

Situação e perspectivas da pesquisa sobre ensino coletivo de instrumentos no Brasil

Uma análise do período compreendido entre 1990 e 2013¹

Wilson Rogério dos Santos² | Ana Roseli Paes dos Santos³

Universidade Federal do Tocantins | Brasil

Resumo: O trabalho procurou catalogar, analisar, interpretar e considerar a produção acadêmica brasileira acerca do ensino coletivo de instrumentos musicais, prática de ensino consolidada e utilizada em diversos países. Trata-se de recorte de revisão bibliográfica que fundamentou uma tese sobre o assunto e que objetivou oferecer um panorama da situação e das perspectivas das pesquisas na área. A proposta poderá auxiliar e incentivar novas iniciativas de investigação sobre o tema.

Palavras-chave: Performance musical; Ensino coletivo de instrumentos musicais; Pedagogias ativas.

¹ *Situation and perspectives of the research on collective teaching of instruments in Brazil: An analysis of the period from 1990 to 2013*. Submetido em 13/05/2019. Aprovado em 04/10/2019.

² Doutor em Música pela UFBA. Mestre em Artes - Música pela UNESP. Bacharel pela UNICAMP em Composição (1994) e Regência (1997). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins. Realiza estudos nas áreas de ensino em grupo de instrumentos musicais, música e desenvolvimento humano e social, musicologia e etnomusicologia. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9912-7164>. E-mail: rg_santos@uft.edu.br

³ Doutora pela Universidade do Minho/PT, na especialidade de Educação Musical. É Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins e coordenadora do Gabinete de Investigação em Educação Musical. Desenvolve estudos nas áreas do ensino de instrumentos musicais, Educação Musical, formação de professores de música e etnopedagogia musical. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4684-5351>. E-mail: anaroseli@uft.edu.br

Abstract: this paper aims to catalog, analyze, interpret, and consider the Brazilian academic production on Collective Teaching of musical instruments, a teaching practice already used and consolidated in several countries. This is an excerpt from a literature review that based a thesis on the subject and aimed to provide an overview of the situation and perspectives of research in the area. The proposal could help and encourage new research initiatives on the subject.

Keywords: Musical performance; Collective teaching of musical instruments; Active pedagogies.

* * *

O ensino coletivo de instrumentos musicais é uma prática adotada em diversos países, o sistema foi desenvolvido a partir de tentativas empíricas e existem registros documentados de sua utilização nos EUA e Europa já no início do século XIX (SANTOS, 2016: 11-24). No Brasil, o sistema foi implantado a partir dos anos 1960, sempre como forma de atender algumas necessidades, como mais bem aproveitar recursos disponíveis, diminuir custos, atender uma maior quantidade de alunos por horário, expandir o mercado consumidor de instrumentos e publicações musicais, melhorando o rendimento do ensino e a relação custo-benefício das aulas.

O trabalho apresentado neste artigo procurou catalogar, analisar, interpretar e considerar a produção acadêmica brasileira acerca do ensino coletivo de instrumentos. Estas informações tiveram como objetivo oferecer um panorama dos trabalhos científicos realizados na área, contribuindo para facilitar futuros estudos sobre o assunto e também foram utilizadas como revisão bibliográfica para minha tese de doutoramento apresentada à Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Como apoio ao texto, é possível consultar, no repositório da UFBA⁴, uma listagem com a catalogação de cerca de 250 títulos, que procura relacionar a maior parte das pesquisas e dos artigos acadêmicos sobre ensino coletivo de instrumentos, desenvolvidos ou publicados no Brasil no período estudado: 1990 a 2013.

