – como um conservatório de música, por exemplo – aprendendo novos hábitos de pensamento e ação.

A visão do trabalho do ensino prático depende da visão dos tipos de saberes essenciais à competência profissional. Se o conhecimento profissional for concebido como fatos, regras e de problemas instrumentais, então o treinamento será técnico. Se o saber profissional for concebido em termos de “pensar como um” professor, músico e etc., então os estudantes aprenderão fatos relevantes e, também, formas de investigação pelas quais profissionais competentes raciocinam para conectar conhecimento geral e casos particulares. Já a reflexão-na-ação, na qual os profissionais podem adquirir novas compreensões de situações incertas, os estudantes aprenderão a construir e testar novas categorias de compreensão, de estratégias de ação e formas de conceber problemas. Os professores, então, se concentrariam em zonas indeterminadas da prática e conversações reflexivas com os materiais da situação. Este terceiro tipo de ensino prático não impede o trabalho do primeiro e do segundo, mas pode estar aliado a eles (SCHÖN, 2000).

Schön (2000), analisando exemplos de *master classes* de execução musical, discute a tripla tarefa da instrução, que seria estabelecer e resolver os problemas substantivos da execução, moldando a descrição e a demonstração às necessidades particulares do estudante e criando um relacionamento que conduza à aprendizagem. O autor ainda aponta dois modelos de instrução: a “experimentação conjunta” e o “siga-me”. A “experimentação conjunta” pode ser usada para ajudar um estudante a ver que é livre para estabelecer seus próprios objetivos. Ela pode mostrar muitas formas de atingir um efeito desejado, introduzir a ideia de construir o *design* de uma execução por meio de uma série de experimentos locais, bem como ajudar um

estudante a refinar suas percepções das qualidades de seus resultados. O professor tem que decompor o todo da execução em problemas unitários, cada um deles podendo ser resolvido por meio de experimento, concentrando-se nas intenções e dificuldades dos estudantes para, depois, lhes conferir liberdade para suas escolhas. Neste modelo, o professor se relaciona ao aluno criando uma aliança para a resolução de problemas. Já o modelo “siga-me”, é utilizado mais, quando um instrutor deseja comunicar uma maneira de trabalhar ou uma concepção de execução, que vá além de qualquer coisa que o estudante seja capaz de descrever no momento. Seu padrão dominante é a demonstração e a imitação, sendo esta última uma forma de experimento, já que o aluno constrói para “seguir” o que considera as características essenciais da demonstração do professor. Em termos de relacionamento, o professor assume que sua tarefa é mostrar o caminho e o aluno a de segui-lo. No “siga-me”, táticas suavizantes e compensadoras são usadas pelo professor, já que esta abordagem pode provocar as defesas do estudante, pois o professor critica a execução mais do que se junta ao aluno para uma tarefa colaborativa de solucionar problemas.

Segundo García (1997), o conceito de reflexão é o mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, pois ele pode ser um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação do professor. Para o autor, Schön é o responsável pela popularização deste conceito e sua contribuição está no destaque que deu a uma característica fundamental do ensino, quando fala que ensinar:

é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático (GARCÍA, 1997, p.60).

Para García (1997) ainda, a perspectiva de análise da profissão docente tem destacado a importância do estudo do pensamento prático dos professores como fator que influencia e determina a sua prática de ensino. O ensino reflexivo e os professores reflexivos demandam do domínio de certas destrezas e habilidades para se concretizar. Pollard e Tann descrevem as destrezas necessárias à realização de um ensino reflexivo:

- Destrezas empíricas: têm a ver com a capacidade de diagnóstico tanto a nível da sala de aula como da escola. Implicam a capacidade de compilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos. Requerem dados objetivos e subjetivos;
- Destrezas analíticas: necessárias para analisar dados descritivos compilados e, a partir deles, construir uma teoria;
- Destrezas avaliativas: as que se prendem com o processo de valoração, de emissão de juízos sobre as consequências educativas dos projetos e com a importância dos resultados alcançados;

- Destrezas estratégicas: dizem respeito ao planejamento da ação, à antecipação da sua implantação seguindo a análise realizada;
- Destrezas práticas: capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para obter um efeito satisfatório;
- Destrezas de comunicação: os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas ideias com outros colegas, o que sublinha a importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo (POLLARD;TAAN, 1987, apud GARCÍA, 1997, p. 61).

Essas destrezas são necessárias, reforça García (1997), mas além delas, seria preciso a formação de atitudes. O autor, então, baseado em Katz e Raths, sugere três tipos de atitudes: a mentalidade aberta – sem preconceitos para considerar novos problemas e novas ideias; responsabilidade – para considerar as consequências e manter a integridade de suas ações; e entusiasmo – predisposição para enfrentar a atividade com curiosidade, energia e renovação.

Woods (1999) aponta que o “profissional reflexivo” de Schön é mais inovador e criativo, detecta problemas e descobre saídas, inventando e experimentando novas soluções, sempre em constante adaptação.

A revisão dos estudos do pensamento do professor e da prática reflexiva ajudaram no desenvolvimento de uma metodologia de investigação que fosse compatível com as questões desta pesquisa. Desta forma, os dados coletados foram analisados, buscando desvelar nas falas e ações do professor investigado, se este possuía uma "teoria subjetiva" sobre educação musical no contexto do ensino coletivo de bateria e percussão.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentam-se os procedimentos adotados para a realização desta pesquisa qualitativa com o estudo de caso. Abaixo, encontram-se as definições filosóficas para a pesquisa, as técnicas de coleta de dados, as etapas do trabalho, a descrição do processo de análise e os critérios éticos adotados.

2.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Para o desenvolvimento do estudo sobre os processos metodológicos de ensino coletivo de bateria e percussão pelo professor, no contexto do ensino superior, foi adotada uma abordagem qualitativa, pois ela permite uma compreensão dos dados pelo contato direto. Ou seja, sendo a coleta de dados qualitativos um processo indutivo, as abstrações são construídas à medida que as análises são feitas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, nesta pesquisa, buscou-se imergir no campo de investigação por meio do contato direto com a sala de aula de um curso de bacharelado em música, habilitação em bateria e percussão, procurando registrar os processos de ensino coletivo. Ao identificar estes processos, buscou-se, ao mesmo tempo, desvelar os pontos de vista do professor sobre eles.

O paradigma qualitativo, para Moreira e Caleffe (2006, p.59 e 60), “refere-se a uma família de abordagens”, que busca “o significado humano da vida social e a sua elucidação e exposição pelo pesquisador”. Os autores acrescentam ainda que a pesquisa deve iniciar com um problema geral e uma estrutura teórica, sendo o pesquisador o instrumento de coleta de dados, que usa a observação e o questionamento como ferramentas para a coleta no ambiente natural, em um processo dialético, crítico e contínuo. A questão que norteia esta pesquisa procura identificar como o professor de bateria e percussão processa seu ensino coletivo.

A investigação qualitativa, na opinião de Bogdan e Biklen (1994), possui cinco características que podem, em menor ou maior grau, aparecer nos estudos:

- na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- a investigação qualitativa é descritiva;
- os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;

- os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Para Triviños (1987), o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual o pesquisador esteja apoiado, no qual ele tenha ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Assim, a abordagem qualitativa melhor fundamenta o estudo sobre os processos metodológicos de ensino coletivo do professor de bateria e percussão no âmbito da sala de aula.

2.2 O ESTUDO DE CASO

O estudo de caso se mostrou mais adequado, pois ele envolve um processo de indagação, caracterizado pelo exame detalhado, abrangente, sistemático e em profundidade, do caso objeto de estudo. Constitui-se de um método de análise da realidade social, muito pertinente e natural das pesquisas de perspectiva qualitativa e, em relação ao estudo da realidade socioeducativa, é muito adequado e pertinente (SANDÍN ESTEBAN, 2010).

Este método, segundo Chizzotti (2008), é comum na atividade educacional, reunindo informações sobre um fato ou fenômeno social contemporâneo, situado em seu contexto, objetivando alcançar um conhecimento mais amplo sobre o objeto pesquisado. Para o autor, os casos podem ser únicos e singulares ou abranger uma coleção deles. Os limites e características de um caso dependem dos propósitos e questões da pesquisa. Num estudo de caso, o investigador pode seguir uma indução analítica, recolhendo e analisando dados singulares, a fim de desenvolver um modelo descritivo que englobe todas as instâncias do fenômeno e autorize a apresentar, didaticamente, as lições aprendidas ou as descobertas feitas a partir do caso estudado. Chizzotti acrescenta, ainda, que o estudo de caso envolve uma coleta sistemática de informações, recorrendo a múltiplas fontes de coleta de dados, como documentos, cartas, relatórios, entrevistas, histórias de vida, observação participante, pesquisa de campo e recursos audiovisuais.

Já Yin (2005) prefere o estudo de caso quando o foco está em fenômenos contemporâneos inseridos em determinado contexto da vida real, pois permite preservar as características holísticas e significativas desses acontecimentos. Este método, segundo o autor, questiona o “como” e o “porque” sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle. O objetivo seria expandir e generalizar teorias de forma analítica e não enumerar frequências numa

generalização estatística. Um estudo de caso é uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Segundo Yin (2005), a observação direta dos acontecimentos e entrevistas das pessoas envolvidas no estudo são o diferencial desta estratégia de pesquisa em relação a outras que tratam com questões de pesquisa semelhantes, além de lidar com evidências como documentos e artefatos.

Assim, este estudo qualitativo lançará mão de duas técnicas de coleta de dados: a observação e a entrevista.

2.3 A OBSERVAÇÃO

A observação, segundo Creswell (2007), ocorre quando o pesquisador toma notas de campo sobre comportamentos e atividades de pessoas no ambiente natural. Lüdke e André (1986) definem este instrumento de investigação como válido, se for controlado e sistemático, ou seja, é importante determinar com antecedência “o quê” e “como” observar.

Nesse sentido, a observação atentou para as atividades realizadas pelo professor, que tivessem vínculos com as questões da pesquisa levantada, ou seja, com os processos e atividades ligadas ao ensino coletivo de bateria e percussão. Logo, além das aulas, as conversas em aula e fora dela, as *performances* e outros momentos pertinentes foram registrados.

Moreira e Caleffe (2006) apontam duas formas de observação: a sistemática e a participante. A primeira é aquela na qual o pesquisador não se envolve, observando o comportamento dos participantes sem interrupções para esclarecimentos. Já a segunda é aquela em que o pesquisador entra “no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser membro desse mundo” (ibid., p. 201).

Tomando-se estas definições, a observação participante foi a que se desenvolveu durante o processo de investigação, pois o investigador se envolveu no “mundo social” do professor e dos alunos do caso investigado.

Moreira e Caleffe (2006) também definem a gravação, usando a câmera de vídeo para registro dos dados, como sendo um instrumento de muito valor na técnica observacional. Dentre as suas vantagens está aquela em que o pesquisador não necessita registrar as observações *in loco* e pode analisar o vídeo repetindo-o tantas vezes quanto necessário. Entretanto, necessita-se atentar para a qualidade da filmagem e a relação entre o pesquisador e os sujeitos do estudo, para minimizar as alterações nos comportamentos.

Logo, paralelamente às observações com notas de campo, utilizou-se a gravação em vídeo como forma de registro das aulas, para conseqüente análise dos processos usados pelo professor no ensino coletivo da bateria e percussão. Do total de 80 horas/aula observadas e gravadas em vídeo, foram selecionados alguns momentos para a análise minuciosa, devido às restrições de tempo que o mestrado acadêmico possui. Assim, as notas de campo, realizadas ao final do dia de observação, tornaram-se um guia de referência rápida na hora das análises dos trechos de vídeo.

Loizos (2007) destaca um ponto desfavorável para o uso de vídeo na coleta de dados. Para o autor, a produção de um vídeo é uma distração aos informantes da pesquisa, levando um bom tempo até que as pessoas se comportem naturalmente diante até mesmo do mais simples sistema de registro. Assim, a observação durante um semestre, juntamente com o fato de o investigador ser também um baterista, pretendeu, além de obter um amplo entendimento do trabalho realizado, construir uma relação de confiança e de troca entre o pesquisador e os sujeitos investigados. Por se constituir num período significativo de tempo para a realização das filmagens, as interferências no ambiente de sala de aula foram se diluindo ao longo do semestre e pouco influenciaram os envolvidos.

As observações foram feitas no primeiro semestre letivo de 2012, com início em 28 de fevereiro e finalizando em 02 de julho, em uma instituição de ensino superior privada. Foram observadas e gravadas as aulas das disciplinas de Instrumento Principal - Bateria e Percussão I (IP I), turmas 1 e 2; Instrumento Principal – Bateria e Percussão III (IP III); Instrumento Principal – Bateria e Percussão V (IP V); as aulas de Grupos Musicais (GM); os ensaios do Grupo de Percussão (EGP); e as apresentações do Grupo de Percussão (AGP), obtendo-se mais de 80 horas de gravação em vídeo conforme apresenta a tabela 1.

Nº	Datas de Observação	IP I - Turma 1	IP I - Turma 2	IP III	IP V	EGP	GM	AGP
1	27/02/2012	X		X		X		
	28/02/2012		X		X		X	
2	05/03/2012	X		X		X		
	06/03/2012		X		X		X	
4	19/03/2012	X		X				
	20/03/2012		X		X		X	
5	26/03/2012	X		X				
6	03/04/2012		X		X			
7	09/04/2012	X		X				
10	08/05/2012							X
11	15/05/2012		X		X			
12	21/05/2012	X		X				X
	22/05/2012		X		X			
13	29/05/2012						X	

15	12/06/2012						X	
17	26/06/2012		X		X			
18	02/07/2012	X		X				
Tempo de Gravação		14h	14h	14h	14h	6h	17:30h	6h

Tabela 1: Cronograma de observações de campo.

2.4 A ENTREVISTA

Segundo Moreira e Caleffe (2006), a entrevista é muito usada em quase todas as disciplinas das ciências sociais e na pesquisa educacional, como uma técnica chave na coleta de dados. Para Lüdke e André (1986), as entrevistas mais livres são as mais adequadas na pesquisa com educação, pois professores e alunos são melhor abordados nos instrumentos flexíveis.

Moreira e Caleffe (2006) definem a entrevista em não-estruturada e semi-estruturada. O primeiro tipo de entrevista não segue um modelo com perguntas fixas, mas possui um protocolo que enfoca certos temas de acordo com os objetivos da pesquisa. Para estes autores, o diferencial deste modelo está na liberdade que o pesquisador tem para fazer perguntas sem estabelecer uma sequência prévia. O objetivo está em criar uma atmosfera na qual o entrevistado fique à vontade para fornecer informações. Esse tipo de entrevista oportuniza a exploração de áreas e temas que possam não ter sido considerados anteriormente. Já a entrevista semi-estruturada é como uma conversa que parte de um protocolo com os temas, mas o “entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem” (ibid., p. 169).

Já para Triviños (1987), a entrevista semi-estruturada parte de certos questionamentos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto para novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. As perguntas fundamentais que constituem a entrevista semi-estruturada são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele recolheu sobre o fenômeno social que interessa.

Loizos (2007) discute a aplicação de gravações em vídeo em pesquisa na qual a participação do sujeito investigado na análise é importante. O autor coloca que “a revisão de situações retro-informadoras permitiria uma discussão em mais profundidade, mais esclarecimento, mais debate e diálogo e uma discussão de ações não realizadas e suas implicações” (ibid., p.152).

O objetivo das sessões de entrevista com o professor investigado foi conhecer seu ponto de vista sobre as práticas que exerceu em sala de aula durante o período observado. Estas sessões ocorreram após as análises das observações, tendo duas orientações: uma mais livre, não-estruturada, de análise da atuação do professor investigado através da retro-informação do vídeo; e outra, semi-estruturada, de diálogo sobre pontos observados pelo pesquisador durante a pesquisa de campo. A etapa de entrevista se deu em setembro de 2012, na casa do professor e de acordo com a sua disponibilidade.

2.5 DESCRIÇÃO DO CURSO

O bacharelado em música com habilitação em bateria e percussão, da instituição investigada tem a duração de seis semestres ou três anos, segundo a matriz curricular (anexo A). Seu foco, geralmente, está na música popular devido à tradição musical dos instrumentos estudados. Nas ementas dos planos de ensino (anexo B), pode-se verificar que cada período do curso tem um assunto e um instrumento como foco.

As aulas de instrumento observadas, tanto individuais quanto coletivas, regidas pelo professor pesquisado, foram formadas por três alunos no quinto período do curso, três no terceiro período do curso, e quatro no primeiro período.

As aulas da disciplina de Instrumento Principal, para o quinto período do curso, ocorriam nas terças-feiras de manhã, das 8h às 10h. As do terceiro período ocorriam nas segundas-feiras de manhã, também das 8h às 10h. Já o primeiro período era formado por duas turmas, que tinham aulas nas segundas-feiras e nas terças-feiras, respectivamente, ambas das 10h15min às 12h15min.

Na disciplina de Grupos Musicais, as aulas coletivas, que concentravam todos os estudantes do curso de bacharelado em música, com habilitação em bateria e percussão, ocorriam nas terças-feiras, das 17h30min às 21h.

Outra situação observada foi o ensaio do Grupo de Percussão. Este grupo era um projeto de extensão, no qual os alunos de bateria e percussão, assim como outros percussionistas da comunidade local, participavam. Seu ensaio ocorria às segundas-feiras das 18h às 21h30min e tinha, segundo o professor investigado, um enfoque artístico e não de aula. Além disso, foram observadas, também, apresentações que ocorreram em horários diversificados.

Período do dia	Segunda-feira	Terça-feira
Matutino	IP III	IP V
	IP I – Turma 1	IP I – Turma 2
Noturno	EGP	GM

Tabela 2: Quadro de horários das disciplinas e do Grupo de Percussão.

O cronograma das aulas (anexo C) está organizado em três partes. Cada parte tem aulas de planejamento e/ou retorno, de prática e de avaliação, sendo que a instituição de ensino exige um mínimo de três avaliações ao longo do semestre letivo.

2.5.1 A disciplina de Instrumento Principal

Apesar de o foco deste trabalho estar no ensino coletivo, é importante fazer uma pequena descrição da disciplina Instrumento Principal, para que haja um entendimento dos processos coletivos que ocorreram.

As aulas da disciplina de Instrumento Principal eram realizadas em uma sala dedicada ao bacharelado em música, com habilitação em bateria e percussão. Esta sala, além de conter instrumentos de percussão e ter isolamento acústico, era dividida em três ambientes: um ambiente maior e dois outros menores. Assim, três alunos podiam estar ao mesmo tempo estudando ou, no caso das aulas, enquanto o professor lecionava para um aluno no ambiente principal, outros dois alunos estudavam nos ambientes menores. Essa disciplina ocorria num mesmo horário para todos os alunos de um determinado período do curso, conforme tabela 2 acima.

2.5.2 A disciplina de Grupos Musicais

A disciplina de Grupos Musicais consistia em uma aula onde todos os alunos do bacharelado em música, habilitação em bateria e percussão, reuniam-se com o professor ao mesmo tempo, tendo dois momentos distintos: um no qual o professor dividia os alunos em seus respectivos períodos para estudo coletivo de acordo com as ementas; e outro, com todos reunidos, de ensaio de repertório do Grupo de Percussão. Esta disciplina também usava a sala dedicada à bateria e percussão, além de outras duas salas do departamento de música à disposição do professor.

2.6 O PROFESSOR INVESTIGADO

A pesquisa qualitativa pode usar recursos aleatórios para escolher os sujeitos da pesquisa e, geralmente, não está preocupada com a quantidade, definindo a escolha por uma série de condições, sendo uma delas, por exemplo, a facilidade de encontrar as pessoas (TRIVIÑOS, 1987). Esta pesquisa buscou investigar um professor que atendesse basicamente duas condições importantes: primeiro, um professor de bateria que atuasse no ensino de aulas individuais e coletivas dentro de um contexto no qual o instrumento estivesse inserido; e, segundo, que a localização e praticidade de realização da pesquisa, fossem determinantes para que a mesma pudesse ser cumprida, dentro dos prazos estipulados.

A partir dessas condições, dois contextos de pesquisa eram elegíveis na fase de projeto da pesquisa. Um, no ensino superior, e outro, em uma escola livre de música. Optou-se, então, pelas condições mais favoráveis à conclusão da investigação, pelo ensino superior, pois os alunos já estavam matriculados nas turmas, enquanto que na escola livre de música poderia não haver a formação de turmas para aulas em grupo.

Assim, o professor investigado, dentro do contexto escolhido, tem por volta de 40 anos de idade, atua no curso de bacharelado em música, habilitação em bateria e percussão, há pelo menos quatro anos, sendo professor deste curso desde o seu início. Além de lecionar no curso de bacharelado, o professor também atua em disciplinas no curso de licenciatura em música. É importante destacar que o aceite do professor em participar da pesquisa veio mediante a condição de que todo o processo de ensino e aprendizado planejado fosse captado pelo pesquisador, de modo que uma compreensão ampla do trabalho pudesse ser atingida. Após o aceite do professor, entrou-se em contato com o Departamento de Música da instituição de ensino, que, prontamente, autorizou a realização da pesquisa.

2.7 AS ETAPAS DO TRABALHO

O trabalho de pesquisa que originou esta dissertação foi realizado de acordo com as seguintes etapas:

Etapa 1: Revisão de literatura sobre a bateria, histórico e pesquisas, e os fundamentos de Educação Musical com relação ao ensino coletivo de instrumentos;

Etapa 2: Coleta de dados com observação e análise das aulas individuais e coletivas do professor durante um semestre letivo;

Etapa 3: Preparação e aplicação das entrevistas, usando o vídeo para retro-informação e com pontos observados da atuação do professor;

Etapa 4: Análise e catalogação dos dados coletados tanto da entrevista quanto da observação, e a discussão dos resultados com a literatura revisada;

Etapa 5: Redação e correções da dissertação.