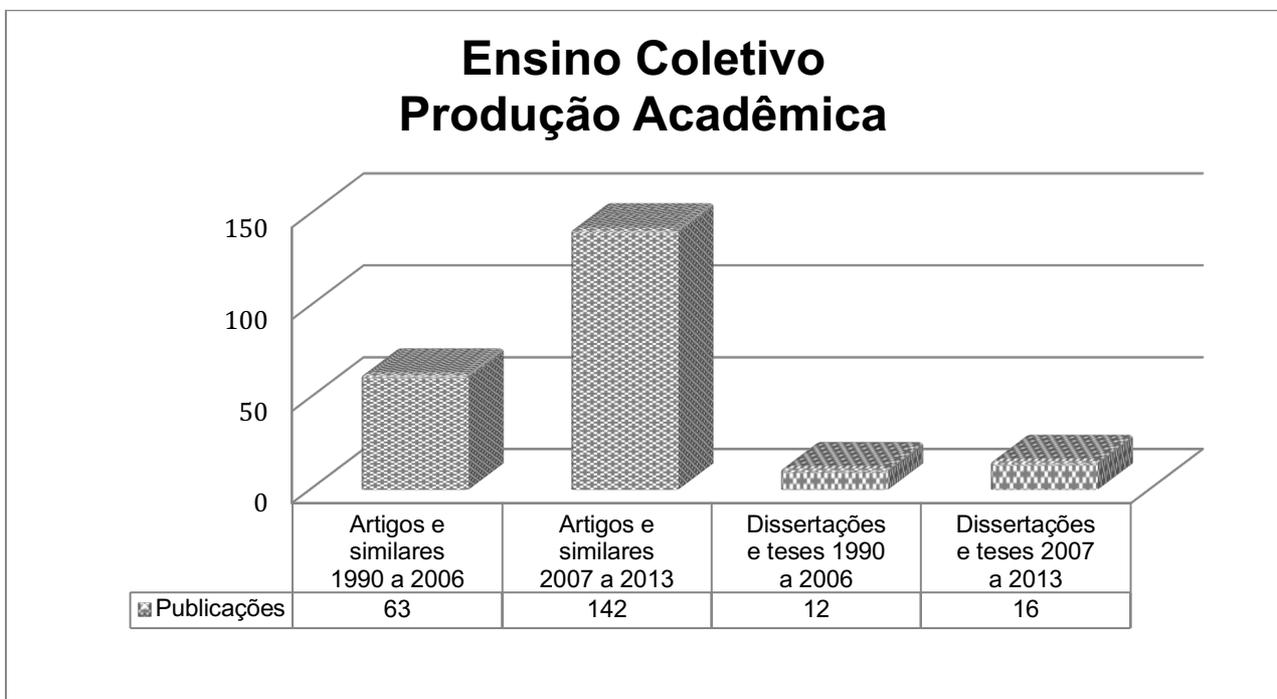
⁴ Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24067>>. Acesso em: 13/05/2019.

1. Pesquisa sobre ensino coletivo de instrumentos: uma análise

A análise referente ao período proposto indicou que inicialmente a pesquisa acadêmica sobre o ensino coletivo de instrumentos se mostrou bastante tímida em nosso país. Entretanto, os últimos anos do período analisado foram auspiciosos para o tema e foi possível constatar que a produção na área fez grandes progressos. Podemos perceber no quadro 1, a seguir, o número de dissertações ou teses sobre o assunto praticamente dobrou nos últimos sete anos do período estudado.

Considerando-se que a primeira tese sobre o tema foi escrita em 1990, temos um intervalo de 17 anos (1990 a 2006) quando foram defendidas 12 dissertações ou teses; na contrapartida, no período posterior, que compreende sete anos (2007 a 2013), esses trabalhos chegaram a 16⁵.

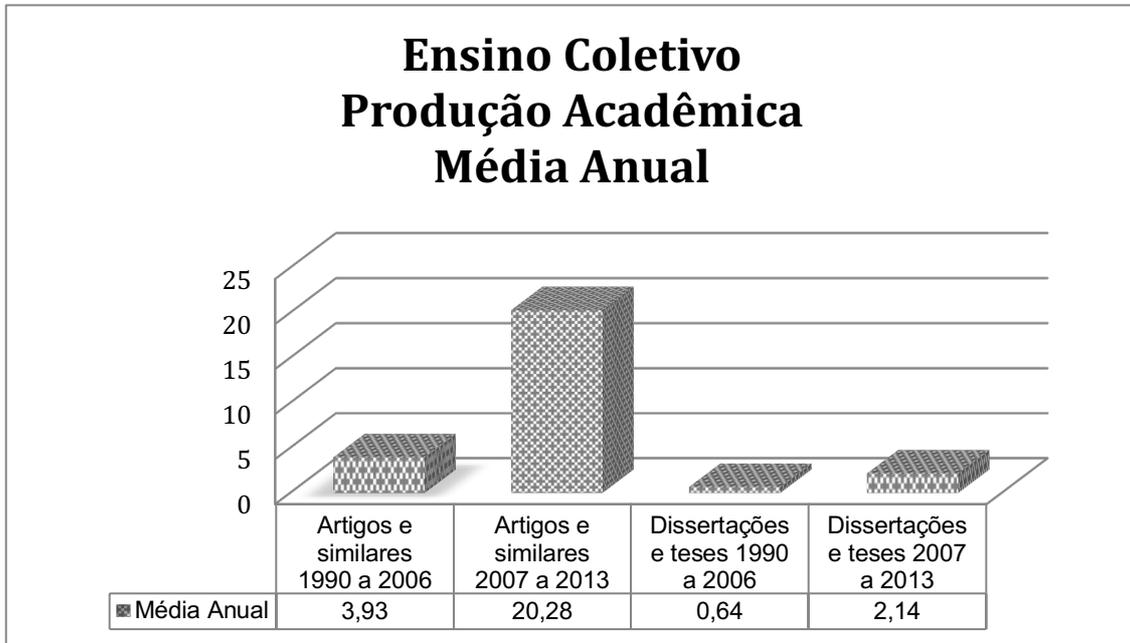
Quando dirigimos nossa observação para artigos e comunicações publicadas em periódicos e anais, pudemos perceber a ocorrência de um fenômeno similar. No período de 1990 a 2006, ou seja, 17 anos, foram publicados 63 trabalhos acadêmicos, no segundo período (2007 a 2013) foram publicados 142 trabalhos, ou seja, em apenas sete anos a produção na área mais que triplicou.



Quadro 1 – Gráfico da produção acadêmica na área do ensino coletivo. Fonte: SANTOS (2016: 35)

⁵ Para tentar retratar fielmente a situação, foram descartados, nesta estatística, os trabalhos de conclusão de curso.

Estes números podem ser mais bem percebidos quando calculamos a média anual de trabalhos produzidos nos períodos citados, representada no quadro seguinte:



Quadro 2 – Gráfico da produção acadêmica na área do ensino coletivo – média anual. Fonte: SANTOS (2016: 36)

Sem dúvida, tal incremento foi reflexo de políticas de difusão e incentivo à produção acadêmica, mas não podemos deixar de considerar que o assunto também cresceu no interesse de pesquisadores e que a possibilidade de utilização do ensino coletivo como ferramenta em projetos de educação musical acentuou sobremaneira a atividade na área. Também é possível considerar que a aprovação da Lei 11.769, que tornava obrigatória a implementação do ensino de música nas escolas, em 2008, pode ter contribuído para esse crescimento.

A análise que resultou neste artigo identificou os principais aspectos abordados pelos trabalhos escritos sobre o tema em nosso país, a literatura relacionada ao ensino coletivo começa a tomar corpo e baseia-se, principalmente, em relatos de trabalhos, relatos de pesquisas, discussões sobre aspectos sociais e sobre aspectos metodológicos (criação e utilização de métodos e formas de trabalho).