2.8 A ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Creswell (2007), o processo de análise dos dados consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem. Este processo é de reflexão constante a partir de dados fornecidos pelos próprios participantes. Gibbs (2009), por outro lado, afirma que a análise qualitativa envolve duas atividades: em primeiro lugar, desenvolver a consciência dos tipos de dados que podem ser examinados e como eles podem ser descritos e explicados; e, em segundo, desenvolver uma série de atividades práticas adequadas aos tipos de dados e às grandes quantidades deles que devem ser examinadas.

Nesta pesquisa, a análise dos dados iniciou-se já no período de coleta de dados. Após cada período de observação de aula, notas de campo eram redigidas, separando-se os dados em fatos ocorridos e impressões e/ou apontamentos do pesquisador. As gravações em vídeo das aulas eram também catalogadas pelo nome da disciplina e data, da mesma forma como eram catalogadas as notas de campo. Assim, para cada nota de campo há uma gravação em vídeo de aula observada.

Desse modo, a partir dos apontamentos constantes nas notas de campo, trechos de vídeos foram transcritos e analisados, o que gerou categorias de organização dos dados. Essas categorias iniciais foram: o aprendizado em grupo, o professor-regente, a competição saudável, a concepção de ensino e funções do professor, a relação professor-aluno, a descrição das aulas em grupo e o uso da tecnologia.

Devido à grande quantidade de horas de gravações de aulas observadas, decidiu-se focar, para a entrevista com o professor, nas transcrições e gravações em vídeo das aulas da disciplina de Grupos Musicais, já que a base deste estudo está no ensino coletivo de bateria e percussão. Com as transcrições dessas aulas em mãos, pequenas sinopses foram elaboradas, de modo que o professor investigado pudesse, a partir delas, escolher qual aula gravada em vídeo ele queria assistir e analisar a sua atuação, durante a realização da entrevista não-

estruturada. A aula da disciplina de Grupos Musicais escolhida pelo professor foi referente às atividades do dia 29 de maio de 2012.

Na primeira sessão de entrevista, o professor assistiu ao vídeo da sua atuação e, depois, analisou e comentou o que achava mais importante a partir do seu ponto de vista. Para a segunda sessão de entrevista, a semi-estruturada, o pesquisador elaborou perguntas que pudessem investigar o ponto de vista do professor sobre as categorias iniciais levantadas, a partir das notas de campo e das transcrições das observações (Apêndice A).

Após a coleta de dados das entrevistas, os dados foram transcritos e analisados, gerando novas categorias de organização para a análise, a saber: o repertório, o ambiente de aula, a relação professor-aluno, avaliação, concepção e estratégias de ensino, papel do professor, os recursos de ensino, objetivos das disciplinas e aprendizagem em grupo. Essas categorias foram, então, confrontadas com as categorias iniciais, obtidas a partir das observações. Trechos de vídeos foram reanalisados e, assim, categorias foram confirmadas, refinadas e/ou descartadas através da redação de memorandos.

Segundo Charmaz (2009), a redação de memorandos é uma técnica de análise dos dados que incentiva o pesquisador, desde o início da coleta dos dados até a redação final da pesquisa, a elaborar processos, suposições e ações ocultas nos códigos ou categorias. Nesse sentido, memorandos com análises foram escritos e comparados para a confirmação, refinamento e/ou descarte das categorias. Com essas análises dos dados da observação e da entrevista, pontos comuns e contrastantes foram destacados. Os memorandos, além de descrições e análises feitas pelo pesquisador, continham o diálogo inicial com a literatura revisada.

A redação final com os resultados da investigação sobre os processos metodológicos de ensino coletivos, usados pelo professor para o contexto investigado, surgiu a partir da escrita e reescrita dos memorandos, levando-se em consideração as questões de pesquisa que nortearam o estudo e a finalidade a qual se propõe essa dissertação de mestrado.

2.9 CRITÉRIOS ÉTICOS

Em uma pesquisa que envolve pessoas, segundo Creswell (2007), o pesquisador deveria deixar claros os objetivos da pesquisa e os patrocinadores dela, de modo que os participantes não sejam colocados em uma situação de perigo e/ou constrangimento. O autor ainda discute o uso de formulários de consentimento (apêndices B e C) com os seguintes itens: direito de participar voluntariamente e de desistência, o objetivo do estudo, os

procedimentos do estudo, direito a fazer perguntas e obter cópia do resultado, privacidade, benefícios do estudo para a pessoa e assinatura do participante e pesquisador. O autor também levanta a questão do anonimato dos participantes, de quem cuidará dos dados obtidos e a sua verificação.

Esta pesquisa garante o anonimato do professor investigado. Este estudo não se propõe a avaliá-lo, mas em relatar, descrever e discutir possibilidades metodológicas de ensino coletivo de bateria e percussão. Por se tratar de um contexto natural de investigação, a sala de aula, o anonimato também foi garantido aos alunos do curso. Os vídeos gravados foram apenas para uso de investigação, sendo apenas utilizados para a análise do pesquisador e compartilhados, como uma das formas de retorno da pesquisa, com o professor investigado.

Conforme Moreira e Caleffé (2006), a observação revelada, ou seja, aquela na qual o pesquisador se identifica, foi estabelecida com todos na sala e na instituição do curso onde ocorreu a investigação.

O professor investigado foi também convidado a revisar as descrições e transcrições do trabalho para determinar e/ou confrontar as categorias e análises apuradas pelo pesquisador e, assim, se necessário, acrescentar, corrigir e/ou dialogar sobre possíveis novos pontos de vista.

3 DESCRIÇÕES E ANÁLISE

Neste capítulo, apresentam-se as categorias de dados com as análises construídas, a partir da observação participativa, usando como referência as notas de campo e os vídeos gravados das aulas observadas. Na sequência, são abordados os pontos considerados importantes na aula da disciplina de Grupos Musicais, que foi assistida e analisada pelo professor investigado por meio da retro-informação do vídeo. Por fim, é abordado o ponto de vista do professor sobre aspectos observados pelo pesquisador durante a investigação.

3.1 A OBSERVAÇÃO

Durante o período de observação das disciplinas de Instrumento Principal e Grupos Musicais, tendo em vista a revisão de literatura, notaram-se os seguintes aspectos nas ações do professor investigado: a relação professor-alunos, o professor-regente, as estratégias do professor, o uso da partitura, o uso da tecnologia, a avaliação, as aulas individuais e coletivas, o aprendizado em grupo e a competição saudável.

3.1.1 Relação professor-alunos

O professor pareceu estabelecer com o grupo de alunos das disciplinas observadas um ambiente de aula favorável, pois manteve uma relação quase pessoal de convívio com eles. Isto se deu pela forma como ele conduziu as aulas e tratou os alunos, o que pareceu refletir também, no tratamento cordial, recíproco entre os alunos. Percebe-se, assim, que o respeito e consideração que o professor demonstrou ter com os alunos, foram absorvidos e retribuídos da mesma maneira pelos alunos. Deste modo, a relação professor-aluno parece fazer com que o ambiente de ensino seja favorável, encorajador e positivo, conforme ressaltado por Cruvinel (2001 apud CRUVINEL, 2005). Isto é o que levaria a estabelecer um canal de confiança mútua entre professor e alunos, como também entre os alunos, para se expressarem livremente, seja na disciplina de Instrumento Principal ou na de Grupos Musicais.

O professor está trabalhando com um dos alunos, quando outro chega para a aula. Professor o cumprimenta, perguntando se estava tudo bem. Aluno responde que estava tudo mais ou menos. Explica que se envolveu em um acidente de carro no fim de semana anterior. Aluno entrega sua ficha de estudo. Professor vê com aluno o tema para a avaliação da próxima aula. Aluno pega instrumento, mas sai da sala. Alguns minutos da aula decorrem sem muita atividade. Ao voltar, o aluno fala de

seu problema pessoal com a família. Professor escuta e aconselha para o aluno “esfriar a cabeça”, ir conversar com a família pessoalmente. Professor pergunta das atividades do aluno para o dia e o aconselha a descansar para se preparar para tais atividades (Notas de Campo da aula de Instrumento Principal do dia 09/04/2012).

O professor também demonstrou facilidades em equilibrar tensões, pois, ao perceber a dificuldade que um aluno tinha em conduzir os estudos ou mesmo com situações pessoais, compartilhadas em sala de aula, tentou sempre contornar e motivar, como no caso relatado na transcrição acima. Pareceram claras as ações motivacionais dirigidas ao aluno para a objetividade e o equilíbrio emocional, visando organizar os estudos e as dificuldades da vida pessoal. Moraes (1995 apud CRUVINEL, 2005) destaca que o ambiente receptivo à autoexpressão e ao aprendizado pode ser criado pelo professor por meio de atitudes como encorajamento, mediação, abertura e alívio de tensões.

Cruvinel (2005) afirma que um professor, ao criar um ambiente lúdico e encorajador, no qual relações de confiança por meio da afetividade são estabelecidas, o grupo desenvolveria hábitos como cooperação, companheirismo, solidariedade, respeito ao próximo, tolerância, disciplina e organização, além de levar os alunos ao autoconhecimento, à autonomia, à segurança e à melhoria da autoestima. O relato acima, assim como a relação observada entre professor e alunos e entre alunos, parece evidenciar as ideias da autora.

3.1.2 Professor-regente

As aulas da disciplina de Grupos Musicais observadas eram geralmente divididas em dois momentos: um momento no qual os alunos de cada período se reuniam para fazer estudos coletivos de acordo com a ementa do período (anexos B) e um segundo momento no qual todos os alunos se juntavam em um grande grupo para trabalharem um repertório percussivo, geralmente usado no Grupo de Percussão⁶.

Neste segundo momento, o foco estava na execução de repertório para o Grupo de Percussão onde eram usados os mais variados instrumentos. Esse repertório era composto por peças de compositores já prontas, de criação de algum dos alunos ou, até mesmo, de criação coletiva do grupo, a partir de alguma ideia rítmica.

O professor, nesses momentos de aula da referida disciplina, parecia tomar uma atitude de regente, pois não intervinha com explicações e exposições de conhecimento.

⁶ O Grupo de Percussão, dirigido pelo professor investigado, é um projeto de extensão para alunos do curso de bacharelado em Música, com habilitação em bateria e percussão, mas também é aberto a instrumentistas da comunidade local.

Apenas conduzia as execuções, avaliava, estabelecia objetivos, estimulava a troca de ideias e discussão para atingir uma melhor *performance* das peças. Galindo (1998 apud CRUVINEL, 2005) destaca que uma das atitudes do professor de ensino coletivo, deva ser permeada por um misto de ações de regente e de professor. Comparativamente à opinião do autor, este processo também foi identificado nas ações do professor em sala.

Outras vezes, nas peças criadas pelo grupo, o professor deixava a cargo do aluno ou alunos a condução da execução, indagando pontos que o grupo poderia melhorar, o que evidenciava uma atitude mais de consultor e facilitador do ensaio do repertório do Grupo de Percussão.

Em relação ao ensino coletivo, Moraes (1997) enfatiza o papel do professor como consultor, facilitador e líder democrático. Lyke (1996b, p.31), ao sintetizar as essências do funcionamento do ensino em grupo, destaca que o professor deve facilitar o aprendizado e se ausentar de “ditar” o conhecimento. Na teoria da aprendizagem construtivista, Woods (1999, p.129) coloca que o professor assume-se como facilitador, “como alguém que está consciente das mudanças repentinas no modo de pensar dos alunos e os encoraja a confiarem nas suas aptidões”.

A partir do relato das ações do professor em sala, ficam evidenciadas as características destacadas pelos autores, já que os alunos do primeiro período, novos no curso, aprendiam as peças de repertório por imitação, repetição e poucas vezes por leitura de partituras, pois a *performances* que o grupo fazia não eram fiéis a elas. Todos os alunos, nas aulas, eram estimulados pelo professor a aprender as partes rítmicas dos diferentes instrumentos, assim, todos estavam aptos a tocar qualquer instrumento nas apresentações do Grupo de Percussão.

3.1.3 Estratégias do professor

Nas aulas de Instrumento Principal, que conforme já mencionado, ocorriam em uma mesma sala com três ambientes e em um mesmo horário para os alunos de determinado período (conforme tabela 2), o professor, como uma de suas estratégias, dividia o horário da disciplina entre os alunos para que cada um tivesse um momento individual de lição, com duração em torno de quarenta minutos. Logo, enquanto um aluno era atendido, outros dois estudavam e, oportunamente, o professor podia propor práticas em grupo, conforme veremos mais adiante.

Nas atividades da disciplina, cada aluno era convidado pelo professor a trazer materiais de interesse e repertório que contemplassem a ementa proposta. Entre o repertório

estavam definidos Salsa e ritmos afro-cubanos para o quinto período, os ritmos nordestinos para o terceiro período, e *Jazz* e/ou *Rock* para o primeiro período. Além disso, havia um núcleo comum de estudos estabelecido pelo professor, no qual todos estudavam. Por exemplo, os alunos do primeiro período tinham que estudar seis solos de caixa. Ficou evidenciado que, apesar de os alunos seguirem um mesmo plano de ensino, cada um teve sua trajetória individual de aprendizado, fato que o professor já havia comentado no início das observações de campo (Notas de Campo do Pesquisador do dia 28/02/2012).

Outra estratégia metodológica comumente usada pelo professor para envolver os alunos no aprendizado musical, era a execução, audição e criação. A audição era incentivada para captar o *feel*, os timbres dos instrumentos do estilo ou gênero musical em foco, bem como as características musicais de certos instrumentistas. Logo, o “tirar de ouvido” era muito incentivado pelo professor. Às vezes, inclusive, ele orientava para que os alunos transcrevessem essas peças para a notação tradicional, objetivando uma melhor análise e pesquisa da execução de determinado baterista e/ou percussionista.

Por se tratar de um curso de bacharelado, com foco na *performance*, a execução esteve presente em todos os momentos, sendo avaliada pelo professor constantemente por meio de diagnóstico de problemas musicais e do retorno ao aluno com sugestões e/ou demonstrações.

A criação musical dos alunos foi incentivada pelo professor, principalmente nos primeiros momentos das aulas da disciplina de Grupos Musicais. A criação de arranjos ou composições era realizada com base nos estudos de cada turma. Outras vezes, o professor incentivava os alunos a recriarem ou rearranjarem partituras do repertório de estudo.

A execução, audição e criação foram discutidas por diversos autores como Reimer (1989), Elliott (1995), Swanwick (1979) e Green (2008). Estes autores, apesar de terem perspectivas divergentes, defendem uma educação musical que propicie a todos o desenvolvimento musical por meio da audição, execução e criação.

Outro ponto observado nas estratégias do professor investigado foi que ele não usou de uma abordagem sequencial de exercícios para o ensino de bateria e percussão. Observou-se que com os alunos do primeiro período do curso, o professor, ao trabalhar com os solos de caixa, extraía muitos exercícios da própria partitura desses solos e, aos poucos, recombina os exercícios ao contexto e à execução da peça. Isto parece evidenciar o uso de um estudo dirigido conforme a revisão de literatura (OLIVEIRA, 1998 apud CRUVINEL, 2005; GALINDO, 2000).

Swanwick (1994) diz que a aprendizagem musical por meio de um instrumento, ocorre por um engajamento multifacetado e não apenas pelo simples uso de um único método ou

livro, página após página. Assim, ao envolver os alunos com música através da audição, execução e criação, e por não usar uma abordagem sequencial de exercícios para, então, partir para o repertório, o professor parece ir ao encontro das ideias de Swanwick.

No primeiro momento da aula da disciplina de Grupos Musicais, o professor desenvolve uma atividade sobre rudimentos com os alunos do primeiro período. Nota-se que um dos alunos parece ter uma dificuldade. Mais precisamente, ele não estava percebendo que a execução de sua manulação estava diferente daquilo que o rudimento de caixa necessitava. O professor, então, chamou a atenção dos alunos para escutarem e observarem a demonstração, com explicações simples e diretas. O aluno em questão refez o exercício. Ao mesmo tempo, o professor orientava de modo que o aluno percebesse o erro. Porém, o aluno não obteve sucesso. O professor, usando outra abordagem, fez exercícios, chamando a atenção para o som e sua demonstração, mais uma vez com o mínimo de detalhes técnicos. O aluno vai estudando o exercício, por vezes seguindo o grupo, outras vezes não. Após algumas tentativas e discussões com o professor, o aluno com dificuldade se manifestou, parecendo ter captado o que fazia de errado e o que precisava corrigir. Professor confirma o acerto e o aluno continua estudando para dominar a manulação do rudimento. (Trecho de vídeo da aula de Grupos Musicais realizada em 28/02/2012).

O professor investigado parecia tomar uma atitude de mediador, consultor, facilitador do conhecimento, pois ao lecionar não ditava o conhecimento, mas questionava e numa concepção de tentativa e erro, parecia levar o aluno a desvendar o conhecimento ou construir o conhecimento por si só, antes de qualquer intervenção ou assistência mais direta. O questionar é levantado por Montandon (1995). A autora defende que o ensino de música deveria promover a independência de aprendizagem do aluno e para tal o professor deveria usar de questionamento, apresentação de problemas e de uma estrutura de opções a serem decididas pelo aluno, fazendo com que este tenha uma participação ativa no processo de construção do seu conhecimento.

Da mesma forma, Pace citado por Lyke (1996a, p. 416) reforça que “questionar ao invés de dizer” seria uma atitude mais propícia ao aprendizado, pois os alunos em grupo estariam encorajados a escutar criticamente, verbalizar reações, dar apoio uns aos outros e discutir os pontos musicais e técnicos do repertório estudado.

Essas estratégias de ensino podem ser acionadas tanto pelo professor quanto pelo material pedagógico. “Ao procurar estratégias para a solução de problemas, o aluno estaria envolvido em processos de formulação e constatação de hipóteses, de tentativas e erros, o que desenvolve seu raciocínio” (VERHAALLEN, 1990 apud MONTANDON, 1995, p.76).

Cruvinel (2005, p. 230) coloca, a partir dos resultados de sua pesquisa com ensino coletivo de cordas, que “o sujeito constrói seu conhecimento, porém ele deve ser estimulado a

ação”. E o professor, utilizando de didática e de estratégias de ensino, consegue despertar no aluno o desenvolvimento da autonomia, do pensar e do agir.

Baseando-se em Pratt, Hallam (1998) esclarece sobre as concepções de ensino e aprendizado para a aula individual. Segundo a autora, estas concepções também seriam aplicáveis ao ensino em grupo. Ela cita a Concepção de Estímulo, na qual os alunos são construtores ativos do seu aprendizado. A autora aponta que “as pesquisas sugerem que relativas pequenas mudanças no ensino, para dar aos alunos mais controle sobre o seu aprendizado, a motivação e as atitudes deles podem ser melhoradas levando a uma maior prática e melhor *performance*” (ibid., p. 240).

Schön (2000), ao explicar a reflexão-na-ação, descreve um processo que chama de “tentativa e erro” na construção do conhecimento prático de um profissional. Esse padrão de investigação é descrito, então, pelo autor como uma sequência de “momentos” em um processo de reflexão-na-ação:

- Para começar, há uma situação de ação para a qual se traz respostas espontâneas e de rotina;
- As respostas de rotina produzem uma surpresa – um resultado inesperado que não se encaixa no nosso conhecer-na-ação;
- A surpresa leva à reflexão dentro do presente-da-ação. Essa reflexão é, em alguma medida, consciente, ainda que não ocorra por meio de palavras;
- A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando nossos pressupostos de conhecer-na-ação, levando-nos a reestruturar as estratégias de ação;
- Assim, a reflexão gera o experimento imediato, que pode gerar novas explorações ou afirmar as ações que tenhamos inventado para mudar as coisas para melhor.

Se tomar os alunos do curso de bacharelado em música, com habilitação em bateria e percussão, como profissionais aprendizes sob orientação de um profissional mais experiente, no caso, o professor, então poderia se considerar que o professor, ao gerar estratégias que levem os alunos a construir o conhecimento, estaria envolvendo-os num processo similar ao de “tentativa e erro”, descrito por Schön (2000). As tentativas não se relacionam aleatoriamente umas com as outras, mas a reflexão sobre cada tentativa e seus resultados prepara o campo para a próxima, gerando assim, experimentações por parte do aluno que vai reestruturando seu conhecer-na-ação sobre determinado assunto. A descoberta de um novo

conhecimento musical se daria pela “conversação” com os materiais musicais em contexto e o professor, o profissional mais experiente, seria o mediador (SCHÖN, 2000, p. 35).

3.1.4 Uso da partitura

Quanto ao uso da partitura, a escrita musical tradicional era ensinada em uma das disciplinas no programa do curso (anexos A). Parte dos materiais didáticos usados e/ou trazidos pelos alunos era escrita na notação tradicional. Conforme ressaltado anteriormente, os alunos aprendiam o repertório do Grupo de Percussão pela imitação, repetição e poucas vezes pela leitura da partitura que, ou tinham sido feitas pelos próprios alunos como um guia, ou já eram prontas, porém o grupo não as seguia exatamente em sua *performance*.