Os relatos de trabalho podem ser encontrados durante todo o período analisado; estas atividades são desenvolvidas em locais diversificados como escolas de música, academias, escolas regulares, projetos socioculturais, bandas, orquestras e universidades. Relatos desse tipo podem ser encontrados em Tourinho (2003), Santos (2008), Anjos (2010), Campos (2010), dentre outros. No geral, estes relatos

apresentam um histórico do surgimento dos trabalhos, descrevem a metodologia utilizada e apresentam os resultados alcançados, que na maioria dos casos são animadores. Tais relatos nos permitem conceber um histórico da implantação do ensino coletivo em nosso país, perceber as dificuldades, compreender objetivos e visualizar os benefícios alcançados pelos trabalhos descritos.

Um dos primeiros textos deste modelo de relato é o da Professora Diana Santiago, que descreve o início das atividades das Oficinas de Música da UFBA na década de 1980:

As Oficinas de piano em grupo (OPG) fazem parte dos Seminários de Musicalização da Escola de Música da UFBA e se propõem a iniciar estudantes nos princípios básicos da técnica do piano, através de aulas em grupo. Surgiram em 1989, por iniciativa do então diretor da referida Escola, Prof. Paulo Costa Lima, com uma turma experimental de seis alunos ministrada por esta autora e que foi logo acrescida de três outras turmas, conduzidas por três alunos do curso de graduação da escola, que foram treinados na técnica do ensino de piano em grupo (SANTIAGO, 1995: 76).

Um outro texto que pode servir de exemplo é o de Cristina Tourinho, que trata das aulas de violão em grupo:

Assim, tomando como exemplo as classes de violão para iniciantes da EMUS-UFBA⁶, ao se agruparem alunos para o ensino coletivo é buscada, durante a entrevista, uma suposta homogeneidade inicial para o agrupamento: além do turno escolhido, fatores como idade e habilidade no instrumento são considerados. Embora não seja um fator limitante, a idade é considerada, sobretudo quando da inclusão de música popular, porque se procura atender ao repertório das faixas etárias dos grupos. A habilidade no instrumento também faz diferença, e se separam os que ainda não tocam dos que já tocam um pouco. Mas em todos os cursos estes agrupamentos são flexíveis e permitem ao estudante migrar para outro grupo ou avançar para outro nível independente do término oficial do semestre (2006: 89).

Nos relatos de trabalho, vários autores apresentam os excelentes resultados alcançados pelas iniciativas de ensino coletivo, os quais podem ser encontrados em Cruvinel (2004); Fialho e Ortega (2009) e em mais de 30 outros trabalhos catalogados. São relatos como os de Nascimento:

[...] a aplicação do método de ensino coletivo de instrumentos de banda de música “Da Capo”, proporcionou a esta turma de alunos uma melhora significativa em diversos aspectos da aprendizagem musical na banda de música, entre outros ressaltamos: 1) a rapidez na formação musical inicial, permitindo uma rápida chegada destes alunos iniciantes à participação como instrumentistas nas apresentações da banda e 2) a baixa taxa de evasão (2010: 610).

⁶ Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.

Ou dos Portugueses Pintão e Vieira: “[...] foi destacado uma motivação acrescida manifestada pela maioria dos alunos durante o período em que decorreu este projeto. Foi igualmente verificada uma melhoria no grau de socialização entre os alunos” (2012: 9).

Além dos bons resultados apresentados e comprovados, estes relatos tratam das possibilidades proporcionadas pelo sistema, das vantagens encontradas:

Quando bem administrado, o ensino em grupo possibilita aos alunos o desenvolvimento de uma grande variedade de habilidades como prontidão, interação social, dinamismo pessoal, julgamento e pensamento crítico em relação à música e à performance dos outros. As pesquisas de Thompson (1983)⁷ apontam um incremento do aprendizado pelo maior comprometimento, emulação e imitação, causados pela interação social. Também foi verificado um maior desenvolvimento da musicalidade, embora mais tempo seja gasto com questões técnicas durante as aulas coletivas. Ainda como vantagens “menos nobres”, porém muito consideráveis, o ensino em grupo beneficia o aproveitamento da relação entre alunos e professor em termos de carga horária e custo financeiro (MORAES, 1997: 73).