Isto ressalta o uso da partitura como referência. Green (2002) afirma que a notação convencional, de uma maneira ou de outra, tem um papel no aprendizado informal de músicos populares, principalmente nos estágios iniciais, sendo usada, juntamente com as práticas aurais (o tirar de ouvido), como suplemento ao aprendizado, ao invés de principal fonte deste. A autora ainda explica que em algumas situações profissionais, a notação é usada como uma mera instrução até que o músico internalize o que tem de fazer. Assim, a notação não toma uma postura de preservar ou passar a música adiante, já que isto é feito principalmente por meios aurais no âmbito dos músicos populares.

As estratégias adotadas pelo professor em relação à audição, ao uso da partitura e da notação musical parecem estar em consonância com as ideias do estudo realizado por Green (2002), já que, no caso investigado, os alunos assimilavam seus repertórios parte por processos aurais e parte pelo uso da notação como uma referência aos seus estudos. Nesse sentido, então, poderia ser dito que os alunos, apesar de estarem numa situação de ensino formal, abordam seus estudos informalmente. Esta constatação iria ao encontro do que foi atestado por Bastos (2010) ao investigar como o aprendizado informal e formal se articulam na formação e atuação de estudantes de bateria em um conservatório.

3.1.5 Uso das tecnologias

Durante as observações, notou-se o uso de vários recursos como computador, *websites* especializados em bateria e percussão, DVDs, CDs, livros, materiais digitais, *softwares* aplicativos, redes sociais e *blogs* como ferramentas de ensino e aprendizagem.

Nas aulas observadas próximas ao período de planejamento, conforme o cronograma (anexos C), essa troca de material foi especialmente identificada no grupo. Esse material seria utilizado pelos alunos na preparação dos seminários para a disciplina de Instrumento Principal, que deveriam ser apresentados ao fim do semestre. Para a preparação destes seminários, houve muita troca de materiais entre os alunos, o professor e, inclusive, o pesquisador. Vale destacar que o professor, instruído por um dos alunos, passa a utilizar um aplicativo de computador para compartilhar arquivos digitais automaticamente com o uso da internet. Assim, tanto o professor como os alunos poderiam compartilhar materiais mais facilmente. A instituição, na qual o curso de bacharelado em música, com habilitação em bateria e percussão pertence, também utiliza de um ambiente virtual (*moodle*) para que os professores e alunos possam verificar a presença em aula, compartilhar programas e cronogramas de aula e alguns materiais. Além disso, a biblioteca da instituição disponibiliza os bancos de dados digitais disponíveis pelo CAPES e Ministério da Educação.

Para Gohn (2011), a relação entre música e tecnologia, ao longo da história, demonstra que as inovações possibilitaram o desenrolar de outras formas de manifestação artística, assim como de outras práticas e teorias educacionais. O autor afirma que, com o uso mais comum do computador, a obtenção de conteúdos e resolução de dúvidas sobre as mais diversas áreas do estudo musical tornam-se cada vez mais fáceis, principalmente com a internet e as fontes de dados digitalizados, o que pode dar origem a “aprendizagem musical como água”, ou seja, “as oportunidades de aprender música são tão comuns como os de encanamentos em que se encontra água” (ibid., p. 29). Para o autor, o “acesso” e o senso crítico são palavras-chave para a compreensão de novos processos de ensino-aprendizagem da música no convívio dos educadores e alunos com as novas tecnologias. Ele defende que “aprender a pensar criticamente, refletir e julgar as opções disponíveis é uma das metas da educação, e a importância de tais capacidades nos tempos atuais é redobrada, tendo em vista a constante ampliação do universo digital” (ibid., p. 29).

Foi comum, também, observar o uso de vídeos na internet ou em DVDs e CDs com músicas na composição de materiais para o repertório de estudo durante o semestre. Estes vídeos ou músicas eram analisados, visando o aprendizado de técnicas, ritmos ou conceitos musicais, com ou sem o uso de partituras. Com relação ao vídeo, Gohn (2003), baseado em Ferrés, destaca que o seu uso nas aulas modifica o papel do professor. Ele analisa que a vídeo-aula pode ser facilmente utilizada no estudo dos aspectos musicais técnicos por causa da visualização do movimento físico; e o professor, então, pode realizar “tarefas mais humanas”,

que significa concentrar-se nas mensagens de caráter formativo, tais como a discussão da estética musical que poderia trazer sentido aos exercícios mecânicos (ibid., p.120).

Assim, o professor investigado parecia usar as novas tecnologias para benefício do ensino e aprendizado dos alunos e, por consequência, contribuindo para a autonomia deles.

3.1.6 Avaliação

Nos cronogramas e planos de ensino da disciplina de Instrumento Principal (anexos C e B), estão previstas as atividades de avaliação, estruturadas de acordo com as diretrizes da instituição, a saber: fichas de estudo, auto-avaliação e seminários. As fichas de avaliação consistiam numa espécie de relatório de estudos executado pelo aluno em cada período entre as avaliações. Estes relatórios deveriam conter além de detalhes sobre os estudos práticos, reflexões sobre o próprio aprendizado, numa espécie de auto-avaliação. Já os seminários eram estruturados a partir de tópicos (bateristas, gêneros, compositores ou intérpretes) a serem trabalhados, individualmente, ao longo do semestre.

Além disso, o professor, nas aulas da disciplina de Instrumento Principal e também no primeiro momento de aula da disciplina de Grupos Musicais, usava de diagnóstico de problemas musicais, traçando comentários e/ou demonstrando para avaliar os estudos e *performances* dos alunos.

Quando avaliava, o professor procurava dar ênfase em dois pontos: o primeiro era avaliar a capacidade do aluno em variar a abordagem de execução instrumental, seja em um ou vários instrumentos, a partir de um mesmo ritmo; o segundo, a qualidade dos estudos. Nesse sentido, exponho dois exemplos, um na aula da disciplina de Instrumento Principal e outro na aula da disciplina de Grupos Musicais.

Esta aula foi de avaliação. Os alunos vieram e, em seus respectivos horários de atendimento individual, tocaram o repertório que previamente haviam combinado com o professor. No caso do aluno “C”, sua execução foi muito boa, mas ao dar o retorno ao aluno, professor comenta: “você estudou muito as Congas, tem que experimentar os outros instrumentos também!” (Notas de campo da aula de Instrumento Principal V do dia 03/04/2012).

No primeiro momento da aula de Grupos Musicais com o primeiro período, o professor passa uma tarefa aos alunos. Esta tarefa era recriar arranjos sobre os dois primeiros solos de caixa estudados. Enquanto os alunos fazem o exercício, o professor sai e vai atender as outras turmas. Próximo ao final do primeiro momento da aula, o professor retorna e pede para escutar o que os alunos tinham feito. Eles executam um dos arranjos duas ou três vezes. Professor escuta e dá um retorno do que achou, elogiando a exploração de timbres e sugerindo uma maior exploração com o uso de diferentes tipos de baquetas. Além disso, aponta que o arranjo está

muito curto, que os alunos poderiam alongar as ideias criadas. Professor pergunta sobre o segundo arranjo e os alunos dizem que ainda iriam fazer. Professor orienta os alunos a fazerem “bem feito” o arranjo já apresentado, deixando o segundo arranjo para outro dia, pois o tempo de aula restante era curto para desenvolver o trabalho (Trecho de vídeo da aula de Grupos Musicais realizada no dia 29/05/2012).

No primeiro exemplo, vale destacar que o professor aponta ao aluno para o que ele poderia fazer a mais em relação às abordagens de execução de um mesmo ritmo. E no segundo exemplo, por ainda achar que os alunos poderiam explorar mais as ideias, o professor deu tempo para que desenvolvessem melhor o arranjo e não o deixassem “pela metade”. Esses dois exemplos parecem estar em consonância com Swanwick (1994), ao dizer que a aprendizagem torna-se mais fácil quando se estuda de diversas maneiras um determinado repertório. Com isso, segundo o autor, um aluno, ao aprender a tocar um instrumento, se tornaria mais preparado diante de situações musicais inesperadas, bem como, pode vir a adquirir uma melhor técnica e uma *performance* mais interessante. Assim, estudar determinado repertório de formas e maneiras diferenciadas daria a um aluno tempo para tomar decisões musicais a respeito do fraseado, da articulação, da expressão, etc (ibid.).

3.1.7 Aulas individuais e coletivas

Ministrar aulas individuais ou coletivas parece ser um recurso do qual o professor lançou mão de acordo com seus objetivos. Esta informação está fundamentada em três situações observadas durante a pesquisa de campo. Duas delas, situações similares, observadas na disciplina de Instrumento Principal e, outra, na aula da disciplina de Grupos Musicais.

Na disciplina de Instrumento Principal, pude observar duas aulas do 3º período do curso, nas quais o professor, após certo tempo de atendimento individual, parte para um atendimento em grupo com os alunos. Nestas duas aulas, o professor, ciente dos assuntos de estudo dos alunos e percebendo seus pontos comuns, propõe práticas diferenciadas.

O professor iniciou, perguntando sobre a prática da aluna. Ela responde que tinha estudado pouco. Iniciaram então o estudo de uma peça no pandeiro (frevo). Trabalharam os trechos com dificuldade. No meio dos estudos, outra aluna chega e se junta aos estudos de pandeiro. O Professor fez as seguintes estratégias com as duas: repetir ao mesmo tempo, alternar as repetições entre elas, praticar trechos de um compasso, praticar as frases. O Professor trabalhou também as duas partes individuais de pandeiro, correspondentes a cada aluna. Tocam ao mesmo tempo. (Trecho de vídeo da aula do 3º período realizada no dia 19/03/2012).

O professor atende a primeira aluna da disciplina. Sumariza os estudos com ela e os repassa. Faz o mesmo com a segunda aluna. Após certo tempo de atendimento individual com esta aluna, o professor pede que a mesma execute o ritmo com a primeira aluna. Como a disciplina de Instrumento Principal ocorre na sala dedicada à percussão, formada por um espaço principal e dois espaços menores separados, o professor simplesmente abre a porta de uma das divisões e sugere que ambas toquem juntas os seus estudos. Assim, uma executa sua parte na bateria e a outra na zabumba, a partir das orientações do professor quanto à execução. (Trecho de vídeo da aula do 3º período realizada no dia 26/03/2012).

Já na disciplina de Grupos Musicais, houve um encontro no qual um aluno chega atrasado e ao invés de se juntar aos seus colegas de período de curso para o trabalho coletivo, desenvolve com o professor assuntos de seu interesse individual.

No primeiro momento da disciplina de Grupos Musicais, no qual os períodos do curso estão divididos, pode-se notar que um dos alunos do terceiro período chega atrasado e não se junta ao seu grupo, que já estava estudando uma peça para pandeiros. O aluno atrasado chega trazendo consigo uma conga e interpela o professor sobre como usar o Ijexá e o Candombe. O professor, então, deixa o grupo estudando e se dirige a outra sala, onde demonstra alguns toques dos ritmos solicitados. Dialoga e orienta o aluno, deixando-o praticar. Volta aos outros alunos do terceiro período. No segundo momento da disciplina de Grupos Musicais, o aluno, que estudou sozinho, se junta a todos para a prática do repertório do Grupo de Percussão normalmente. (Trecho de vídeo da aula de Grupos Musicais realizada no dia 29/05/2012).

Nos três exemplos transcritos acima, ficam evidenciados esses momentos da prática metodológica do professor, na qual ele alternou o foco de seu ensino entre individual e coletivo, de acordo com os objetivos que desejava atingir. As práticas individuais ou coletivas estavam dependentes do planejamento das aulas, do processo de estudo individual de cada aluno e da disponibilidade de espaço físico e dos instrumentos.

Em linhas gerais, o ensino coletivo parece se alternar entre momentos individuais e de grupo. No caso da disciplina de Instrumento Principal, percebeu-se que na maioria das vezes os alunos estavam em um mesmo ambiente, porém em estudo individual. Entretanto, quando oportuno, o professor aproveitou os momentos onde o estudo e o aprendizado poderiam ocorrer em grupo.

3.1.8 Aprendizado em grupo

Em vários momentos, observou-se que os alunos trocavam informações sobre padrões rítmicos, materiais de estudo, técnicas do instrumento, qualidade e construção de instrumentos, etc. Essas trocas ocorriam principalmente nos momentos em que o grupo estudava coletivamente. Nestas aulas, notou-se que o professor tomava um papel de

espectador, apenas fiscalizando, deixando os alunos conduzirem o ensaio e a execução do repertório. Em outros momentos, observou-se que o próprio professor estimulava os alunos a escutar e perceber a técnica de execução de seus colegas, ou a conversar uns com os outros de modo que o ponto positivo de um, fosse modelo para o aperfeiçoamento do outro.

No primeiro momento da aula da disciplina de Grupos Musicais, as alunas do 3º período do curso estão praticando uma peça para pandeiros. O professor assiste as duas alunas enquanto estudam e tocam juntas. O professor comenta e indica o que cada uma poderia perceber na execução da outra em relação à produção de som e a técnica empregada. (Trecho de vídeo da aula de Grupos Musicais realizada em 29/05/2012).

Assim, o professor, ciente dos pontos fortes e fracos dos alunos, mediava o compartilhamento de informações para que todos crescessem no aprendizado musical. Isto remete a uma das vantagens do ensino coletivo, discutida na revisão de literatura, na qual os alunos têm, além do professor, seus colegas como referência. “O aluno observa que seus colegas têm as mesmas dificuldades e percebe que os problemas não são exclusivamente seus; muitas vezes, ao observar um colega, o aluno acha a solução para um problema seu” (GALINDO, 2000, p. 58).

As características descritas acima também parecem vir ao encontro das concepções de aprendizado que ocorrem nas comunidades de prática, conforme as ideias de Wenger, revisadas por Andrade (2011). A troca de informações entre alunos, incentivados ou não pelo professor, foi claramente observável durante a investigação de campo, o que pode ser um foco de maior investigação futura, já que este trabalho se propôs a destacar as ações do professor.

3.1.9 Competição saudável

Em uma das aulas da disciplina de Instrumento Principal observada, em determinado momento, os alunos e o professor conversavam. Um dos alunos, então, se manifestou fazendo menção de que todos estavam praticando muito no início do semestre e, por consequência, todos teriam que “dar duro” para não ficar “para trás”, e que isso o motivava a praticar constantemente (Notas de Campo da aula de Instrumento Principal V do dia 06/03/2012).

A expressão utilizada pelo aluno “dar duro para não ficar para trás” remete à “competição natural e saudável” característica do ensino coletivo de instrumentos, relatado na revisão de literatura por Moraes (1995 apud CRUVINEL, 2005). Lyke (1996b) também se reporta ao surgimento da “competição saudável” quando discute o uso de jogos musicais

como uma estratégia na combinação de aulas individuais e coletivas. Swanwick (1994, p.9) também aponta para a competição presente nos processos de execução instrumental de um mesmo grupo social:

A aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas. Somos fortemente motivados ao observar os outros, e tendemos a "competir" com nossos colegas, o que tem um efeito mais direto do que quando instruídos apenas por aquelas pessoas as quais chamamos "professores". A imitação e a competição são particularmente fortes entre pessoas de mesma faixa etária e mesmo grupo social.

Neste sentido, um aluno ao ver o outro praticando, ficaria estimulado a praticar mais, além de, ao se comparar com os outros, buscar meios de sanar as suas dificuldades, contribuindo para a manutenção de um alto nível de aprendizado musical tanto seu quanto do grupo.

3.2 O PONTO DE VISTA DO PROFESSOR AO ASSISTIR SUA AULA

O objetivo da entrevista com o professor pesquisado foi conhecer seus pontos de vista sobre suas ações. Assim, o professor investigado destacou três pontos importantes após assistir ao vídeo da aula selecionada. O primeiro ponto se refere ao repertório como fio condutor das atividades da disciplina de Grupos Musicais; o segundo se refere ao ambiente de sala de aula, calmo, que propicia uma relação de ensino e aprendizagem dialogada; e o terceiro ponto, o envolvimento dos alunos em suas aprendizagens.

3.2.1 Repertório como fio condutor

O primeiro ponto de grande importância destacado pelo professor investigado durante a realização da entrevista com retro-informação do vídeo (LOIZOS, 2007) foi o repertório. Para o professor, as imagens da aula evidenciam o repertório como fio condutor das atividades.

P- Outra coisa que me chama a atenção é à questão do repertório. Então, sempre teve um repertório [...]. Em qualquer uma dessas atividades teve um repertório que era o que estava, na verdade, conduzindo a atividade. Quando era o pessoal do primeiro período, [estudo] de caixa, tinha o repertório que era o solo do "Three Camps", que eles estavam trabalhando. No terceiro período, era a peça do Tim Rescala, o "Concerto para Dois Pandeiros"; no quinto período, era a peça do "Rumbaí" que eles compuseram. E, no momento que estava todo mundo junto, teve as duas peças: o "Macumbelê" e "Afro-arretado". Então, essa questão do repertório como um fio

condutor para as atividades, também foi uma coisa bem clara nesta aula. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

Entende-se aqui como repertório, não só peças ou arranjos prontos, mas também ritmos, estilos e gêneros musicais que são conteúdos de estudo dos respectivos períodos do curso, como se evidenciou na observação das aulas da disciplina de Grupos Musicais.

No primeiro momento da disciplina de Grupos Musicais, ao trabalhar com o 3º período do curso, o professor pede aos alunos para executarem o resultado dos seus estudos sobre Maracatu. O professor, após ouvi-los, sugere aos alunos que revezem os instrumentos. Pede também para eles observarem e trocarem informações sobre as qualidades de execução que cada um possui com relação aos diferentes instrumentos. Tocar e “brincar” com os diferentes padrões rítmicos e ir “resolvendo” os problemas enquanto mantém a execução. O professor pergunta sobre os outros ritmos nordestinos trabalhados, os alunos informam que trabalharam também o Coco e o Xaxado. (Trecho de vídeo da aula de Grupos Musicais realizada em 28/02/2012).

Neste sentido, há de se destacar Paiva (2004, p.38), que entende o repertório como:

o conhecimento de ritmos, estilos e de gêneros musicais diversos, conhecimento este que é essencial para a prática musical do percussionista. A partir de um ritmo ou uma peça musical, busca-se trabalhar conteúdos, exercícios, conceitos e necessidades técnicas referentes a um determinado instrumento, levando em consideração sua aplicação prática. Por isso, o repertório serve como um fator concreto de ligação entre as referências musicais, o desenvolvimento das atividades, os conteúdos a serem abordados, a teoria e a prática. Além disso, o repertório pode ser utilizado em avaliações e apresentações, passando a fazer parte das experiências e do cotidiano musical dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa.

A amplitude do programa das disciplinas proporciona a escolha do repertório pelos próprios alunos, tendo o professor como mediador.

Green (2008), ao propor uma metodologia de ensino para a escola baseada nos princípios do aprendizado de músicos populares, apresenta como um dos princípios a escolha do repertório pelos próprios alunos. A autora relata, ainda, que o aprendizado de um repertório escolhido pelos alunos é mais estimulante. Porém, a autora salienta que “é importante reconhecer que mesmo quando os alunos aparentemente têm ‘escolha livre’ para selecionar uma canção, há, é claro, muitas restrições no que eles são ‘livres’ para escolher” (ibid., p. 46).

Similarmente, o professor investigado ao proporcionar em seu plano de ensino a escolha de repertório pelos alunos os estimulava ao aprendizado. Vale notar também que os alunos eram “livres” para escolher dentro da proposta apresentada e que estas escolhas

deveriam ser acordadas, ou melhor, dialogadas com ele, já que o curso de bacharelado em música, habilitação em bateria e percussão visa à formação de instrumentistas profissionais.

Tourinho (2002, p. 237) também discute em seu estudo que o:

[...] estímulo ao repertório que o aluno aprecia e valora pode se constituir em uma poderosa arma de interesse e motivação para o aprendizado de novos conhecimentos, tornando a aula de instrumento um espaço agradável onde as pessoas podem trazer as suas primeiras experiências para serem acrescidas, não tendo que deixá-las para aprender um repertório completamente novo e dissociado do anterior.

Ao discutir sobre um currículo centralizado no aluno, ou seja, um currículo no qual os conteúdos e procedimentos são selecionados e organizados em relação às necessidades e características do educando, Montandon (1995) diz que um primeiro aspecto da influência desse tipo de currículo relaciona-se com a motivação e o gosto do aluno, o qual pode se refletir no repertório. Neste tipo de repertório, então, poderiam ser incluídas peças “tiradas de ouvido” de acordo com o interesse do aluno, tais como músicas populares, folclóricas, tocadas em “solo” ou, como a autora reporta, “a quatro mãos ou conjunto” com o piano ou teclados eletrônicos (ibid., p.74).

Assim, motivar, aprender significativamente certos conteúdos, ligar teoria e prática pareciam estar entre as razões pelas quais o professor investigado usa o repertório como fio condutor das atividades.

3.2.2 Ambiente de aula

O segundo ponto destacado pelo professor com a retro-informação do vídeo foi o ambiente de aula. Durante a entrevista, o professor coloca:

P- Me chamou atenção, também, uma coisa meio, sei lá! Um jeito meio calmo assim, sabe[...], vendo assim eu não imagino, porque parece que eu sou mais “pilhadão” lá na hora, mas é um jeito meio calmo. A galera demorando pra arrumar as coisas e começa a conversar sobre outros assuntos. Então, realmente é uma aula bem extensa e acontecem várias coisas. Permite até, digamos isso, ter uma calma, tranqüilidade. Mas me chamou um pouco a atenção, achei até demais do que eu imaginava que era, falando, assim, da minha atitude. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

Evidencia-se nesta fala, da mesma forma como foi constatada nas observações, a importância do ambiente de estudo que, na perspectiva do ensino coletivo, deve ser favorável

à livre expressão dos alunos para que se obtenha um maior aprendizado musical (CRUVINEL, 2001 apud CRUVINEL, 2005).