Também tratam dos benefícios vislumbrados pelos pesquisadores com a aplicação do sistema: “O ensino coletivo de instrumentos potencializa o campo da percepção e da audição pela possibilidade de estabelecimento de parâmetros sonoros, troca de ideias e conhecimentos aprendidos entre os alunos” (RODRIGUES, 2012: 616). Os relatos de trabalho também tratam do modo como são desenvolvidas as aulas e podem servir para indicar caminhos possíveis para a concretização de outras iniciativas:

O método de ensino escolhido para iniciação dos alunos foi o Método Da Capo (*Método Elementar para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda Da Capo*)⁸ (BARBOSA, 2004), elaborado por Joel Barbosa. Tal método foi escolhido por possibilitar o trabalho com todos os instrumentos de forma simultânea, e por ser possível iniciar as aulas tocando o instrumento escolhido desde o início do aprendizado, fator que reduz a taxa de desistência dos alunos (KANDLER, 2009: 721),

ou até mesmo tratam de ações que podem combinar atividades de ensino coletivo ao ensino tradicional tutorial, como no relato de Tourinho:

⁷ THOMPSON, Kevin. An analysis of group instrumental teaching: principles, procedures and curriculum implications. 1983. 413p. Tese (doutorado em Educação) – Institute of Education, University of London, London, 1983.

⁸ BARBOSA, Joel Luiz da S. *Da Capo: Método para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Sopro e Percussão*. Jundiaí: Keyboard, 2004.

Os três professores citados neste artigo (Oliveira, Barbosa e Tourinho) foram entrevistados e declararam utilizar as duas modalidades de ensino, (tutorial e coletiva) de acordo com o objetivo da aula e do curso, do estágio de desenvolvimento musical do estudante, não dicotomizando suas atividades e sim agregando as duas metodologias. Para Oliveira, o ensino coletivo “é uma fase muito relevante” (16/06/2006) enquanto que Barbosa declarou mesclar as duas modalidades com o mesmo grupo. Tourinho utiliza o ensino coletivo para alunos iniciantes (2007: 2);

ou como escreve Montandon, falando sobre o ensino coletivo de piano:

Assim, profissionais de música tem defendido a combinação de aulas em grupo e individuais ou duplas como a combinação ideal para uma aprendizagem mais efetiva. A aula individual ou em dupla dá maior atenção ao repertório e à técnica. A aula em grupo é mais apropriada ao desenvolvimento de conteúdos tais como improvisação, harmonização, leitura à primeira vista, transposição, execução em conjunto (duetos, trios) e treinamento auditivo (1992: 44).

Outro assunto muito comum na discussão proposta pelos trabalhos acadêmicos são os textos relacionando o ensino coletivo de instrumentos aos aspectos sociais, à democratização do ensino de música e ao aprendizado colaborativo. A transformação social é um dos principais temas defendidos por Flávia Cruvinel. Em 2008, a professora escreveu:

A partir da concepção de educação musical transformadora, o ECIM⁹ poderá propiciar a formação humanística e social do educando, proporcionando o despertar da sua consciência de cidadania. Daí a expressiva utilização do ECIM em espaços não formais ou alternativos de educação, como os projetos sociais que visam a inclusão social a partir do fazer musical (2008: 8).

Sua pesquisa de mestrado, apresentada em 2003, foi publicada sob título “Educação musical e transformação social”, que já deixa clara a intenção de vincular a educação musical às questões socioculturais, e nela podemos encontrar diversos trechos tratando do assunto: “A música na sociedade atual deve ser entendida como um poderoso instrumento de transformação, não só do indivíduo, mas do ser humano social, que vive em sociedade, pertence a um grupo” (2005: 17), ou mais adiante nas conclusões:

⁹ Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais.

A inserção social dos meninos do CEACA¹⁰ é indiscutível, a começar pelo fato de que eles puderam conviver no espaço universitário. Nesses casos, geralmente, os professores é que se dirigem até os locais de formação, preparados especialmente para os desfavorecidos (nota-se que aí há já um princípio de exclusão social). As intervenções-aulas provocaram transformações não só nos atores principais, mas na comunidade universitária ali presente [...] (2005: 238),

e ainda nas conclusões: “Por tudo o que já foi exposto, pode-se afirmar que houve mudanças em todos os sujeitos e, em sentido amplo, poderá haver uma transformação na sociedade, partindo do princípio que cada ação individual se reflete no sistema social, dado seu efeito multiplicador” (2005: 238).

Mas, embora seja uma das principais defensoras do tema, a professora não está sozinha. Muitos pesquisadores abordaram o assunto antes e depois da publicação de seus trabalhos; um exemplo é a frase destacada da dissertação de Galindo afirmando que o ensino em grupo serve: “[...] a muitos jovens de baixa condição socioeconômica, para quem tornar-se músico é efetivamente uma ascensão na escala social” (2000: 177); outro local onde o assunto é abordado é em Santos: “Neste processo a cultura e a educação são elementos fundamentais para a realização de mudanças sociais. O domínio da tecnologia e a expansão cultural podem trazer resultados incisivos para o desenvolvimento da população e do país. Neste sentido, as orquestras-escola têm muito a oferecer [...]” (2001: 7).

Recentemente, por questões óbvias, muitos outros pesquisadores brasileiros abordaram o tema, pois em nosso país, que apresenta tantas diferenças sociais, a música pode e deve ser utilizada como ferramenta para oferecer meios de mudanças. Dentre estes autores podemos citar Taís Dantas:

Dois dos cinco projetos pesquisados promovem a inclusão social através do ensino coletivo: Estrelas Musicais e a Orquestra Sinfônica da Juventude de Salvador. Para muitos alunos, participar destas iniciativas significa uma nova perspectiva de inserção no mercado de trabalho. Ao longo dos anos vem sendo observado que muitos alunos oriundos destes projetos musicais deram continuidade as suas atividades em música atuando profissionalmente em grupos musicais e orquestras, e se aperfeiçoando através de cursos de graduação em música (2010a: 6);

Ribeiro e Braga: “Assim o ensino coletivo vem se constituindo em uma forma de educação democrática, onde todos os indivíduos podem se expressar musicalmente, sendo reconhecido por muitos educadores musicais como um poderoso instrumento de transformação social” (2010: 448) e Silva: “[...] pode-se considerar que o objetivo do professor Jaffé alcançou êxito em vários aspectos: Proporcionou perspectiva

¹⁰ Centro de Atendimento à Criança e Adolescente, tem como objetivo atender adolescentes inseridos no mercado de trabalho informal nas ruas de Goiânia.

de uma carreira no âmbito musical; desenvolveu a apreciação pela música; ofereceu oportunidade de inclusão social” (2010: 1).

Muitos autores chamam a atenção para a possibilidade que o ensino coletivo oferece na concretização de uma verdadeira democratização cultural em nossa sociedade. São pesquisadores como Tamonte e Grubisic que ao relatarem o Projeto Orquestra Escola em Florianópolis afirmam que:

Este projeto configura-se no espectro das iniciativas comunitárias que tem caracterizado a democratização das oportunidades culturais e educativas cuja tendência se expande a partir dos anos 90 do século XX no Brasil. Atingindo variados setores da sociedade civil, os projetos representam oportunidades para as camadas da população que estiveram excluídas pelas desigualdades e concentração de renda de bens materiais e simbólicos (2012: 1-2),

ou Dias: “O caráter democrático do ensino em grupo também é um fator de fundamental importância pois possibilita a participação de um maior número de interessados [...] (1993: 10).