Outro ponto desta fala se relaciona à reflexão sobre a ação, como destaca Schön:

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade ou podemos fazer uma pausa no meio da ação [...] para “parar e pensar” (SCHÖN, 2000, p.32).

Assim, após o período da ação, em que o professor investigado está sem a pressão do momento e por meio da retro-informação do vídeo gravado de seu trabalho em aula, ele pôde refletir sobre o ocorrido e, no caso, chegar à conclusão inesperada que suas impressões sobre o ambiente, no momento da ação e no momento de análise, podem ser diferentes daquelas identificadas como algo característico da sua ação pedagógica.

3.2.3 Envolvimento dos alunos

Ao destacar seu ambiente de sala de aula, o professor destaca um terceiro ponto: o envolvimento dos alunos.

P- Os alunos, assim, eu achei eles bem envolvidos com as atividades. Bem claro! Eles trabalhando mesmo, produzindo, ouvindo [...] coisas acontecendo com envolvimento. Senti um envolvimento legal, mesmo com a questão do pessoal que teve que sair mais cedo, mas tem um envolvimento! Acho que essa coisa do clima de trabalho que a gente tem, que tem a ver com essa coisa até meio calma de trabalhar, meio relax! Eu sou um dos que, às vezes, tem que faltar, os alunos tem o trânsito: “Eu tenho que sair mais cedo e tal”. Eu, normalmente, trato isso numa boa, beleza tem que “trampa”[...]. Mas eu achei, mesmo assim, que o pessoal teve comprometimento. Tipo o “G”, chegou mais tarde, trouxe a conga, mas ele já veio com umas questões que ele queria trabalhar do Ijexá, do Candombe.[...] Essas coisas me chamaram a atenção também, esse envolvimento assim da galera. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

O envolvimento dos alunos parece ser uma consequência do modo como o professor se relaciona com eles, conforme já colocado.

3.3 O PONTO DE VISTA DO PROFESSOR SOBRE A OBSERVAÇÃO

Após destacar o que achou de mais importante em sua visão da aula selecionada para análise pela retro-informação do vídeo, passou-se ao diálogo com o professor sobre os pontos

observados já destacados no item 3.1. Os resultados desse diálogo apresentaram as seguintes categorias: aulas individuais e coletivas, as estratégias do professor, os critérios de avaliação, o uso da partitura, a relação professor-aluno, o papel do professor, a relação bateria e percussão, os recursos para o ensino e a aprendizagem em grupo.

3.3.1 Aulas individuais e coletivas

O professor investigado esclarece que as disciplinas de Grupos Musicais e Instrumento Principal têm seus objetivos, independente de serem ministradas coletivamente ou individualmente. O objetivo da disciplina de Grupos Musicais é o trabalho do Grupo de Percussão.

P- a aula de Grupos Musicais já é o grupo. Ali a gente tem um extra, que é o grupo ser um projeto de extensão. Acaba que a gente tem dois ensaios. Na verdade, não teria no currículo do curso [...]. A aula de Instrumento tem um objetivo, se ela fosse trabalhada individualmente ou coletivamente, não muda o objetivo dela. A aula de Grupos Musicais tem outro objetivo, que é o Grupo de Percussão. Não é que é uma aula de percussão coletiva ou uma aula de percussão individual. São duas aulas diferentes. Uma aula é o estudo individual da pessoa, que pode acontecer individualmente ou coletivamente, vários assuntos e a [outra], à noite, é um trabalho do grupo. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

Devido aos alunos do curso de bacharelado em música, habilitação em bateria e percussão já participarem do ensaio do Grupo de Percussão, o professor, para não deixar a aula repetitiva, aproveita parte do horário da disciplina de Grupos Musicais para trabalhar conteúdos da disciplina de Instrumento Principal coletivamente, além de trabalhar o repertório do Grupo de Percussão.

P- Hoje, eu consigo fazer dividir aquela aula [Grupos Musicais] em dois momentos, porque tem o ensaio de segunda-feira. Se não tivesse, teria que usar toda a aula de terça-feira em cima do repertório do grupo. Só que como eles estão ensaiando na segunda-feira também, a gente não precisa chegar na terça-feira [e repetir conteúdo], a gente consegue [dar conta]. E também pra não ficar só em cima do repertório do grupo. A gente consegue ter o momento de aula individual de manhã, ter o conteúdo da aula individual coletivamente à noite e o conteúdo do Grupo de Percussão. Então, a disciplina de Grupos Musicais, ela tá conseguindo se dividir em dois conteúdos, mas não é sempre. Em função de gravação, apresentação, a gente tem que abandonar aquela primeira parte. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

Para o professor investigado, o Grupo de Percussão é uma estratégia metodológica e explica que já a utilizava antes de lecionar no curso de Bacharelado.

P- Na verdade, o Grupo de Percussão é um trabalho que venho fazendo há bastante tempo. O primeiro grupo que montei, aqui em casa, foi em 97, não tinha estrutura e tal, mas o que eu pensava: o cara pagava uma mensalidade e fazia uma aula individual e uma em grupo por semana. Então, naquela época, teve duas ou três formações com alunos, umas mais legais, outras[...] e já era esse esquema [usado na disciplina de Grupos Musicais]. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

Os comentários acima vêm ao encontro do observado no período de investigação de campo, ou seja, que ministrar aulas individualmente ou coletivamente é um recurso que o professor utiliza em acordo com o planejamento da aula, do conhecimento dos processos de estudo dos alunos e da disponibilidade de salas e instrumentos.

Como o tema deste estudo é o ensino coletivo, foram discutidas com o professor algumas questões sobre o assunto. Ao ser indagado sobre a sua posição em relação ao funcionamento de um curso superior de instrumento apenas com aulas coletivas, o professor coloca:

P- Acho que funcionaria, mas ia perder um pouco. Você ia ter que atender individualmente também. A gente teve uma experiência na primeira turma, do pessoal falar: “Vamos estudar umas coisas juntos”, da parte individual. A gente tentou fazer, montamos cinco baterias na mesma sala, mas não deu certo. Não deu certo porque eles mesmos não tiveram paciência de esperar o outro que estava com mais dificuldade. Não sei, acho que tem que ter o momento onde a pessoa tem que ter um atendimento mais dele. Agora, se funcionaria ou não, não sei. De novo seria uma coisa que teria que adaptar. Tem aquela realidade, você vai ter que lidar com ela, mas não sei se seria o ideal. Acho importante esse momento individual. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

Evidenciam-se nesta fala, as dinâmicas de trabalho do professor com o foco no coletivo e no individual. O professor apresenta uma concepção de ensino que combina aulas individuais e coletivas para que o aluno tenha um melhor aprendizado. Isto fica claro, também, no seu depoimento sobre a criação do curso no qual destaca que “justifica muito” o curso de bateria e percussão ter uma carga horária alta para a disciplina de Grupos Musicais.

P- Foi uma ideia minha, mas como participei da criação do curso foi uma coisa bem forte que eu coloquei. Uma das modalidades do bacharelado lá é piano e foi questionado como que vai ser piano em grupo? Por que uma carga horária tão grande? Porque pra gente que toca percussão, justifica muito uma carga horária daquela. De repente, canto, coral, guitarra, violão, orquestra de violões, mas piano assim [...] porque a carga horária de grupos é quatro créditos e a individual é três. Depois, fiquei sabendo, não sabia, que alguns professores invertem, usam os quatro créditos de individual e três créditos de grupo, porque eles acham que é muito tempo. Então, foi uma coisa que eu achei que era importante ter, inclusive a questão da carga horária. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

A combinação de aulas individuais e em grupo foi discutida por Lyke (1996b), Paiva (2004) e Mills (2007) na revisão bibliográfica. Lyke (1996b) diz que muitos professores combinam aulas individuais com aulas em grupo, que focam em musicalidade. Esse tipo de aula geralmente ocorre semanalmente e taxas adicionais são cobradas. Assim, os professores podem se concentrar em peças de repertório e técnica durante a aula individual, enquanto nas aulas em grupo, eles podem reunir os alunos e preencher com atividades nas quais, individualmente, há a falta de tempo. O grande grupo desenvolve, assim, sua própria dinâmica e o professor pode tirar vantagem disso, tornando muitas atividades em jogos musicais e aí haveria o surgimento de uma “competição saudável” (ibid., p.33).

Para o autor, um planejamento de aula ajuda o professor a organizar as experiências de aprendizado de maneira seqüencial. A consulta ao planejamento, ao longo do tempo, assegura uma continuidade e progressão em todas as áreas de estudo, de modo que um novo conhecimento seja aplicado e o processo de aprendizado seja reforçado. A chave do sucesso dessas aulas, destaca Lyke (1996b), seria a rápida movimentação de uma atividade para outra, com meia dúzia ou mais de atividades planejadas para cada sessão de 45 minutos de aula. O autor afirma que “bons professores reconhecem o valor de uma variedade de atividades para sustentar a atenção e o interesse dos alunos em aula” (ibid., p.34). Para o autor, é importante, também, relacionar as atividades da aula coletiva de musicalidade com as atividades da aula individual que lida com peças de repertório.

Paiva (2004) propôs uma metodologia de ensino da percussão, na qual afirma que o desenvolvimento musical passa pelo uso de processos de ensino e aprendizagem, que integrem as aulas individuais e coletivas; integrem o discurso musical dos alunos e do professor; integrem os diversos instrumentos de percussão; e integrem diversas atividades musicais, usando *performance*, apreciação e criação, além da técnica, para o desenvolvimento musical. O autor diz ainda que:

através do coletivo, os estudantes trocam suas experiências e vivências musicais, adquirindo e construindo o conhecimento tanto a nível individual quanto de grupo. Já nas aulas individuais busca-se trabalhar questões pendentes, dúvidas e dificuldades ocorridas durante as atividades em grupo, sendo um ótimo momento para o desenvolvimento da potencialidade e características individuais dos alunos (PAIVA, 2004, p.31).

Mills (2007) idealmente aponta a combinação de aulas como a melhor opção para o ensino instrumental, desde que haja as condições necessárias para tal. Montandon (1995) também levanta a questão da combinação de aulas. A autora, discutindo o currículo centrado

no aluno, destaca o consenso de que, para o caso do piano, a combinação de aulas em grupo e individuais melhor atende aos alunos.

A situação em grupo pode ser estimulante, sobretudo pela participação dos colegas que atuam como modelos no processo de aprendizagem. Já na aula individual, uma maior assistência pode ser dada a particularidades, como o repertório, e a problemas individuais. (MONTANDON, 1995, p.75).

No caso investigado, o professor parece trabalhar a musicalidade por meio de um repertório em ambas as disciplinas que ministra, mas nas aulas de Instrumento Principal, geralmente, lida com questões mais particulares do aprendizado musical dos alunos.

3.3.2 Estratégias do professor

No trecho abaixo, após a utilização da retro-informação do vídeo selecionado para análise, o professor descreve em linhas gerais o seu trabalho realizado, com pontos já destacados do curso de bacharelado em música, habilitação bateria e percussão.

P- Então, me chamou atenção, esse dia foi bem extenso [...]. Então, estava na ideia de dividir o pessoal dos três períodos fundamentais da aula e depois juntar todo mundo, que digamos é um ideal desse horário, que são quatro créditos na verdade, das 5h30min às 9h da noite. Esse foi um dos dias que rolou, deu certo. Nem sempre dá certo, olha que um ou dois saíram mais cedo e tal. Então, foi pego um trabalho de cada turma, que tem um conteúdo diferente, a primeira turma com caixa, segunda turma com pandeiro, a terceira turma com ritmo latino e teve o horário onde é o ensaio do grupo todo, em função de apresentações que tinham e tal. [...] Então, considero que esse dia foi um dia que realmente rendeu. E uma das coisas que tá no plano do trabalho, é ter um assunto pra cada turma, mas nessa aula especificamente que é a aula coletiva, elas tem que acontecer meio que não tão separadas também. Teve um momento onde os caras estão separados ensaiando ou criando uma interpretação, um arranjo ou melhorando a parte, mas depois, teve o momento onde os caras apresentam uns pros outros e tal. Então, isso foi uma das coisas que me chamou a atenção. Acho que uma das aulas que funcionou esse plano, que, como lá tem várias salas, dá pra fazer isso. O horário também permite, dá pra dividir em duas partes. Foi um dia bem extenso. Cada grupo conseguiu trabalhar bastante coisa. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

Para o professor, a divisão da disciplina de Grupos Musicais em dois momentos distintos, mostrou-se funcional devido: à quantidade de créditos que essa disciplina possui; aos recursos, como salas e instrumentos disponíveis; ao rendimento satisfatório do grupo; à execução do plano de aula com os focos de estudo propostos para os respectivos períodos do curso, mas de maneira coletiva; e, também, por propiciar um momento de ensaio do grupo todo. “Uma das aulas que funcionou esse plano”, evidencia a conclusão da reflexão sobre a

ação (SCHÖN, 2000). O professor, ao refletir sobre sua ação no vídeo, avalia que seu planejamento de aula para a disciplina de Grupos Musicais foi funcional e proveitosa.

A partir dessa fala, pode-se comprovar também, o que já foi constatado na observação, ou seja, que a criação, na forma de arranjo ou rearranjo, e a execução estão entre as técnicas que o professor utiliza para que os alunos atinjam os objetivos propostos pelo plano de ensino.

No trecho abaixo, pode-se verificar a forma de atuação do professor ao lecionar nos dois momentos distintos da disciplina de Grupos Musicais.

P- A partir daí, o pessoal toca principalmente na primeira parte que eles estão separados ali, daí quando eu entro, eu escuto mais o eles estão fazendo, não estou tão no comando e na última parte que eles estão ensaiando, eu estou mais no comando, ali, conduzindo. Na primeira parte, eu entro e meio que escuto o que eles fizeram até aquele momento. E ali rola bastante integração. Eles tocam, daí eu ouço, falo que acho isso, acho aquilo, dou opiniões. Acabo que falando sobre vários assuntos. O que me chamou atenção também, que foram vários assuntos que surgiram dessa coisa de conversa e tal. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

No primeiro momento da disciplina, os alunos estão divididos de acordo com os períodos do curso e estudando um determinado assunto. O professor toma uma atitude de “escutar mais” e dar um retorno, estando “menos no comando das ações”. Já no segundo momento, no ensaio de repertório, o professor “conduz”, direcionando mais as ações do grupo.

Diante da afirmação do professor de que “ali rola bastante interação”, nota-se que a relação de ensino e aprendizado é muito dialogada, como se observa também em relação aos critérios de avaliação. Ao longo da observação, ao identificar as estratégias de ensino, percebe-se que o professor coordena e articula mais do que “manda”:

P- Sim. Essa coisa do dialogo mesmo. É uma relação de ensino-aprendizagem bem dialogada. Bem claro, até nessa coisa dos materiais. [...]. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

As atitudes evidenciadas na fala acima vêm ao encontro das ideias de professor-regente (GALINDO, 1998 apud CRUVINEL, 2005) e o papel do professor como consultor, facilitador e líder democrático (MORAES, 1997; LYKE, 1996b; WOODS, 1999), discutidas anteriormente.

Segundo as observações de campo, o professor pareceu usar de abordagens que estimulavam os alunos a um engajamento na construção dos conhecimentos, num processo de “tentativa e erro”. O professor, porém, apresenta outra visão sobre sua concepção de ensino.

P- Não sei! Eu não vejo tanto assim. Eu acho que tem as duas coisas, quer dizer, eu uso muito a coisa de eles tocarem, eu ouço, dou uma opinião ou quando eles me pedem pra mostrar alguma coisa, eu mostro e tal. E, realmente, eu também não acredito muito na coisa, o modelo é esse e todo mundo tem que fazer do mesmo jeito! Uma coisa que eu busco, assim... acho que cada um tem que ter uma identidade como músico, mas não é bem que eles têm que descobrir por si só. Não acho que é bem isso. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

A partir do comentário acima, o professor parece respeitar a individualidade e o tempo de aprendizado de cada aluno, pois o professor discorda do “modelo é esse e todo mundo tem que fazer igual”, devido ao fato de que “cada um tem que ter uma identidade como músico”. O respeito à individualidade do aluno está ligado ao ambiente "calmo" e pessoal que o professor estabelece com os alunos e a sua abordagem metodológica dialogada. Pois o professor, conhecendo os alunos e o processo de aprendizado, media o conhecimento e, na sua relação com eles, reforça o ambiente favorável característico do ensino coletivo. A partir desse ambiente favorável, o ensino em grupo, então, possibilitaria a independência, a liberdade, a responsabilidade, a autocompreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação e a segurança (CRUVINEL, 2005). Para Moraes (1995 apud CRUVINEL, 2005), a autoestima, desenvolvida no ensino em grupo, constitui-se um fator decisivo para o desenvolvimento psicológico e motivacional do homem, pois a autoestima seria resultado da autoconfiança e do autorrespeito, que formam a base da autoimagem, o que se traduz na individualidade e identidade pessoal como músico e ser humano.

O professor continua seu comentário sobre sua visão de ensino, descrevendo detalhadamente o “escutar e dar um retorno”.

P- Observando essa aula, eu tinha o resultado na cabeça do que eu achava que poderia, deveria ser. Mesmo quando no “Three Camps”, eles estavam fazendo uma elaboração da peça, inventando umas coisas. Eu ouvi e achei que tava muito curta. A peça já é curta: “você [alunos] estão inventando em cima e tá ficando mais curta do que ela já é”. Ouvi e não acho que é bem por aí que deveria ser. No caso da peça do pandeiro não, a peça já tá escrita. Então, daí você tá ouvindo, a frase não tá saindo, olhei os movimentos principalmente da “M”, acho que ela espera muito pra fazer os movimentos e as frases são muito rápidas e ela já tem que pensar na frase antes de atacar. Então falava: “você tem que tá com a frase de cor, pensa mais pra frente nos movimentos, antecipa”, que parece que a hora que ela vai, já passou. Ali era uma peça que já tava escrita. Me parece que não é bem que eles têm que descobrir por si só. Mas eu uso, talvez, muito a coisa de ver eles, ouvir e dar um *feedback* do que eu acho que deveria ser e quando eu acho que preciso mostrar, eu vou e mostro. Agora, também acontece muito, às vezes, sei lá, não dá pra mostrar tudo. Por exemplo, no caso do “C” [...]. Ele toca muito melhor que eu as congas e então, às vezes, é muito mais fácil eu falar pra ele o que eu ouço dele e como eu acho que deveria ser do que, às vezes, mostrar e pedir pra ele fazer igual, então a gente consegue conversar muito. Como se fosse um complemento, você pega o que o cara tem de bom e você: “Legal isso! Você pode fazer assim também” ou “isso aqui não tá tão bom, quem sabe faz dessa forma”, meio que um jogo, um diálogo mesmo. Mas eu não vejo muito como os deixar descobrir sozinhos, porque daí parece que você vai dar as ferramentas

brutas, dá um monte de tinta para o cara e papel e ele vai fazer da maneira que ele quer. Não sei, acho que não é bem assim. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

Desta forma, escutar e dar um retorno parece ter relações com a prática reflexiva de Schön (2000), quando fala do *design* em *master classes* de execução musical. Assim, dependendo da situação de aula, o professor, com base na sua experiência, discute e orienta ideias, assim como um profissional prático reflexivo orienta aprendizes nas “visões de mundo” de uma comunidade de profissionais. O professor, numa atitude reflexiva, dentro de sua experiência, pode refletir-em-ação sobre os pontos fracos que ele encontra na execução dos alunos e pode vir a utilizar dois modelos de instrução para dar um retorno a eles, deixando seus pontos fortes intocados ou meramente apreciados. O modelo da “experimentação conjunta” parece se evidenciar quando o professor fala que “às vezes é muito mais fácil eu falar pra ele o que eu ouço dele e como eu acho que deveria ser do que às vezes mostrar”. O professor dialoga com o aluno, fazendo-o se engajar em experimentações para conscientizar, tanto técnica quanto musicalmente, as possibilidades de escolha para interpretar um repertório. O modelo “siga-me” parece se destacar de duas formas nas práticas do professor: ao afirmar que “quando acho que preciso mostrar, eu vou e mostro”, o professor, ao executar esta ação, torna-se uma referência para o aluno; e da mesma forma, o material didático também serve como referência, pois o livro, os vídeos, as músicas em CD tornam-se modelos a serem seguidos também, porém tendo o professor como crítico.

Levar em consideração o conhecimento prévio dos alunos se evidencia na fala acima. O professor usa “o que o cara tem de bom” para “encurtar alguns caminhos”, num “jogo”, discutindo ideias e critérios num “diálogo mesmo”. Penna (2008), ao discutir sua proposta de musicalização, aborda que esta deve partir da realidade do aluno, construindo “pontes” para ampliar o “universo musical” dele. Moretto (2000) relata, como ponto crucial no processo de construção do conhecimento no enfoque construtivista, a exploração das representações que o aluno já tem sobre um determinado assunto para que elas sejam “âncoras” para a elaboração de relações significativas com os novos conhecimentos (ibid., p.109).

O professor revela a preocupação por atitudes inconscientes na ação ativa do ensino.

P- [...] É uma preocupação! Porque esse negócio de tentativa e erro, você tem uma experiência e você pode encurtar alguns caminhos, nesse sentido que eu digo. [...] Talvez, se eu faça isso, pode ser meio inconsciente assim. [...] Pode ser, não sei, na minha cabeça tem uma meta, assim, tem um jeito de fazer, tem um resultado que ficou claro no primeiro momento da aula, que fui em várias salas. Deu pra ver ali. Como se eu tenho na cabeça o processo e o resultado que cada um [faz]. [...] Os alunos estão numa sala, eles não estão participando do processo dos outros naquele momento. Eu, como professor, estou sabendo de todos os processos que estão

acontecendo. Eu estou acompanhando esses processos. Realmente não sei se é dessa forma, não sei se é uma coisa tão consciente, não é uma coisa assim: “não, não vou falar pra ele ali”. Talvez, foi uma percepção que você teve, mas não é uma coisa tão, assim, consciente e planejada. [...] Se tem uma manipulação que ele tá fazendo errado, na verdade eu acho que eu tenho que mostrar pra ele qual é a manipulação certa. Não tenho que ficar esperando ele achar ou fazer diferente. Se eu faço assim, é uma coisa inconsciente, da hora, do momento ou esperar o momento certo pra corrigir. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

O professor deixa claro que “não é bem que eles têm que descobrir por si só”, “não é uma coisa assim: ‘não, não vou falar pra ele ali’”, mas que ele, ciente de “todos os processos que estão acontecendo”, vai usando de estratégias para, mesmo “inconscientemente”, mostrar ao aluno o conhecimento correto.

Neste sentido, sob a perspectiva do paradigma sócio-construtivista, Braz (2007) considera que as crenças, os conhecimentos prévios, as teorias pessoais, o conhecimento prático, as ideias espontâneas não são conjuntos desordenados e justapostos de conhecimentos, mas organizam-se em estruturas de conceitos, denominados de “teorias implícitas”.

São chamadas de implícitas porque o professor não está consciente delas: basta que enfrente alguma situação nova, depare-se com certa dificuldade ou, seja solicitado para explicá-la, que ele se utilizará de sua lógica, da forma como percebe e compreende determinada situação em função de outras ocasiões semelhantes vividas por ele ou por seus pares (BRAZ, 2007, p.377).

Assim, o professor investigado, ao colocar em ação seu conhecimento prático, situacional, idiossincrático, dinâmico e pessoal, que em certa medida nenhum outro docente possui, faz refletir sua biografia, sua formação e suas experiências passadas, construídas na relação ativa com o ensino em sala de aula (SANDÍN ESTEBAN, 2010). Logo, o conhecimento-na-ação do professor, revelado em sua execução capacitada e espontânea, segundo Schön, o incapacita de torná-la verbalmente explícita, pois:

Qualquer que seja a linguagem que venhamos a empregar, nossas descrições do ato de conhecer-na-ação são sempre *construções*. Elas são sempre tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea.[...] Porque o processo de conhecer-na-ação é dinâmico, e os “fatos”, os “procedimentos” e as “teorias” são estáticos (SCHÖN, 2000, p.31).

Apesar disso, por meio da observação e da reflexão sobre as ações, faz-se uma descrição do saber tácito que está implícito nelas (SCHÖN, 2000), usando a entrevista e as técnicas de recordação da metodologia qualitativa (BRAZ, 2007). Desta forma, o processo de pesquisa das crenças do professor investigado tem como finalidade ajudá-lo “a romper um

sistema de crenças privado e implícito para descrever explicitamente seus marcos de referência sobre um dado objeto” (BRAZ, 2007, p.376) e não julgá-lo.

3.3.3 Critérios de avaliação

Ao comentar sobre o repertório como fio condutor, o professor faz menção à sua forma de atuação em sala para os dois momentos em que divide a aula da disciplina de Grupos Musicais. A partir do exposto sobre sua atuação no primeiro momento da aula, os critérios de escutar e dar retorno são abordados:

P- Não sei se tem um critério assim, já pré-estabelecido. Acho que é aquela coisa de um *feedback*, de uma opinião pessoal. Sei lá, tem o resultado que você espera. Se é um resultado criativo, é uma primeira vez que você tá ouvindo, você vai... Se é uma peça que tem já uma coisa escrita, você vai esperar aquilo que tá na partitura. [...] Não sei se tem um critério. Acho que é uma coisa mais dialogada do que estabelecer o critério e tá dentro do critério ou não. Acho que o critério, ele vai mudando ou sendo criado ali, mais dialogado. O cara cria uma coisa, você ouve, aí você fala: “ah, isso é bacana, isso acho que não, talvez se fizesse assim”, mas eles também: “ah, então assim...”, quer dizer, acaba que a coisa vai pra um lado não tão determinado assim. Acho que o critério é esse. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

Os comentários do professor demonstram, mais uma vez, o diálogo na relação de ensino e aprendizagem. Os critérios de avaliação da execução dos alunos são construídos em conjunto, a partir do retorno do professor e com base em sua “opinião pessoal”. Essa “opinião pessoal” remete às ideias de Schön (2000, p.153) em seu capítulo sobre a *master class* em execução musical. O autor diz que o instrutor “usa suas referências de enredo, qualidades musicais, operações técnicas e contextos associados para descrever e tornar operacional uma imagem” bem definida da peça ou do repertório em questão.

Durante as observações, constatou-se que o professor investigado parecia dar ênfase a dois pontos ao avaliar os alunos, conforme ressaltado no item 3.1.6. O professor comenta:

P- Acho que tem a ver com essa história que eu tinha falado antes. Assim, tem um plano, no início do semestre, você imagina qual vai ser o percurso e aí, ao longo do tempo, você vai tentando controlar isso. Fazer ajustes pra que no final isso aconteça. Só que esse meio do caminho é bem variado, então as coisas vão se moldando, vão mudando e chega ao final, às vezes, o resultado é diferente, coisas melhores ou piores. Mas acho que tem esse plano, ele é fundamental. Tem um traçado do que vai acontecer. Isso é importante pra não perder o “fio da meada”. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

Nesta fala, o professor traz a importância dos planos de aula (anexos B e D). Ele continua seu comentário falando do período de planejamento e do seu controle até a avaliação e, a partir desta, que caminhos seguir.

P- Tem um momento de planejamento que eu acho, por exemplo, que é a primeira aula. A primeira aula é o momento de apresentar o plano de ensino e falar como vai ser o semestre. O semestre vai ser assim e assado. O tema do seminário seria a escolha individual do aluno, um vai estudar vassourinha porque tá afim, o outro vai estudar Candombe porque tá afim. O tema do seminário vai permitir isso, mas tem um início que você vai dizer para o cara como vai ser o percurso, quais vão ser os materiais que ele vai procurar estudar, bibliografia. E isso vai ser cobrado na M1, M2, M3, que é o sistema [de avaliação] que tem lá [na instituição]. Aquele primeiro momento é importante. Tem outro momento que são essas avaliações. Tem a avaliação, aí pra próxima avaliação tem que ir mais por aqui. Então é essa coisa de meio que vai controlando o caminho. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

Segundo o professor, neste planejamento em conjunto, os alunos trazem materiais de escolha deles mesmos, de acordo com as ementas de seus respectivos períodos de curso.

P- É, não tem um programa exato pra todo mundo. Mas esse planejamento é elaborado por mim, de acordo com essa ementa. Aí é dialogado, o aluno traz suas contribuições. Normalmente a gente parte de uma coisa cheia de excessos. Conforme o cara vai caminhando, aí vê que não dá tempo de fazer tudo e vai se priorizando. Acho que é por aí. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

Esse planejamento conjunto, de diálogo entre professor e aluno, tem relação com um dos pressupostos de Paiva (2004), em sua abordagem integradora para o ensino musical através da percussão, que é a integração do discurso musical entre o professor e os alunos, levando em conta o contexto no qual estão inseridos. Isto significa, conforme explica o autor, respeitar as referências musicais trazidas pelos alunos e conectá-las às referências ou orientações pessoais do professor. Hallam (1998, p.254) também afirma que para “ocorrer um aprendizado bem sucedido e recompensador é importante que haja uma união entre os objetivos do professor e aluno”.

3.3.4 Uso da partitura

Outro ponto percebido durante as observações foi em relação à partitura. Na entrevista, ao comentar sobre o repertório e sua importância, o professor é indagado sobre suas ideias em relação ao uso da partitura.

P- Boa pergunta. Realmente eu trabalho pouco com a partitura, acabo deixando[...]. Engraçado isso, porque eu sempre li, fui um músico que aprendi por partitura desde o começo. Eu não sei por que, mas acabo usando pouco a partitura. Não falando da aula, mas por mim. Eu particularmente prefiro tocar sem partitura, não é que eu não goste, mas acho que não é a mesma coisa tocar com partitura e tocar sem. Então, toda a vez que eu toco sem partitura eu acho melhor. Se tem a partitura, ela tem que estar num nível de referência mesmo. [...] Acho que a partitura é isso, pra mim sempre foi uma ferramenta de estudo. Tudo que eu estudei sempre foi com partitura. Tenho o estudo formal, mas tocar mesmo, acho que é legal estar com a peça de cor. No caso do Grupo de Percussão, realmente a gente praticamente nunca usa uma partitura, talvez pela linguagem do repertório do grupo, é uma coisa de percussão popular. As partituras são pra estudar, não pra tocar. Tipo o “Festejo”, o “C” escreveu a peça pra cajón solo, aí todo mundo estudou, fez a leitura e a peça começou a vir. Veio a vontade de fazer com as luvas e tal, todo mundo achou que ia ser impossível decorar, mas foi nada, bem tranquilo. Então, a partitura é uma ferramenta de estudo, não de *performance*. Porque no caso do Grupo de Percussão, o repertório não exige que você toque com partitura, com algumas exceções. Então, nas aulas, acaba que acontece praticamente a mesma coisa. Tem que ser uma partitura como ferramenta de estudo, não de *performance*. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

O professor investigado concebe o uso da partitura como uma “ferramenta de estudo”, vindo ao encontro da concepção da partitura como um meio a mais de aprendizado musical, juntamente com a audição, conforme já discutido.

Nos comentários abaixo, a descrença numa abordagem sequencial de exercícios para depois partir para o repertório é abordada.

P- Não acho mesmo que tem que ter várias etapas para o cara chegar naquele resultado. Agora, é claro, que o resultado, às vezes, o cara não vai conseguir ali em curto prazo. Às vezes, vai ter que recorrer a exercícios pra resolver. Mas assim, no caso, tem uma peça X e pra aquela peça X precisa daquele elemento específico, então dá pra fragmentar ali e trabalhar trechos. Só nesses exercícios específicos da peça já resolveria, não precisa ter um monte de exercícios ou uma sequência pra chegar naquilo lá. Acho que a coisa das peças tem isso. Você fragmentar ali. Acho que a gente no primeiro período acabou fazendo bastante isso. A gente não viu todos os rudimentos pra depois pegar os solos. A gente viu os solos e os rudimentos que tinham neles. [...] Mas concordo, não precisa fazer os 26 rudimentos pra entrar nos solos. Esse primeiro solo só tem toques duplos e acentos, o outro [...]. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

Conforme já discutido, Swanwick (1994) preconiza que a ação complexa de aprender um instrumento não pode ser pelo simples seguimento de um livro ou exercícios página após página, mas por um engajamento multifacetado com a música. O professor, a partir do próprio repertório, cria exercícios para atingir os objetivos das aulas, o que, também, vem ao encontro da concepção de estudo dirigido do ensino coletivo (OLIVEIRA 1998 apud CRUVINEL, 2005; GALINDO, 2000), no qual as informações são passadas aos alunos quando necessárias ao desenvolvimento musical.

3.3.5 Relação professor-alunos

Ao comentar sobre o ambiente da aula, o professor evidencia como vê sua relação com os alunos:

P- É... o vídeo me chamou a atenção para duas coisas. O meu jeito assim, porque eu faço milhões de coisas ao mesmo tempo e tal. Eu sei que eu tenho esse jeito que exteriorizo meio calmo, mas sei que por dentro não é tanto. Mas eu achei que o ritmo do trabalho me chamou atenção. Me parece que na hora, a coisa tá mais acelerada e aqui eu achei que ela tá mais calma mesmo! Também me chamou a atenção, o lance de envolvimento deles, da relação [entre os alunos]. Essa coisa do clima assim, já sabia que era um clima legal e realmente é uma coisa meio natural. Eu primo um pouco por isso, de não ter uma relação de cima pra baixo. Tudo bem que o professor tem um papel diferente do aluno. Mas eu tento ter uma relação de igual para igual, de cada um cumprir seu papel. Eu cumprir o meu como professor e eles cumprirem o deles como alunos, mas todo mundo é ser humano, pessoa, amigo, profissional. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

O “clima legal” de sala de aula evidencia a relação pessoal, de afetividade entre professor e alunos. Cria um ambiente favorável, de respeito, que fomenta o envolvimento e a aprendizagem em grupo. A “relação de igual para igual” que o professor “prima”, vem ao encontro da relação de respeito observada entre ele e os alunos, que como consequência faz os alunos respeitarem uns aos outros, conforme já relatado.

3.3.6 O papel do professor

O professor, ao destacar o envolvimento dos alunos, chama a atenção para seu papel de articulador.

P- Acho assim, o que é que faz esse envolvimento? Vejo que é uma coisa bem coletiva, mas eu tenho um papel fundamental. [...] Vamos pegar o ensaio do Grupo de Percussão de segunda-feira. Quando eu não estou, muitas vezes, os alunos falam: “Ah, quando você não está não é a mesma coisa, não deu certo, não fizemos nada!” e tal. E aí é que eu digo que eu estou sempre pilhando, jogando lenha na fogueira, assim, com todo mundo. Então, se você não fizer isso, aí vira um marasmo assim. Você tem que tá sempre cobrando, fazendo isso ou aquilo, vamos fazer assim, vamos fazer assado e tal, daquele jeitão ali, mas a coisa acontecendo. E aí o que acontece? Eu acho que daí, que tem outros alunos que também tem esse papel que é fundamental. Não é uma coisa que todo mundo é coeso, do mesmo nível. Parte de mim, botando “pilha”, “lenha na fogueira”, aí tem os braços, direito e esquerdo ali, um ou dois ali, que são os mais “ponta firme”. Esses também têm um papel importante. Também que é quase como uma rede assim, tem aqueles que se você não empurrar, o cara não vai. Então, isso que é uma coisa que o coletivo tem de legal. [...] E aí, tem meio que os altos e baixos assim, às vezes o pessoal tá lá muito coeso, todo mundo botando “pilha”, aí você deixa, a coisa vai sozinha [...]. Tem uns momentos, às vezes, que todo mundo tem suas coisas e tal, uma ou duas peças dessas que já não estão nos seus melhores dias, daí que a coisa desanda. [...] (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

Evidenciam-se aqui dois pontos: o professor como articulador do grupo, pois ele está “sempre pilhando” os alunos; e o trabalho colaborativo que “o coletivo tem de legal”. O professor articulador tem a ver com o construtivismo (MORETTO, 2000) e com o papel do professor no ensino coletivo, conforme já discutido (MORAES, 1997).

Na visão construtivista sociointeracionista, a característica fundamental é a interação que se estabelece entre professor, aluno e conhecimento. O aluno interage com o conhecimento socialmente construído. Esse conhecimento é um conjunto de verdades relativas, resultado das representações que o homem elaborou ao longo de sua história. Nessa relação, o professor é o mediador, catalisador da interação entre aluno e conhecimento. Assim, o ensino é um processo de elaboração de situações didático-pedagógicas, que facilitam a aprendizagem. Nessa visão, o aluno é levado por seu mediador a estabelecer vínculos com o que aprende, tendo uma aprendizagem significativa (MORETTO, 2000).

O outro ponto está relacionado a uma das características do ensino coletivo na qual o trabalho em grupo pode ser estimulante, fazendo com que os alunos se motivem ao estudo (GALINDO, 2000).

Um requisito para o trabalho docente com bateria e percussão é apontado pelo professor investigado.

P- No trabalho de professor, acho que há a questão de variedade de instrumentos. Acho que é uma coisa que ajuda. Mesmo eu sendo mais baterista e lá no curso a procura ser mais bateria e tal, mas no caso do Grupo de Percussão tem vários instrumentos, então é essa coisa. Tem que ter uma noção, pelo menos, de cada instrumento. Eu não toco as congas como o “C” toca, mas eu tenho uma noção do que é. O professor, assim, tem que se defender nos vários instrumentos de percussão. Não dá pra não tocar pandeiro, não dá pra não tocar! Nem que seja um pouco! Talvez um professor de outro instrumento não tenha tanto essa necessidade. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

Para o professor, o trabalho com bateria e percussão tem como ponto marcante a necessidade de se ter certo nível de proficiência nos vários instrumentos, como ele mesmo colocou, “nem que seja um pouco”.

3.3.7 A relação bateria e percussão

Na revisão de literatura, Aquino (2009) destaca, na análise que fez a partir de revistas especializadas, a relação entre bateria e percussão. Como o curso de bacharelado em música é com habilitação em bateria e percussão, buscou-se aprofundar essa relação no contexto dos investigados.

P- Foi assim, o curso de bacharelado todo mundo tinha vontade de fazer, mas ninguém tinha coragem. Aí, o diretor do centro de ciências humanas lá de uma das administrações, numa das reuniões, chegou e falou: “Vocês deviam fazer bacharelado, porque vocês não fazem bacharelado?”. Aí, na reunião do departamento de música o pessoal falou: “Se a gente não fizer agora que tem o apoio da direção talvez a gente não consiga implantar esse curso em outro momento”. Daí, eu já tinha a ideia de fazer bateria e percussão, só que o curso teria que ter 20 alunos no mínimo e cada modalidade deveria ter, no mínimo, 5 alunos. Então, por exemplo, no caso de violão e guitarra, se a gente fizesse 5 de violão e 5 de guitarra, seria mais difícil do que se a gente fizesse violão e guitarra com 5 alunos. No caso de percussão, a gente nunca teve 5 percussionistas, teve um ou dois. A maior procura é por bateria. Então ajudou. Agora, cada professor, eu sei que tá fazendo de um jeito. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

Indagou-se, então, se no curso a bateria era apenas mais um instrumento entre os instrumentos percussivos, ou se haveria uma dualidade entre a bateria e a percussão.

P- Então, eu não sei. [...] Na prática acaba ficando separado, tem alunos que são alunos de bateria e tem alunos que são de percussão, apesar de todo mundo mexer com um pouco de percussão ou bateria, ou o contrário. Não acho que a bateria fica como mais um instrumento. Acho que o aluno faz a opção dele mesmo, “eu quero estudar bateria”, o foco dele é bateria. O currículo vai permitir ser bateria e percussão. Então se o cara que entrar é bem focado nas duas áreas, aí tudo bem, mas até hoje a gente não teve um aluno assim. Das três turmas, o “E” e o “G” são bateras, o “C” percussionista. Da outra turma, a “K” e o “G” são bateras, a “M” é percussionista, apesar de que a “K” é uma das que mais toca percussão. Acho que, talvez, ela é a que tá estudando mais equilibrado. Da outra turma, o “R” e o “N” são mais bateras. [...] A opção, ela é bem definida por eles mesmos. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

Evidencia-se neste contexto, que a opção de escolha entre os instrumentos fica a cargo dos alunos, pois a ementa é aberta o suficiente para um trabalho dirigido de bateria ou de percussão, como também em conjunto, já que na disciplina de Grupos Musicais, os alunos têm contato com os vários instrumentos de percussão. Para a instituição, no entanto, unir as duas modalidades, bateria e percussão, facilita no preenchimento de vagas, possibilitando a manutenção do curso, tendo em vista que é uma instituição privada.

3.3.8 Uso das tecnologias

Durante as observações, notou-se o uso de tecnologias como ferramenta para o ensino e aprendizagem do grupo, porém o professor investigado coloca:

P- Eu não sei, acho que eu estou, com essa coisa de tecnologia, cada vez mais obsoleto. Não estou conseguindo acompanhar mais o ritmo da galera. Não estou usando nem Finale [...]. Eu uso, mas... Agora, uma coisa que eu acho que está rolando muito, que é legal e ajuda demais, não sei se é bem tecnologia, mas é a estrutura que a universidade me dá. Várias salas, o negócio do Sofia [ambiente

virtual *moodle* pelo computador], os instrumentos. Isso, realmente, eu acho que faz muita diferença. Então, acho que essa coisa da tecnologia, cada vez eu estou usando menos. Tentando fazer o básico, mas a estrutura lá da universidade acho que ajuda muito. Salas, instrumentos, apoio institucional. [...]. Então, eu acho que cada vez tenho usado menos essas coisas. Eu estou sentindo, assim, não porque eu não quero, mas porque não dou mais conta. [...] A galera pega tudo rápido assim, eu demoro mais. Não é uma coisa assim, “ah, eu estou usando a tecnologia!”. Claro, a internet lá é fundamental, mas não é uma coisa assim, se precisa a gente vai lá e usa, mas não é uma coisa que tá baseado nisso. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

Para o professor, as novas tecnologias são úteis, mas não dispensa atenção especial ao seu uso. Gohn (2011, p.75) alerta para que o uso de novas tecnologias, principalmente os *softwares* e *websites*, não seja uma finalidade, “mas um meio visando resultados interessantes ao desenvolvimento musical dos aprendizes”. Com relação às novas tecnologias, o professor pessoalmente se sente “obsoleto”. Para ele, os recursos que a universidade disponibiliza, como salas, instrumentos e apoio institucional, são mais importantes para o seu trabalho de ensino e aprendizagem. Já sob o foco dos alunos, é destacada a facilidade de acesso à informação que a internet proporciona.