É inegável ser este tema caro para os vários pesquisadores que estudaram o sistema de ensino coletivo, e os primeiros artigos sobre o assunto já abordavam a democratização do ensino de música como um dos benefícios trazidos pelo sistema. Anamaria Peixoto ao estabelecer metas para seu trabalho *Iniciando cordas através do folclore* cita o “Atendimento a uma clientela que não possui acesso ao ensino convencional, possibilitando a um número maior de jovens o estudo de um instrumento de cordas” (1990: 20), da mesma forma, muitos outros trabalhos que tratam do assunto podem ser citados como: Fialho e Ortega (2009); Cabral e Vieira (2010); Rodrigues (2012); Santos e Vieira (2011).

Um dos temas mais relevantes para os pesquisadores, porque intensamente abordado, é o do aprendizado colaborativo. O assunto passa mesmo pela definição do ensino coletivo e tal fato demonstra o quanto o tema é importante dentro desta metodologia de trabalho: “Muitos dos princípios pedagógicos utilizados no ensino instrumental em grupo coincidem com modernas propostas educacionais como a do Aprendizado Colaborativo [...]” (MORAES, 1997: 71); “Isso é ainda mais significativo devido ao fato que muitos dos conhecimentos e habilidades musicais e não-musicais, adquiridos pelos alunos, nem sempre, são apenas ensinados pelo professor” (BARBOSA, 2011: 224). Taís Dantas é contundente sobre o assunto:

Foi possível constatar que o ensino coletivo proporciona um ambiente onde os alunos podem se observar e fazer comparações em relação a seu desempenho no instrumento. Nas interações ocorridas na sala de aula estão presentes importantes fatores que contribuem para a formação do autoconceito do aluno. Além dos resultados, das avaliações e da opinião do professor, entre outros aspectos, um dos fatores que contribui para esta construção, é a comparação com outros colegas que servem como parâmetro, uma vez que os alunos sempre estão realizando observações entre si. Este parâmetro naturalmente não existe numa aula individual (2010b: 886).

Um ponto interessante nas constatações da Professora Dantas é: “O que mais chama atenção nesta análise é que, muitas vezes, o aluno ao considerar que seu desempenho é inferior ao do colega interpreta tal fato como um desafio, levando-o a se esforçar mais para atingir um mesmo nível” (2010b: 886).

É evidente que tal situação só pode ser conquistada com uma participação efetiva e positiva do professor, que deve estar atento para aproveitar as oportunidades pedagógicas e conduzir o processo dentro de padrões didaticamente eficientes; para isso, é importantíssimo o treinamento e a formação do professor de ensino coletivo, que se faz diferenciada desde o nível básico até o necessário aperfeiçoamento, seja por meio de leituras ou de cursos de capacitação. Esta perspectiva é partilhada por muitos autores como Brito: “Um ponto muito importante que deve ser levado em consideração é o perfil do professor para atuar no ensino coletivo infantil do violino” (2011: 60); Fialho e Ortega: “A aula coletiva também exige do professor um preparo e planejamento de aula criterioso, onde as especificidades dos alunos sejam consideradas dentro do todo” (2009: 1061) e Montandon: “O que me pareceu mais importante foi entender que o perfil do professor para o ensino em grupo é bem diferente do ensino individual” (2004: 45).