P- Isso sim. Facilidade de acesso à informação. Acho que a internet é a coisa que dá estrutura para a universidade. Esse ano mesmo, eles botaram uma *wireless* lá, então você acessa a internet fácil. E é tudo feito pela internet, diário e etc. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

A importância da internet e das novas tecnologias já foram discutidas por Gohn (2003 e 2011) e ressaltadas no item 3.1.5.

3.3.10 Aprendizado em grupo

A partir da observação, relatou-se que o professor, no primeiro momento de uma aula da disciplina de Grupos Musicais, assiste a duas alunas, do terceiro período do curso, estudarem e tocarem uma peça para pandeiros. O professor comenta, então, sobre os pontos fracos delas e aborda o que cada uma poderia perceber na outra em relação à produção de som e à execução. O professor destaca novamente a troca de informações entre todos.

P- Acontece muito nesse trabalho, com o bacharelado principalmente, que o pessoal está num nível mais alto. E tem a ver com esse jeito de ser. Cada aluno tem já sua bagagem, o que eles já sabem, o que eles fazem bem e tal. Então, eu acho que o jeito de trabalhar, ele propicia bastante isso. [...] Acho que cada um ali tem um monte de coisa que faz muito melhor do que eu faço ou que poderia fazer e entre eles a mesma coisa. Então, acho que esse trabalho do grupo como a gente faz, ele propicia mesmo isso. É uma troca mesmo entre todo mundo assim. Acho que eles têm também muito isso e eu vejo, por exemplo, o “R” é um batera, ele toca muito, tem uma técnica

super limpa. Então as meninas agora, a “K” e a “M”, que no material de caixa elas ainda têm muita dificuldade, elas estão, por exemplo, pegando ele e falando: “vamos estudar aqueles solos de caixa de novo”, entre eles mesmos. Porque ele faz bem, então elas sugeriram “vamos estudar juntos também com ele”. Então, rola isso. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

Ao ser indagado sobre como seria o trabalho, se os alunos não usassem uma mesma sala de aula e não comparecessem às aulas das disciplinas nos mesmos horários, tendo horários individuais dispersos ao longo da semana, o professor complementa:

P- Acho que ia dificultar. Acho que sim, cara, se fosse tudo muito individual assim, só aquele horário, cada um... iria ser diferente. Acho também que o jeito que é ali [na instituição]. Esse ano a gente está naquela sala, tem horário individual, mas na verdade é na mesma sala. Então, está sempre um passando, falando, não é muito sozinho. Meio que está sempre nessa de todo mundo junto lá. (Entrevista do Professor, dia 27-09-2012).

Fica evidenciado nestas falas e pelas observações, que os alunos trocam muitas ideias e informações e se motivam para o estudo pelo contato com os colegas, devido aos seguintes fatores: de terem aulas numa mesma sala, exclusiva para bateria e percussão; por compartilharem o mesmo horário de aula nas disciplinas de Instrumento Principal e Grupos Musicais; e por terem um ambiente favorável de ensino dialogado, promovido pelo professor. A troca de ideias e informações entre os alunos parece, como já discutido, ir ao encontro das características das comunidades de prática (ANDRADE, 2011). Como o foco deste estudo estava na atuação do professor e seu ensino, sugere-se uma melhor investigação no tocante ao aprendizado em grupo, que se evidenciou fortemente durante a observação de campo, levando-se em consideração as perspectivas sociais de aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo principal investigar os processos metodológicos de ensino coletivo do professor de bateria e percussão no contexto do ensino superior. O seu desenvolvimento foi resultante do amadurecimento das reflexões e dos estudos da área de Educação Musical que permearam esta dissertação. Assim, apesar de ainda haver muito que investigar sobre a relação de ensino e aprendizagem da bateria e da percussão, conclui-se que os objetivos propostos no início deste trabalho foram cumpridos.

Foi possível identificar que o professor processa o seu ensino superior em grupo de bateria e percussão: por meio da manutenção de um ambiente calmo e pessoal; combinando aulas individuais e coletivas; usando o repertório como fio condutor das atividades; e usando os recursos disponíveis (salas, instrumentos e tecnologias). Sua metodologia de ensino se pautou em uma relação de ensino e aprendizagem dialogada conduzindo os alunos a uma construção de conhecimentos musicais por meio da criação, audição e execução, usando o Grupo de Percussão como estratégia norteadora.

Com base nas observações realizadas ao longo de 18 semanas, o que equivale a um semestre letivo na instituição participante da pesquisa, identificou-se que o ensino coletivo se processa alternando momentos de práticas individuais e em grupo. No caso da disciplina de Instrumento Principal percebeu-se que, na maioria das vezes, os alunos estão em um mesmo ambiente, porém executando um estudo individual. Mesmo sendo práticas individuais, o professor assume um papel de facilitador e mediador do conhecimento e, quando necessário, aproveita os períodos dessas aulas para realizar momentos coletivos para o ensino e aprendizado em grupo. Já na disciplina de Grupos Musicais, os alunos trocam informações referentes a diversos assuntos, alternando momentos de reflexão individual e conjunta, tendo o professor como regente e articulador para a realização do repertório. Este repertório de concepção ampla se pauta em tradições, gêneros e estilos musicais populares do Brasil e do exterior, sendo que seu aprendizado se dá pelo estudo dirigido, usando de processos aurais, às vezes combinados com os visuais e da partitura como referência.

O professor, com base na sua experiência, avalia os alunos e, conjuntamente com eles, constrói critérios de avaliação por meio da experimentação e da construção de referências. Busca, mediante estes critérios, conscientizar seus alunos e oportunizar liberdade de escolha na execução musical.

Um dos fatores mais significativos evidenciados ao longo da pesquisa foi, sem dúvida, a importância da relação professor e alunos. Tal como afirma Cruvinel (2005), a relação de

afetividade entre os protagonistas do ensino, promove um ambiente democrático e favorável ao ensino musical, o que gera um maior envolvimento entre eles, bem como um maior rendimento e compreensão musical. Acredita-se que o envolvimento do grupo investigado se deu pelo ambiente favorável que o professor estabelece, que os socializa, fazendo-os compartilhar informações, técnicas de instrumentos, repertório e o uso de tecnologias.

Levando-se em consideração as perspectivas revisadas dos estudos do pensamento do professor, conclui-se que, apesar de o professor explicar seus pontos de vista sobre seu ensino, não foi possível perceber nas falas das sessões de entrevista realizadas nesta pesquisa, indícios de que o professor possua uma “teoria subjetiva” sobre educação musical.

A abordagem qualitativa usando-se o método de estudo de caso revelou-se adequado, pois os resultados demonstraram ser este “um caso” único, devido às características da conjuntura da instituição, do departamento de música, dos programas estabelecidos para o curso, dos processos metodológicos do professor, do perfil de alunos e dos recursos disponíveis.

O período de observação mostrou-se rico e de muito aprendizado para o pesquisador devido à necessidade de sistematizar e catalogar os dados, do convívio com os investigados por um período relativamente longo, da investigação do trabalho docente e da verificação dos processos de ensino e aprendizagem dos instrumentos. Já a entrevista livre ou não-estruturada, mostrou-se um desafio metodológico no sentido de extrair os dados utilizando-se a retro-informação do vídeo, de forma que todo o fenômeno pudesse vir a ser contemplado. Da mesma forma, a entrevista semi-estruturada, teve seu processo amadurecido com esta experiência. A gravação em vídeo como técnica de registro de dados, foi importante para as análises posteriores, assim como para a entrevista retro-informadora, conforme sugere Moreira e Caleffe (2006). Apesar da grande quantidade de dados em vídeo obtida, fez-se necessário atentar, na hora das análises, ao tema e às questões de pesquisa, para que não se perdesse o foco de investigação. Do ponto de vista deste pesquisador, as técnicas de coleta possibilitaram reunir dados de forma ampla e, dentro do possível, abarcaram toda a experiência de atuação docente desenvolvida pelo professor investigado.

A revisão de literatura foi importante para a preparação das observações e como um modo de estabelecer perspectivas para os resultados que poderiam surgir. Por ser uma investigação com inúmeras possibilidades, a revisão de literatura apontou “o que” observar, além de formar um viés pelo qual este trabalho foi analisado. Os estudos do pensamento do professor e o da prática reflexiva, mostram-se importantes, já que o foco deste estudo estava no trabalho docente com o objetivo de aprender com a experiência de outrem. Nestes tempos

de muita dúvida e questionamento sobre a profissão de professor na sociedade, este trabalho vem demonstrar o valor e o impacto que este profissional tem para a efetivação de um ensino que possa contribuir para a construção de conhecimento nos alunos.

Novas pesquisas podem vir a aprofundar a questão do pensamento do professor, assim como do aprendizado em grupo, a “competição saudável”, bem como o trabalho do professor universitário fora da sala de aula, já que estes não foram o foco da análise desta dissertação. O aprendizado coletivo, principalmente, mostrou-se forte no grupo de alunos investigados e uma investigação mais profunda sob o foco das perspectivas sociais de aprendizado pode levar a mais entendimentos sobre comunidades de prática e/ou aprendizado com pares em relação à bateria e percussão. Além disso, uma investigação semelhante a esta, em escolas livres, pode trazer maiores esclarecimentos sobre o ensino coletivo de bateria e percussão em um novo contexto.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para a área de Educação Musical e de *Performance* em bateria e percussão, aproximando-as. Borém (2006) traz à tona a questão da Educação Musical e da Pedagogia da *Performance* ainda serem percebidas como “áreas distintas” ou “concorrentes”. Essa distância é realçada pela falta de conhecimento entre os processos que ligam a aprendizagem do iniciante, o qual têm se dedicado mais os educadores musicais, a do *expert*, para o qual os professores universitários de canto, instrumentos e regência geralmente dirigem seu foco. O autor destaca que a maioria dos pedagogos de *performance* parece subestimar ou ignorar os referenciais teóricos consolidados pelos educadores musicais. Também menciona o fato de a maior parte das pesquisas destes serem dedicadas aos iniciantes na música. Por outro lado, segundo o mesmo autor, grande parte dos educadores musicais ainda não se debruçou sobre questões a respeito dos níveis musicais intermediários ou avançados. Este trabalho, então, tenta aproximar essas áreas da música ao estudar processos metodológicos de ensino da *performance* instrumental em bateria e percussão em um curso superior, valendo-se de referenciais teóricos da Educação Musical.

Espera-se por fim, que os professores de música possam conhecer melhor esses instrumentos e, assim, usá-los com mais propriedade em suas práticas. Da mesma maneira, que os professores de instrumentos, principalmente os bateristas e percussionistas, atentem para o fato de que sua competência não se revela somente nas técnicas instrumentais que domina, mas sim, nas suas competências pedagógicas. Estas competências deveriam não “adestrar”, mas musicalizar pessoas de diferentes níveis sócio-culturais, nos mais diferentes níveis musicais, com alta qualidade, não importando se os alunos venham ou não a se tornarem profissionais. Pois, conforme Reimer (1989) e Elliott (1995), essas competências

seriam desenvolvidas por profissionais da música e da educação mediante o aperfeiçoamento de sua filosofia de ensino, do aprimoramento de sua formação e pela tradução dos seus pontos de vista nos currículos e programas que ensinam. Pessoalmente, a relação de ensino e aprendizagem dialogada, o estudo dirigido, a importância do ambiente favorável para o ensino, bem como o poder de aprendizado que alunos podem vir a ter pela interação uns com os outros, estão entre alguns dos processos investigados que me marcaram profundamente.

Espera-se também que este trabalho ajude a consolidar o ensino e aprendizado coletivo como uma abordagem que não pode ser ignorada por professores e gestores de instituições de ensino. E que a bateria e a percussão como instrumentos comuns nas práticas musicais populares tenham visibilidade e que sejam meios pelos quais educadores possam melhorar suas práticas e, assim, contribuir positivamente para a formação das pessoas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucila Prestes de Souza Pires de. **Aprendizagem musical no canto coral: interações entre jovens em uma comunidade de prática.** Florianópolis, 2011. 100f. Dissertação (Mestrado em Música). UDESC.

AQUINO, Thiago Ferreira de. **Representações da bateria em revistas de música no Brasil: processos de construção da autoridade.** Rio de Janeiro, 2009. 135f. Dissertação (Mestrado em Música). UNIRIO.

BARSALINI, Leandro. **As sínteses de Edison Machado: um estudo sobre o desenvolvimento de padrões de samba na bateria.** Campinas, 2009. 172f. Dissertação (Mestrado em Música). UNICAMP.

BASTOS, Patricio de Lavenère. **Trajetórias de formação de bateristas no Distrito federal: um estudo de entrevistas.** Brasília, 2010. 149f. Dissertação (Mestrado em Música). UnB.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORÉM, Fausto. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da *performance*. In: **Revista da ABEM**, v. 13. Porto Alegre, março, 2006, p. 45-54.

BRAZ, Anadja Marilda Gomes. O pensamento do professor: pressupostos e dimensões de estudo. In: **Contrapontos**, v. 7 nº 2. Itajaí, maio-agosto, 2007, p. 365-380.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CLARK, Christopher M.; PETERSON, Penélope L. Teachers' Thought Processes. In: WITTROCK, Merlim C. (Org.). **Handbook of Research on Teaching.** 3rd ed. New York: Macmillan, 1986.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Educação Musical e Transformação Social:** uma experiência com ensino coletivo de cordas. ICBC: Goiânia, 2005.

DEL-BEN, Luciana Marta. **Concepções e ações de educação musical escolar:** três estudos de caso. Porto Alegre, 2001. 340f. Tese (Doutorado em Música). UFRGS.

ELLIOTT, David J. **Music Matters:** a new philosophy of music education. New York: Oxford University Press, 1995.

FALEIROS, Gustavo. História da Bateria Brasileira. In: **Revista Bateria & Percussão**, n. 31, 2000, p. 23-29.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Performance Instrumental e Educação Musical:** a relação entre a compreensão musical e a técnica. Revista Per Musi. Belo Horizonte, v. 1, 2000, p. 52-62.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. **Educação Pianística:** o rigor pedagógico dos conservatórios. Revista Música Hodie. Vol. 6 nº 1, 2004, p. 75-96.

GALINDO, João Maurício. **Instrumentos de arco e o ensino coletivo:** a construção de um método. São Paulo, 2000. 180f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Artes). USP.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 3ª Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p.51-76.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOHN, Daniel M. **Auto-aprendizagem Musical:** alternativas tecnológicas. São Paulo, 2002. 175f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). USP.

_____. **Auto-aprendizagem Musical:** alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume, 2003.

_____. **Educação musical à distância:** propostas para ensino e aprendizagem de percussão. São Paulo, 2009. 190f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). USP.

_____. **Educação musical à distância:** abordagens e experiências. São Paulo: Cortez, 2011.

GREEN, Lucy. **How Popular Musicians Learn: a way ahead for Music Education**. Ashgate, London, 2002.

_____. **Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy**. Hampshire, Ashgate, 2008.

HALLAM, Susan. **Instrumental Teaching**. Oxford: Heinemann, 1998.

_____. **Music psychology in education**. London: Bedford Way Papers, 2006.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** (4ª. Ed.). Petrópolis: Editora Vozes, 2007, p.137-155.

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

LYKE, James. The Adult in a College Piano Lab. In: LYKE, James; ENOCH, Yvonne; HAYDON, Geoffrey (Org.). **Creative Piano Teaching**. 3ª Ed. Stipes Publishing: Illinois, 1996a, p. 415-422.

_____. Modes of Instruction: private, group or both? In: LYKE, James; ENOCH, Yvonne; HAYDON, Geoffrey (Org.). **Creative Piano Teaching**. 3ª Ed. Stipes Publishing: Illinois, 1996b, p. 29-36.

MALEY, Marshall. Drumset Fundamentals. In: **Percussive Arts Society International Convention**, 2000, Dallas, USA.

MILLS, Janet. **Instrumental teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

MONTANDON, Maria Isabel. Aula de piano ou aula de música? O que podemos entender por “ensino de música através do piano”. In: **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, ano VII, v. 11, nov., 1995, p. 67-79.

MORAES, Abel. Ensino Instrumental em grupo: uma introdução. In: **Revista Música Hoje – Revista de pesquisa musical nº 4**. Belo Horizonte: Departamento de Teoria Geral da Música. EM-UFG, 1997, p. 70-78.

MOREIRA, H. & CALEFFE, L. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PAIVA, Rodrigo G.. **Material didático para bateria e percussão**. Florianópolis, 2001. 70f. Monografia (Licenciatura em Música). UDESC.

_____. **Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos**. Campinas, 2004. 151f. Dissertação (Mestrado em Música). UNICAMP.

_____; ALEXANDRE, Rafael C.. Material didático para Bateria e Percussão: levantamento bibliográfico e elaboração de um material didático inédito para o ensino coletivo desses instrumentos. In: **CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, XIX**. Goiânia, 2010, p. 1187-1208.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 3ª Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p.93-114.

PRASS, Luciana. **Saberes musicais em uma escola de Samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia**. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2004.

QUEIROZ, André. **Estudos de coordenação e técnica de baqueta para a bateria sobre a rítmica do tambor de crioula, maracatu, samba e congado**. Belo Horizonte, 2006. 66f. Dissertação (Mestrado em Música). UFMG.

REIMER, Bennett. **A philosophy of music education**. 2nd Ed. New Jersey: Prentice Hall, 1989.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SCHÖN, Donald A.. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Henry R.. **Aula de bateria e a abordagem integradora da Educação Musical**. Florianópolis, 2008. 64f. Monografia (Licenciatura em Música). UDESC.

_____. A pesquisa sobre ensino coletivo de instrumentos. In: **ANAIS do SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA**, II. Rio de Janeiro, UNIRIO, 2012.

_____; SCHAMBECK, Regina. F.. A pesquisa sobre bateria no Brasil. In: **ANAIS do CONGRESSO NACIONAL DA ANPPOM**, XXII. João Pessoa, UFPB, 2012.

SWANWICK, Keith. **A basis for Music Education**. London, UK: RoutledgeFalmer, 1979.

_____. Ensino instrumental enquanto ensino de música. IN: **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, n. 4/5, nov.1994, p.7-14.

TOURINHO, Ana Cristina dos Santos. A motivação e o desempenho escolar na aula de Violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno. In: **Revista Ictus**, nº 4. Salvador: UFBA, dez., 2002, p. 157-237.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

_____. Communities of Practice and Social Learning Systems. **Organization** v. 7, 2000, pp. 225-246.

_____. **Communities of practice: a brief introduction**. Jun/2006. Disponível em: <http://www.ewenger.com/theory/> Acesso em 22 de março de 2010.

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 1999, p.125-153.

YIN, Robert K.. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookmann, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista do Professor

1 Comentários do professor sobre suas ações a partir do vídeo de recordação da aula de Grupos Musicais do dia 29/05/2012.

1.1 Em sua opinião, o que você destaca como importante na sua atuação vendo o vídeo?

2 Diálogo dos pontos destacados da observação participante:

2.1 Relação Professor-alunos: ambiente “pessoal”. Comentar sobre o caso do aluno do 3º período constante nas notas de campo do dia 09/04/2012.

2.2 Concepção de ensino por “tentativa e erro”, como que construindo o conhecimento? Expor trecho de aula de Grupos Musicais referente a 28/02/2012.

2.3 A partitura, seu uso e importância. Não aborda o ensino de maneira sequencial, “tira” os exercícios do repertório.

2.4 O professor incentiva o aprendizado entre pares. Apontar trecho da aula de Grupos Musicais, primeiro momento com os alunos do 3º período do curso do dia 25/09/2012.

2.5 Especular o pensamento do professor sobre o ensino coletivo e sua importância. Funcionaria um curso superior apenas com aulas coletivas de instrumento?

2.6 O envolvimento dos alunos. Qual o catalisador do envolvimento dos alunos? O que os motiva ao envolvimento na opinião do professor?

2.7 A opinião sobre o uso das tecnologias como internet, computador, DVDs, CDs, arquivos digitais e etc. Qual a importância do uso das tecnologias no ensino de bateria e percussão no curso?

2.8 Pensando no contexto, o que é específico ao trabalho do professor de bateria e percussão em relação a outros professores de instrumento?

2.10 A relação Bateria e Percussão. Há uma dualidade? Ou o curso é de bateria e percussão devido a demanda dos alunos?

2.11 Como você avalia os alunos ao vê-los e escutá-los em aula? Tens algum critério? Demonstrar dois exemplos de *feedback* aos alunos ao longo do semestre – 5º período execução do aluno em notas de campo do dia 03/04/2012 e 1º período do curso no trecho do vídeo da aula de Grupos Musicais de 29/05/2012.

APÊNDICE B – Termo de consentimento do professor

TERMO DE CONSENTIMENTO - Professor

Eu _____, professor do Bacharelado em Música habilitação Bateria do Departamento de Música da XXXXXXXX – Universidade XX XXXXXXXXXXXXXXX, declaro estar ciente da proposta de pesquisa “Aula de Bateria e a Educação Musical” do mestrando Henry Raphaely de Souza, ligado ao Programa de Pós-graduação em Música da UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina sob orientação da Prof^a. Dra. Regina Finck Schambeck.

Fui informado que:

- se trata de um trabalho acadêmico com o objetivo de estudar concepções e processos de ensino coletivo da bateria sob o foco do trabalho do professor que resultará em uma dissertação;
- que a coleta de dados tem como forma de registro a filmagem das aulas e entrevistas. Essas filmagens são apenas para fins de análise para formulação da dissertação, sendo garantido o anonimato dos participantes;
- após a pesquisa, as filmagens serão armazenadas pelo pesquisador, sendo uma cópia destinada a mim, o professor do bacharelado em Música habilitação em bateria e percussão, que me comprometo a não divulgá-las publicamente, garantido o anonimato dos participantes;
- que embora aceite participar da pesquisa, tenho a liberdade de desistir da mesma, bastando informar ao pesquisador;
- que maiores esclarecimentos, dúvidas e correções sobre os dados e a pesquisa podem ser feitos junto ao pesquisador pelo contato fornecido;
- que a participação na pesquisa é voluntária e sem remuneração.

Em acordo com os termos acima, venho autorizar a utilização dos dados coletados no primeiro semestre de 2012.

Local e data: _____ de _____ de 2012.

Assinatura.

APÊNDICE C – Termo de consentimento dos alunos

TERMO DE CONSENTIMENTO - Alunos

Eu _____, aluno(a) do Bacharelado em Música habilitação Bateria do Departamento de Música da XXXXXXXX – Universidade XX XXXXXXXXXXXXX, declaro estar ciente da proposta de pesquisa “Aula de Bateria e a Educação Musical” do mestrando Henry Raphaely de Souza, ligado ao Programa de Pós-graduação em Música da UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina sob orientação da Prof^a. Dra. Regina Finck Schambeck.

Fui informado que:

- se trata de um trabalho acadêmico com o objetivo de estudar concepções e processos de ensino coletivo da bateria que resultará em uma dissertação;
- que a coleta de dados tem como forma de registro a filmagem das aulas e entrevistas. Essas filmagens são apenas para fins de análise para formulação da dissertação, sendo garantido o anonimato dos participantes;
- após a pesquisa, as filmagens serão armazenadas pelo pesquisador, sendo uma cópia destinada ao professor do bacharelado em Música habilitação Bateria;
- que embora aceite participar da pesquisa, os participantes tem a liberdade de desistir da mesma, bastando informar ao pesquisador pelo contato fornecido;
- que maiores esclarecimentos sobre a pesquisa podem ser também feitos ao pesquisador pelo contato fornecido;
- que a participação na pesquisa é voluntária e sem remuneração.

Em acordo com os termos acima, venho autorizar a utilização dos dados coletados no primeiro semestre de 2012.

Local e data: _____ de _____ de 2012.

Assinatura.

ANEXOS

ANEXOS A – Matriz curricular do curso de Bacharelado em Música

1º Período

TEORIA MUSICAL

Conhecimentos musicais. Estudo dos elementos da grafia e teoria musical.

PRÁTICA DE CONJUNTO

Repertório, ensaios, arranjos e composições musicais. Leitura musical em grupo. Experimentação, habilidades interpretativas e improvisação em grupo. Audição de peças com diversas formações musicais.

CANTO CORAL

Formação e preparação técnica do coro. Leitura musical em conjunto. Inserção do canto coral no cotidiano escolar.

FUNDAMENTOS E PERCEÇÃO RÍTMICA

Aspectos rítmicos em compassos simples. Elementos específicos da grafia e da teoria musical no processo de percepção rítmica. Coordenação motora e consciência corporal. Audições comentadas.

FUNDAMENTOS E PERCEÇÃO MELÓDICA E HARMÔNICA

Intervalos, escalas maiores. Solfejo intervalar e melódico. Ditado intervalar e melódico. Leitura à primeira vista.

TECNOLOGIA EM MÚSICA

Utilização do computador nas atividades musicais: percepção auditiva. Softwares para editoração de partituras.

LEITURA À PRIMEIRA VISTA

Otimização do estudo na prática instrumental. Sistematização e planejamento do estudo da partitura e de cifras. Abordagem cognitiva de questões técnico-interpretativas, memória e repetições seletivas.

GRUPOS MUSICAIS – BATERIA E PERCUSSÃO

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

GRUPOS MUSICAIS – PIANO

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

GRUPOS MUSICAIS – SOPROS: FLAUTA E SAXOFONE

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

GRUPOS MUSICAIS – VIOLÃO E GUITARRA

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

GRUPOS MUSICAIS – CANTO

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – BATERIA E PERCUSSÃO

Estudo de técnica, leitura, improvisação e repertório para Bateria e diversos instrumentos de Percussão no Jazz e no Rock.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – PIANO

Fundamentos da técnica instrumental e interpretação. Abordagens de repertório em diferentes estilos – ênfase em estudos para piano.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – FLAUTA E SAXOFONE

Estudo da História do instrumento desde a sua criação até a atualidade. Conhecimento da morfologia do instrumento. Estudo dos rudimentos básicos de sonoridade. Técnica de sonoridade e dedilhados. Aplicação destes estudos ao repertório do semestre.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – VIOLÃO E GUITARRA

Estudo de técnica e sonoridade. Prática de repertório.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – CANTO

Estudos de lingüística e fonética aplicados ao canto. Estudo de repertório de acordo com o potencial do aluno.

2º Período

HARMONIA

Acordes no sistema tonal. Harmonia tradicional, funcional e popular. Funções principais: cadência perfeita, plagal e dominante. Condução vocal e harmonização de melodias.

PRÁTICA DE CONJUNTO

Repertório, ensaios, arranjos e composições musicais. Leitura musical em grupo. Experimentação, habilidades interpretativas e improvisação em grupo. Audição de peças com diversas formações musicais.

CANTO CORAL

Formação e preparação técnica do coro. Leitura musical em conjunto. Inserção do canto coral no cotidiano escolar.

FUNDAMENTOS E PERCEÇÃO RÍTMICA

Aspectos rítmicos em compassos compostos. Elementos específicos da grafia e da teoria musical no processo de percepção rítmica. Coordenação motora e consciência corporal. Audições comentadas.

FUNDAMENTOS E PERCEÇÃO MELÓDICA E HARMÔNICA

Aspectos técnicos e estéticos da harmonia. Enfoques comparativos da evolução histórica da harmonia e sua aplicação na prática musical. Acordes de função principal e secundária. Análise funcional e harmônica.

TECNOLOGIA EM MÚSICA

Softwares para Editoração de partituras. Softwares para acompanhamento e harmonização. Softwares de gravação e edição de áudio.

ELETIVA – FONOAUDIOLOGIA APLICADA AO CANTO

Anatomia e fisiologia vocal. Saúde vocal. Técnicas vocais aplicadas ao canto.

ELETIVA – LINGUAGEM CORPORAL

Corpo como instrumento concreto da ação. O corpo no espaço. O corpo e ritmo. Os sentidos corporais. Princípios de peso e energia. Relação corpo e objeto.

GRUPOS MÚSICAIS – BATERIA E PERCUSSÃO

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

GRUPOS MÚSICAIS – PIANO

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

GRUPOS MÚSICAIS – SOPROS: FLAUTA E SAXOFONE

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

GRUPOS MÚSICAIS – VIOLÃO E GUITARRA

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

GRUPOS MÚSICAIS – CANTO

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – BATERIA E PERCUSSÃO

Estudo de técnica, leitura, improvisação e repertório para Bateria e diversos instrumentos de Percussão com ênfase no Samba e Choro.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – PIANO

Fundamentos da técnica instrumental e interpretação. Abordagens de repertório em diferentes estilos – ênfase em obras polifônicas.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – FLAUTA E SAXOFONE

Estudo de rudimentos de sonoridade. Técnica de sonoridade e dedilhados. Aplicação destes estudos ao repertório para aprendizado de interpretação e expressão.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – VIOLÃO E GUITARRA

Estudo de técnica, sonoridade e recursos expressivos do instrumento. Execução de estudos, obras idiomáticas, transcrição de arranjos.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – CANTO

Abordagem técnica e performance do repertório vocal. Estudos de ressonância e pressão do ar.

3º Período

HARMONIA

Notas estranhas nos acordes. Campo harmônico do modo maior e menor. Acordes de função secundária. Meios de preparação: subdominantes e dominantes secundárias. Harmonização e análise de melodias.

PRÁTICA DE CONJUNTO

Repertório, ensaios, arranjos e composições musicais. Leitura musical em grupo. Experimentação, habilidades interpretativas e improvisação em grupo. Audição de peças com diversas formações musicais.

CANTO CORAL

Formação e preparação técnica do coro. Leitura musical em conjunto a 3 e 4 vozes. Inserção do canto coral no cotidiano escolar.

HISTÓRIA DA MÚSICA

Fundamentos da história da música. Abordagem da história da música ocidental. Apreciação de obras representativas.

FUNDAMENTOS E PERCEPÇÃO RÍTMICA

Aspectos rítmicos em compassos simples, compostos e alternados. Elementos específicos da grafia e da teoria musical no processo rítmico. Dissociação rítmica e leitura a duas ou mais vozes. Coordenação motora e consciência corporal. Audições comentadas.

FUNDAMENTOS E PERCEPÇÃO MELÓDICA E HARMÔNICA

Escalas modais. Percepção harmônica: funções secundárias. Solfejo intervalar, melódico e harmônico. Ditado intervalar, melódico e harmônico. Leitura à primeira vista.

CONTRAPONTO

Princípios e técnicas fundamentais do contraponto tonal. Contraponto a duas vozes: primeira, segunda, terceira, quarta e quinta espécies. Contraponto livre em duas partes.

EQUIPAMENTOS MÚSICAIS

Fundamentos de áudio e acústica musical. Equipamentos e processadores de áudio.

GRUPOS MÚSICAIS – BATERIA E PERCUSSÃO

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

GRUPOS MÚSICAIS – PIANO

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

GRUPOS MÚSICAIS – SOPROS: FLAUTA E SAXOFONE

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

GRUPOS MÚSICAIS – VIOLÃO E GUITARRA

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

GRUPOS MÚSICAIS – CANTO

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – BATERIA E PERCUSSÃO

Estudo de técnica, leitura, improvisação e repertório para Bateria e diversos instrumentos de Percussão com ênfase no Baião, Maracatu e em outros ritmos do Nordeste.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – PIANO

Fundamentos da técnica instrumental e interpretação. Abordagens de repertório em diferentes estilos – ênfase nas obras brasileiras.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – FLAUTA E SAXOFONE

Estudo de rudimentos de sonoridade. Técnica de sonoridade articulações específica para gêneros musicais. Aplicação ao aprendizado instrumental em formações (duos, trios, quartetos). Estudo de repertório específico sobre gêneros musicais, interpretação e expressão.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – VIOLÃO E GUITARRA

Estudo de técnica, mecanismo, sonoridade e recursos expressivos do instrumento. Elaboração de transcrições e arranjos. Execução de repertório.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – CANTO

Estudo de repertório enfatizando a agilidade, extensão e intensidade. Desenvolvimento do controle da pressão do ar.

4º Período

PRÁTICA DE CONJUNTO

Repertório, ensaios, arranjos e composições musicais. Leitura musical em grupo. Experimentação, habilidades interpretativas e improvisação em grupo. Audição de peças com diversas formações musicais.

HISTÓRIA DA MÚSICA

Abordagem sincrônica da história da música ocidental. Apreciação de obras representativas: segunda metade do século XVII até a contemporaneidade. O olhar histórico do músico contemporâneo: apreciação e interpretação.

ANÁLISE MUSICAL

Princípios básicos de análise. Elementos fraseológicos e harmônicos. Análise formal e estrutural. Análise de obras do repertório musical e processos de criação.

HARMONIA

Meios de preparação: acordes diminutos e dominantes substitutos. Acordes de empréstimo modal. Modulação. Harmonização e análise de melodias.

PRODUÇÃO SONORA

Visão geral da produção musical. Pré-produção. Produção. Pós-Produção.

PESQUISA EM MÚSICA

Introdução à pesquisa nas diversas subáreas da produção do conhecimento em música. Educação Musical. Etnomusicologia. Práticas Interpretativas.

IMPROVISACÃO

Prática de improvisação em estilos e gêneros diversos, tendo por suporte procedimentos de estruturação melódica e análise. Execução de repertório progressivo. Realização de audições e transcrições.

OPTATIVA – LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS: LIBRAS

Estrutura lingüística da Língua Brasileira de Sinais. A utilização do alfabeto manual como parte intrínseca da Libras. Uso dos numerais em Libras. Expressão facial e a gramática da Libras.

GRUPOS MÚSICAIS – BATERIA E PERCUSSÃO

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

GRUPOS MÚSICAIS – PIANO

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

GRUPOS MÚSICAIS – SOPROS: FLAUTA E SAXOFONE

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

GRUPOS MÚSICAIS – VIOLÃO E GUITARRA

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

GRUPOS MÚSICAIS – CANTO

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – BATERIA E PERCUSSÃO

Estudo de técnica, leitura, improvisação e repertório para Bateria e diversos instrumentos de Percussão com ênfase nos ritmos Afro-Brasileiros.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – PIANO

Fundamentos da técnica instrumental e interpretação. Abordagens de repertório em diferentes estilos – ênfase em forma sonata ou variação.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – FLAUTA E SAXOFONE

Técnica de sonoridade e dedilhados para conhecimento da linguagem de cada gênero musical aplicada ao instrumento. Formação de duos, trios e quartetos. Escrita musical específica para essas formações. Estudo de repertório direcionado a gêneros e estilos específicos (erudito, jazz e música brasileira).

INSTRUMENTO PRINCIPAL – VIOLÃO E GUITARRA

Estudo de técnica, mecanismo, sonoridade e recursos expressivos do instrumento visando à execução de repertório. Estudo e elaboração de transcrições e arranjos. Análise de métodos para o instrumento.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – CANTO

Aprofundamento do estudo do apoio, sustentação e controle do ar. Estudos de lingüística e fonética aplicado ao canto

5º Período

REGÊNCIA

Estudo prático do gestual de regência em diferentes gêneros e formas musicais. Funções do regente, organização física e marcação para compassos simples binários, ternários e quaternários. A regência coral, técnicas e ensino e de estudo de repertório na forma cânone e a duas vozes.

VIOLÃO

Técnica elementar de afinação, postura e exploração do instrumento. Harmonização, cifragem e prática de acompanhamento. Repertório e formação de conjunto de violões. O violão como recurso pedagógico.

ARRANJO E COMPOSIÇÃO

Fundamentos e técnicas de arranjo e composição. Audição e manuseio de partituras de arranjo e composição. Criação e execução de arranjos e composições musicais diversos.

PRÁTICA DE ESTÚDIO

Prática de gravação em estúdio. Prática de edição, mixagem e masterização utilizando processadores digitais

HISTÓRIA DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA

Origens da Música Popular Brasileira. Principais compositores e gêneros que compõem a Música Popular Brasileira. Apreciação de obras representativas.

PESQUISA EM MÚSICA

Pesquisa em Música em subárea de escolha do aluno: Performance ou Práticas Interpretativas, Composição, Regência, Análise, Musicologia, Etnomusicologia, Educação Musical, ou áreas afins. Artigo científico: conceito, propósitos e procedimentos.

IMPROVISACÃO

Prática de improvisação tendo por suporte procedimentos de estruturação melódica e análise. Estudos de improvisação em linhas contemporâneas, estilos e gêneros diversos, visando à execução de repertório progressivo. Realização de audições e transcrições.

DISCIPLINA ELETIVA – ANTROPOLOGIA CULTURAL

Teorias e métodos da antropologia. Cultura. Etnologia indígena e africana. Identidades culturais.

DISCIPLINA ELETIVA – HISTÓRIA DA ARTE

Arte: definição e classificação. Funções da Arte. Estética.

DISCIPLINA OPTATIVA – LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS LIBRAS

Recursos didáticos para o ensino de Libras. Mediação pedagogia no ensino de Libras.

GRUPOS MÚSICAIS – BATERIA E PERCUSSÃO

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

GRUPOS MÚSICAIS – PIANO

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

GRUPOS MÚSICAIS – SOPROS: FLAUTA E SAXOFONE

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

GRUPOS MÚSICAIS – VIOLÃO E GUITARRA

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

GRUPOS MÚSICAIS – CANTO

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – BATERIA E PERCUSSÃO

Estudo de técnica, leitura, improvisação e repertório para Bateria e diversos instrumentos de Percussão com ênfase na Salsa e nos ritmos Caribenhos.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – PIANO

Fundamentos da técnica instrumental e interpretação. Abordagens de repertório em diferentes estilos – ênfase em obras do período Romântico.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – FLAUTA E SAXOFONE

Técnica de sonoridade direcionada a gêneros específicos. Estudo da linguagem para cada gênero musical. Rudimentos da improvisação. O Instrumento em diferentes formações instrumentais. Repertório avançado. Estudo de gêneros e estilos.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – VIOLÃO E GUITARRA

Estudo de técnica, mecanismo, sonoridade e recursos expressivos do instrumento visando à execução de repertório. Estudo e elaboração de transcrições e arranjos. Análise e contato com diferentes métodos e concepções para o ensino do instrumento.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – CANTO

Estudos sobre a forma de utilização da voz do ponto de vista da estética contemporânea.

6º Período

REGÊNCIA

Estudo prático do gestual de regência na marcação para compassos compostos e alternados. Técnicas de ensino, análise estrutural e de estudo de repertório a vozes. Princípios de organização, estratégias e ensaio para a formação de coros e outros grupos musicais. A prática da regência numa perspectiva educacional.

ARRANJO E COMPOSIÇÃO

Fundamentos e técnicas de arranjo e composição. Audição e manuseio de partituras arranjos e composições. Criação e execução de arranjo e composições musicais diversos.

HISTÓRIA DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA

As diversas tendências, estilos e compositores da Música Popular Brasileira atual. Apreciação de obras representativas.

PROJETOS CULTURAIS

Políticas públicas e privadas. Planejamento e modelagem de projetos culturais. Leis de incentivo e fontes de financiamentos para projetos. Captação de recursos. Estudo dos mecanismos utilizados na produção de projetos culturais.

PRÁTICA DE ESTÚDIO

Prática de Estúdio e dinâmicas de treinamento e capacitação profissional em gravação, edição, mixagem e masterização. Produção, desenvolvimento, finalização e avaliação de projetos de áudio propostos pelos alunos e professores desta e de outras disciplinas do curso.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE MÚSICA

Coleta e sistematização dos dados. Análise e interpretação dos dados. Elaboração do artigo científico. Socialização da produção teórica.

GRUPOS MUSICAIS – BATERIA E PERCUSSÃO

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

GRUPOS MUSICAIS – PIANO

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

GRUPOS MUSICAIS – SOPROS: FLAUTA E SAXOFONE

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

GRUPOS MUSICAIS – VIOLÃO E GUITARRA

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

GRUPOS MUSICAIS – CANTO

Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – BATERIA E PERCUSSÃO

Estudo de técnica, leitura, improvisação e repertório para Bateria e diversos instrumentos de Percussão com ênfase na Salsa e nos ritmos Caribenhos.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – PIANO

Fundamentos da técnica instrumental e interpretação. Abordagens de repertório em diferentes estilos – ênfase em forma sonata ou variação.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – FLAUTA E SAXOFONE

Técnica de sonoridade direcionada a gêneros específicos. Rudimentos da improvisação aplicada ao instrumento. Linguagem em diferentes gêneros e estilos. Desde o Jazz até a música latino americana. O instrumento em diferentes formações instrumentais. Repertório avançado.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – VIOLÃO E GUITARRA

Direcionamento e aperfeiçoamento do preparo técnico e musical visando à performance: solo e conjunto. Elaboração de arranjos e composições.

INSTRUMENTO PRINCIPAL – CANTO

Aprofundamento do domínio técnico e de repertório

INSTRUMENTO COMPLEMENTAR - FLAUTA DOCE

História e aspectos gerais da flauta doce. Técnicas tradicionais de execução da flauta doce soprano. Experimentação, habilidades interpretativas e improvisação em grupo. Audição de peças com diversas formações musicais. Conhecimento e adaptação de repertório para flautistas iniciantes.

INSTRUMENTO COMPLEMENTAR - FLAUTA DOCE

Técnicas tradicionais de execução da flauta doce. Produção de material didático para o ensino de flauta doce. Desenvolvimento de habilidades de execução de memória, improvisação e transposição. Prática de música em conjunto.

INSTRUMENTO COMPLEMENTAR - TECLADO

Princípios básicos do instrumento: mecanismo, recursos, topografia do teclado, noções básicas de técnica e postura. Introdução à prática de leitura vertical. Estudos harmônicos no teclado. Prática de conjunto em repertório de nível técnico iniciante.

INSTRUMENTO COMPLEMENTAR - TECLADO

Estudos técnicos, harmonização e improvisação. Prática de leitura à primeira vista. Repertório solo e prática de conjunto. O teclado como recurso pedagógico.

INSTRUMENTO COMPLEMENTAR - PERCUSSÃO

Características, funções, técnicas, grafias e práticas interpretativas dos instrumentos de percussão. Ritmos diversos e peças para grupo de percussão. Percussão corporal e com objetos sonoros alternativos. Percussão e Educação Musical.

INSTRUMENTO COMPLEMENTAR – PERCUSSÃO

Características, funções, técnicas, grafias e práticas interpretativas dos instrumentos de percussão. Ritmos diversos e peças para grupo de percussão. Percussão corporal e com objetos sonoros alternativos. Percussão e Educação Musical.

INSTRUMENTO COMPLEMENTAR –VIOLÃO

Técnica elementar de afinação, postura e exploração do instrumento. Harmonização, cifragem e prática de acompanhamento. Repertório e formação de conjunto de violões. O violão como recurso pedagógico

INSTRUMENTO COMPLEMENTAR –VIOLÃO

Conhecimentos técnicos para utilização do violão. Harmonização, cifragem e prática de acompanhamento. Repertório e formação de conjuntos de violões. O violão como recurso pedagógico.

ANEXOS B – Planos de ensino Instrumento Principal

Primeiro Período

UNIVERSIDADE DO
Curso de MÚSICA

PLANO DE ENSINO - SUJEITO A VALIDAÇÃO DO COORDENADOR					
IDENTIFICAÇÃO			OBJETIVO GERAL		
Curso: MÚSICA			Desenvolver as habilidades para a prática interpretativa da Bateria e da Percussão em sua diversidade instrumental, de ritmos e de repertório de diferentes culturas musicais.		
Disciplina: BATERIA E PERCUSSÃO					
Professor(es):					
Período: 1	Ano/Sem.: 2012/1				
CH teórica: 0 (0 horas-aula) CH prática: 45 (54 horas-aula) CH total: 45 (54 horas-aula)		Créditos: 3			
EMENTA					
Estudo da técnica, leitura, improvisação e repertório para Bateria e instrumentos de percussão com ênfase no Jazz e no Rock.					
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Total C.H. Unidades: 54 h.a. + Total C.H. Avaliações: 0 h.a. = 54 h.a.)					
Objetivos de Aprendizagem	Conteúdos	C.H. (h.a)	Estratégias	Avaliação	Ref
- Aprofundar noções de técnica e de performance na Bateria e em diferentes instrumentos de Percussão. - Conhecer repertório para Bateria e Percussão em diversos gêneros, estilos e períodos. - Refletir sobre as possibilidades da utilização da Bateria e da Percussão e sua aplicabilidade em diferentes contextos musicais.	UNIDADE 1 - Estudo da técnica, leitura, improvisação e repertório para Bateria e instrumentos de percussão com ênfase no Jazz e no Rock. 1. Breve Histórico. 2. Rotinas aplicadas à técnica 3. Rotinas aplicadas à independência 4. Improvisação 5. Prática de repertório e ritmos diversos - Jazz 6. Prática de repertório e ritmos diversos - Rock	54 (h.a)	- Atividades práticas envolvendo: performance, improvisação, composição e apreciação musical. - Seminários, - Estudos dirigidos	M1: Exercícios e repertório - Prova Prática (Peso: 7.00) demonstração de habilidades individuais nos instrumentos, trabalho coletivo e participação. M1: Fichas de estudos - Relatório (Peso: 3.00) coerência, objetividade, capacidade de síntese, interpretação e clareza. M2: Exercícios e repertório - Prova Prática (Peso: 7.00) demonstração de habilidades individuais nos instrumentos, trabalho coletivo e participação. M2: Ficha de estudos - Prova Escrita (Peso: 3.00) coerência, objetividade, capacidade de síntese, interpretação e clareza. M3: Auto-avaliação - Auto-Avaliação (Peso: 3.00) capacidade de reflexão e síntese; pertinência dos aspectos destacados.	(1) (2) (3) (4) (5) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13) (14) (15) (16) (17) (18) (19) (20) (21) (22) (23) (24) (25) (26) (27) (28) (29) (30) (31) (32) (33) (34) (35) (36) (37) (38) (39) (40) (41)

Terceiro Período

UNIVERSIDADE DO
Curso de MÚSICA

PLANO DE ENSINO - SUJEITO A VALIDAÇÃO DO COORDENADOR					
IDENTIFICAÇÃO			OBJETIVO GERAL		
Curso: MÚSICA			Desenvolver as habilidades para a prática interpretativa da Bateria e da Percussão em sua diversidade instrumental, de ritmos e de repertório de diferentes culturas musicais.		
Disciplina: BATERIA E PERCUSSÃO					
Professor(es):					
Período: 3	Ano/Sem.: 2012/1				
CH teórica: 0 (0 horas-aula) CH prática: 45 (54 horas-aula) CH total: 45 (54 horas-aula)		Créditos: 3			
EMENTA					
Estudos de técnica, leitura, improvisação e repertório para bateria e percussão, com ênfase no baião, maracatu e outros ritmos nordestinos.					
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Total C.H. Unidades: 54 h.a. + Total C.H. Avaliações: 0 h.a. = 54 h.a.)					
Objetivos de Aprendizagem	Conteúdos	C.H.	Estratégias	Avaliação	Ref
- Aprofundar noções de técnica e de performance na Bateria e em diferentes instrumentos de Percussão. - Conhecer repertório para Bateria e Percussão em diversos gêneros, estilos e períodos. - Refletir sobre as possibilidades da utilização da Bateria e da Percussão e sua aplicabilidade em diferentes contextos musicais.	UNIDADE 1 - Estudos de técnica, leitura, improvisação e repertório para bateria e percussão, com ênfase no baião, maracatu e outros ritmos nordestinos. 1. Breve Histórico. 2. Rotinas aplicadas à técnica 3. Rotinas aplicadas à independência 4. Improvisação 5. Prática de repertório e ritmos diversos - Baião, Maracatu e outros ritmos nordestinos	54 (h.a)	- Atividades práticas envolvendo: performance, improvisação, composição e apreciação musical. - Seminários. - Estudos dirigidos	M1: Exercícios e repertório - Prova Prática (Peso: 7.00) demonstração de habilidades individuais nos instrumentos, trabalho coletivo e participação. M1: Ficha de estudos - Prova Escrita (Peso: 3.00) coerência, objetividade, capacidade de síntese, interpretação e clareza. M2: exercícios e repertório - Prova Prática (Peso: 7.00) demonstração de habilidades individuais nos instrumentos, trabalho coletivo e participação. M2: Ficha de estudos - Prova Escrita (Peso: 3.00) coerência, objetividade, capacidade de síntese, interpretação e clareza. M3: Auto-avaliação - Auto-Avaliação (Peso: 3.00) capacidade de reflexão e síntese; pertinência dos aspectos destacados. M3: Teórico-Prático - Seminário (Peso: 7.00) Demonstração de habilidades individuais nos	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13) (15) (16) (17) (18) (19) (20) (21) (22) (23) (24) (25) (26) (27) (28) (29) (30) (31) (32) (33) (34) (35) (36)

Quinto Período

UNIVERSIDADE DO
Curso de MÚSICA

PLANO DE ENSINO - SUJEITO A VALIDAÇÃO DO COORDENADOR					
IDENTIFICAÇÃO			OBJETIVO GERAL		
Curso: MÚSICA			Desenvolver as habilidades para a prática interpretativa da Bateria e da Percussão em sua diversidade instrumental, de ritmos e de repertório de diferentes culturas musicais.		
Disciplina: BATERIA E PERCUSSÃO					
Professor(es):					
Período: 5		Ano/Sem.: 2012/1			
CH teórica: 0 (0 horas-aula) CH prática: 45 (54 horas-aula) CH total: 45 (54 horas-aula)		Créditos: 3			
EMENTA					
Estudo da técnica, leitura, improvisação e repertório para Bateria e diversos instrumentos de Percussão com ênfase na Salsa e ritmos Caribenhos.					
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Total C.H. Unidades: 54 h.a. + Total C.H. Avaliações: 0 h.a. = 54 h.a.)					
Objetivos de Aprendizagem	Conteúdos	C.H.	Estratégias	Avaliação	Ref
- Aprofundar noções de técnica e de performance na Bateria e em diferentes instrumentos de Percussão. - Conhecer repertório para Bateria e Percussão em diversos gêneros, estilos e períodos. - Refletir sobre as possibilidades da utilização da Bateria e da Percussão e sua aplicabilidade em diferentes contextos musicais.	UNIDADE 1 - Estudo da técnica, leitura, improvisação e repertório para Bateria e diversos instrumentos de Percussão com ênfase na Salsa e ritmos Caribenhos. 1. Breve histórico 2. Rotinas aplicadas à técnica 3. Rotinas aplicadas à independência 4. Improvisação 5. Prática de repertório e ritmos diversos - Salsa e Ritmos Caribenhos	54 (h.a)	- Atividades práticas envolvendo: performance, improvisação, composição e apreciação musical. - Seminários. - Estudos dirigidos	M1: exercícios e repertório - Prova Prática (Peso: 7,00) demonstração de habilidades individuais nos instrumentos, trabalho coletivo e participação. M1: Ficha de estudos - Prova Escrita (Peso: 3,00) coerência, objetividade, capacidade de síntese, interpretação e clareza. M2: exercícios e repertório - Prova Prática (Peso: 7,00) demonstração de habilidades individuais nos instrumentos, trabalho coletivo e participação. M2: ficha de estudos - Prova Escrita (Peso: 3,00) coerência, objetividade, capacidade de síntese, interpretação e clareza. M3: Seminário Teórico-Prático - Seminário (Peso: 7,00) Demonstração de habilidades individuais nos instrumentos, trabalho coletivo e participação. Coerência, objetividade, capacidade de síntese, interpretação e clareza. M3: Auto-avaliação - Auto-Avaliação (Peso: 3,00) capacidade de reflexão e síntese; pertinência dos aspectos destacados.	

ANEXOS C – Cronogramas das disciplinas

Primeiro Período

CRONOGRAMA DE AULAS E ATIVIDADES
Instrumento Principal / Bateria e Percussão I – 2012.1

	Data	Aula
1	27/02 28/02	Plano de ensino. Cronograma de atividades.
2	05/03 06/03	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
3	12/03 13/03	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
4	19/03 20/03	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
5	26/03 27/03	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
6	02/04 03/04	M1 - Prova prática (exercícios e repertório). Prova escrita individual: ficha de estudos.
7	09/04 10/04	Retorno da M1. Planejamento da segunda etapa.
8	16/04 17/04	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
9	23/04 24/04	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
10	07/05 08/05	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
11	14/05 15/05	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
12	21/05 22/05	M2 - Prova prática (exercícios e repertório). Prova escrita individual: ficha de estudos.
13	28/05 29/05	Retorno da M2. Planejamento da terceira etapa.
14	04/05 05/06	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
15	11/05 12/06	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
16	18/05 19/06	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
17	25/05 26/06	M3 – Seminários. Auto-avaliação.
18	02/07 03/07	Entrega das notas finais e encerramento.

Terceiro Período

CRONOGRAMA DE AULAS E ATIVIDADES
Instrumento Principal / Bateria e Percussão III – 2012.1

	Data	Aula
1	27/02	Plano de ensino. Cronograma de atividades.
2	05/03	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
3	12/03	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
4	19/03	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
5	26/03	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
6	02/04	M1 - Prova prática (exercícios e repertório). Prova escrita individual: ficha de estudos.
7	09/04	Retorno da M1. Planejamento da segunda etapa.
8	16/04	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
9	23/04	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
10	07/05	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
11	14/05	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
12	21/05	M2 - Prova prática (exercícios e repertório). Prova escrita individual: ficha de estudos.
13	28/05	Retorno da M2. Planejamento da terceira etapa.
14	04/05	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
15	11/05	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
16	18/05	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
17	25/05	M3 – Seminários. Auto-avaliação.
18	02/07	Entrega das notas finais e encerramento.

Quinto Período

CRONOGRAMA DE AULAS E ATIVIDADES
Instrumento Principal / Bateria e Percussão V – 2012.1

	Data	Aula
1	28/02	Plano de ensino. Cronograma de atividades.
2	06/03	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
3	13/03	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
4	20/03	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
5	27/03	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
6	03/04	M1 - Prova prática (exercícios e repertório). Prova escrita individual: ficha de estudos.
7	10/04	Retorno da M1. Planejamento da segunda etapa.
8	17/04	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
9	24/04	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
10	08/05	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
11	15/05	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
12	22/05	M2 - Prova prática (exercícios e repertório). Prova escrita individual: ficha de estudos.
13	29/05	Retorno da M2. Planejamento da terceira etapa.
14	05/06	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
15	12/06	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
16	19/06	Repertório, Técnica, Independência, Performance, Improvisação, Leitura e Escrita musical
17	26/06	M3 – Seminários. Auto-avaliação.
18	03/07	Entrega das notas finais e encerramento.

Grupos Musicais

CRONOGRAMA DE AULAS E ATIVIDADES

Grupos Musicais / Percussão – 2012.1

	Data	Aula
1	28/02	Plano de ensino. Cronograma de atividades. Pauta e repertório do grupo.
2	06/03	Repertório, Técnica, Performance, Improvisação, Leitura, Escrita e Criação musical em grupo
3	13/03	Repertório, Técnica, Performance, Improvisação, Leitura, Escrita e Criação musical em grupo
4	20/03	Repertório, Técnica, Performance, Improvisação, Leitura, Escrita e Criação musical em grupo
5	27/03	Repertório, Técnica, Performance, Improvisação, Leitura, Escrita e Criação musical em grupo
6	03/04	M1 - Prova prática em grupo (repertório). Prova escrita individual: ficha de estudos.
7	10/04	Retorno da M1. Planejamento da segunda etapa.
8	17/04	Repertório, Técnica, Performance, Improvisação, Leitura, Escrita e Criação musical em grupo
9	24/04	Repertório, Técnica, Performance, Improvisação, Leitura, Escrita e Criação musical em grupo
10	08/05	Repertório, Técnica, Performance, Improvisação, Leitura, Escrita e Criação musical em grupo
11	15/05	Repertório, Técnica, Performance, Improvisação, Leitura, Escrita e Criação musical em grupo
12	22/05	M2 - Prova prática em grupo (repertório). Prova escrita individual: ficha de estudos.
13	29/05	Retorno da M2. Planejamento da terceira etapa.
14	05/06	Repertório, Técnica, Performance, Improvisação, Leitura, Escrita e Criação musical em grupo
15	12/06	Repertório, Técnica, Performance, Improvisação, Leitura, Escrita e Criação musical em grupo
16	19/06	Repertório, Técnica, Performance, Improvisação, Leitura, Escrita e Criação musical em grupo
17	26/06	M3 - Prova prática em grupo (repertório). Auto-avaliação.
18	03/07	Entrega das notas finais e encerramento.

ANEXOS D – Planos de ensino Grupos Musicais

Primeiro Período

UNIVERSIDADE DO
Curso de MÚSICA

PLANO DE ENSINO - SUJEITO A VALIDAÇÃO DO COORDENADOR					
IDENTIFICAÇÃO			OBJETIVO GERAL		
Curso: MÚSICA			Desenvolver as habilidades para a prática interpretativa da Bateria e da Percussão em sua diversidade instrumental, de ritmos e de repertório de diferentes culturas musicais, através da prática musical em grupo.		
Disciplina: BATERIA E PERCUSSÃO					
Professor(es):					
Período: 1		Ano/Sem.: 2012/1			
CH teórica: 15 (18 horas-aula) CH prática: 45 (54 horas-aula) CH total: 60 (72 horas-aula)		Créditos: 4			
EMENTA					
Prática Musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.					
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Total C.H. Unidades: 72 h.a. + Total C.H. Avaliações: 0 h.a. = 72 h.a.)					
Objetivos de Aprendizagem	Conteúdos	C.H. (h.a)	Estratégias	Avaliação	Ref
- Aprofundar noções de técnica, performance e criação musical no contexto do Grupo de Percussão. - Conhecer repertório para Bateria e Percussão em diversos gêneros, estilos e períodos. - Refletir sobre as possibilidades da utilização da Bateria e da Percussão e sua aplicabilidade em diferentes contextos musicais.	UNIDADE 1 - Prática Musical, performance e improvisação em grupo. 1. Técnicas para instrumentos diversos: Baquetas, Tambores de Mão e Acessórios 2. Práticas interpretativas para Bateria e Percussão em grupo 3. Criação e Experimentação: Improvisação, Arranjo e Composição	32 (h.a)	- Atividades práticas envolvendo: performance, improvisação, composição e apreciação musical. - Trabalhos em grupo	M1: Repertório do Grupo - Prova Prática (Peso: 7,00) demonstração de habilidades individuais nos instrumentos, trabalho coletivo e participação. M1: Fichas de estudos - Prova Escrita (Peso: 3,00) coerência, objetividade, capacidade de síntese, interpretação e clareza. M2: Repertório do Grupo - Prova Prática (Peso: 7,00) demonstração de habilidades individuais nos instrumentos, trabalho coletivo e participação. M2: Fichas de estudos - Prova Escrita (Peso: 3,00) coerência, objetividade, capacidade de síntese, interpretação e clareza. M3: Apresentação final - Prova Prática (Peso: 7,00) demonstração de habilidades individuais nos instrumentos, trabalho coletivo e participação.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13) (14) (15) (16) (17) (18) (19) (20) (21) (22) (23) (24) (25) (26) (27) (28) (29) (30) (31) (32) (33)

Terceiro Período

UNIVERSIDADE DO
Curso de MÚSICA

PLANO DE ENSINO - SUJEITO A VALIDAÇÃO DO COORDENADOR					
IDENTIFICAÇÃO			OBJETIVO GERAL		
Curso: MÚSICA			Desenvolver as habilidades para a prática interpretativa da Bateria e da Percussão em sua diversidade instrumental, de ritmos e de repertório de diferentes culturas musicais, através da prática musical em grupo.		
Disciplina: BATERIA E PERCUSSÃO					
Professor(es):					
Período: 3	Ano/Sem.: 2012/1				
CH teórica: 15 (18 horas-aula) CH prática: 45 (54 horas-aula) CH total: 60 (72 horas-aula)	Créditos: 4				
EMENTA					
Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.					
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Total C.H. Unidades: 72 h.a. + Total C.H. Avaliações: 0 h.a. = 72 h.a.)					
Objetivos de Aprendizagem	Conteúdos	C.H. (h.a.)	Estratégias	Avaliação	Ref
- Aprofundar noções de técnica, performance e criação musical no contexto do Grupo de Percussão. - Conhecer repertório para Bateria e Percussão em diversos gêneros, estilos e períodos. - Refletir sobre as possibilidades de utilização da Bateria e da Percussão e sua aplicabilidade em diferentes contextos musicais.	UNIDADE 1 - Prática musical, performance e improvisação em grupo. 1. Técnicas para instrumentos diversos: Baquetas, Tambores de Mão e Acessórios. 2. Práticas interpretativas para Bateria e Percussão em grupo 3. Criação e Experimentação: Improvisação, Arranjo e Composição	32	- Atividades práticas envolvendo: performance, improvisação, composição e apreciação musical. - Trabalhos em grupo	M1: Repertório do grupo - Prova Prática (Peso: 7,00) demonstração de habilidades individuais nos instrumentos, trabalho coletivo e participação. M1: Ficha de estudos - Prova Escrita (Peso: 3,00) coerência, objetividade, capacidade de síntese, interpretação e clareza. M2: Repertório do Grupo - Prova Prática (Peso: 7,00) demonstração de habilidades individuais nos instrumentos, trabalho coletivo e participação. M2: Ficha de estudos - Prova Escrita (Peso: 3,00) coerência, objetividade, capacidade de síntese, interpretação e clareza. M3: Repertório do Grupo - Prova Prática	(10) (13) (14) (15) (16) (17) (18) (19) (20) (21) (22) (23) (24) (25) (26) (27) (28) (29) (30) (31) (32) (33) (34) (35) (36) (37) (38) (39) (40) (41) (42) (43) (44) (45) (46)

Quinto Período

UNIVERSIDADE DO
Curso de MÚSICA

PLANO DE ENSINO - SUJEITO A VALIDAÇÃO DO COORDENADOR					
IDENTIFICAÇÃO		OBJETIVO GERAL			
Curso: MÚSICA		Desenvolver as habilidades para a prática interpretativa da Bateria e da Percussão em sua diversidade instrumental, de ritmos e de repertório de diferentes culturas musicais, através da prática musical em grupo.			
Disciplina: BATERIA E PERCUSSÃO					
Professor(es):					
Período: 5	Ano/Sem.: 2012/1				
CH teórica: 15 (18 horas-aula) CH prática: 45 (54 horas-aula) CH total: 60 (72 horas-aula)	Créditos: 4				
EMENTA					
Prática musical, performance e improvisação em grupo. Leitura musical em grupo e montagem de repertório representativo de diferentes gêneros, estilos e épocas. Técnicas de ensaio.					
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Total C.H. Unidades: 72 h.a. + Total C.H. Avaliações: 0 h.a. = 72 h.a.)					
Objetivos de Aprendizagem	Conteúdos	C.H.	Estratégias	Avaliação	Ref
- Aprofundar noções de técnica, performance e criação musical no contexto do Grupo de Percussão. - Conhecer repertório para Bateria e Percussão em diversos gêneros, estilos e períodos. - Refletir sobre as possibilidades da utilização da Bateria e da Percussão e sua aplicabilidade em diferentes contextos musicais.	UNIDADE 1 - Prática musical, performance e improvisação em grupo. 1. 1. Técnicas para instrumentos diversos: Baquetas, Tambores de Mão e Acessórios. 2. 2. Práticas interpretativas para Bateria e Percussão em grupo. 3. 3. Criação e Experimentação: Improvisação, Arranjo e Composição	32 (h.a)	- Atividades práticas envolvendo: performance, improvisação, composição e apreciação musical. - Trabalhos em grupo	M1: Repertório do Grupo - Prova Prática (Peso: 7.00) demonstração de habilidades individuais nos instrumentos, trabalho coletivo e participação. M1: Fichas de estudos - Prova Escrita (Peso: 3.00) coerência, objetividade, capacidade de síntese, interpretação e clareza. M2: Repertório do Grupo - Prova Prática (Peso: 7.00) demonstração de habilidades individuais nos instrumentos, trabalho coletivo e participação. M2: Fichas de estudos - Prova Escrita (Peso: 3.00) coerência, objetividade, capacidade de síntese, interpretação e clareza. M3: Repertório do Grupo - Prova Prática (Peso: 7.00) demonstração de habilidades individuais nos instrumentos, trabalho coletivo e participação.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13) (14) (15) (16) (17) (18) (19) (20) (21) (22) (23) (24) (25) (26) (27) (28) (29) (30) (31) (32) (33) (34) (35)