A necessidade de uma formação diferenciada para o professor de ensino coletivo é ponto de vista comum em diversos artigos (BARBOSA, 1998; MOURA, 2009; SOARES, 2012; TOURINHO, 2003) e a falta de tal treinamento pode mesmo se tornar um empecilho para a implantação do sistema:

No entanto, nós, coordenadores, detectávamos algumas fragilidades que mereciam maior atenção: a falta de comprometimento dos estagiários com o exercício da regência das aulas, apesar das constantes cobranças e orientações feitas pela coordenadora pedagógica e orientadora dos estagiários; a necessidade de uma estruturação dos conteúdos a serem trabalhados [...]. Muitas vezes os estagiários desenvolviam sua própria metodologia e não se adaptavam à metodologia do projeto, justamente pelo pouco tempo de experiência profissional e pelo pouco tempo destinado à preparação pedagógica necessária a um projeto desse porte (CAMPOS, 2010: 1994).

Alguns autores, ao se preocuparem com o treinamento do professor, procuram destacar a importância da criação de alternativas para formação de professores de ensino coletivo dentro dos cursos de música das universidades:

Para ensinar instrumentos em classes da escola regular, o mercado exige além de um músico-professor com competência no instrumento, uma pessoa com domínio da técnica do ensino coletivo para grandes grupos. Quais os cursos de formação superior preparam este profissional? As antigas licenciaturas? Os antigos bacharelados? Nas reformas curriculares que estão sendo realizadas, por exigência legal, e que atentam para este aspecto, este perfil ainda levará alguns anos para consolidar-se (TOURINHO, 2004: 40).

Joel Barbosa chegou a propor um currículo para que os cursos de graduação em música atendessem a esta necessidade:

A metodologia de ensino coletivo de instrumentos heterogêneos adaptada à educação musical brasileira, empregada por professores especializados trabalhando em um regime de trabalho de 30 horas em escolas de música de primeiro grau facilitaria economicamente a inclusão do ensino de música instrumental no ensino escolar de primeiro grau (1996: 48).

Mesma opinião proferida pelo professor Weber Anjos, que questiona a ausência do ensino coletivo nos cursos de formação de professores dentro da universidade:

Em nível de graduação podemos observar que as ações pedagógicas coletivas voltadas para a educação instrumental são bem mais tímidas. O chamado ensino superior se mantém, talvez, tão superior que não haveria espaço para uma educação musical mais humanizadora e solidária. Fruto disso é reproduzirmos ainda tão fielmente o modelo do conservatório francês, onde o virtuosismo é privilegiado em diversos aspectos e instâncias (2010: 1684).

Felizmente essas manifestações começam a encontrar guarida dentro das universidades; o próprio professor Anjos apresenta no artigo mencionado a aplicação do ensino coletivo na Universidade Federal do Cariri:

O ensino coletivo de instrumento configura-se atualmente como metodologia predominante no curso de educação musical [...], junto com o “solfejo relativo”, caminhamos ombreados em busca de uma sutil equação, a qual deverá sanar, ou melhor, alimentar as inquietações de nossos futuros educadores musicais [...] (ANJOS, 2010: 1685),

Nascimento e colaboradores também abordam o assunto, apresentando o curso de música no Campus

Sobral da Universidade Federal do Ceará:

Os Cursos de Música da UFC têm na prática musical coletiva seu grande mote de aprendizagem, vendo a voz humana como principal alicerce de ação pedagógica, e o seu aprendizado obrigatório a todos os estudantes, seguido por uma aprendizagem de instrumento, que no caso do *Campus* de Sobral, se faz através do violão, das cordas friccionadas, do teclado ou dos sopros (2012: 3),

e Barbosa, que também, apresenta uma faceta do trabalho realizado dentro dos cursos de graduação da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia:

Nos anos seguintes, alunos da EMUS foram capacitados a trabalhar com essa pedagogia de ensino coletivo no Projeto. Esta é uma capacitação rara em currículos brasileiros e que não tinha como ocorrer na EMUS por falta de instrumentos. Essa capacitação foi para alguns desses alunos o projeto final do curso de licenciatura e outros receberam créditos através dos programas de extensão UFBA em Campo e ACC (Atividade Curricular em Comunidade) (2003: 3).

Estas iniciativas somam-se a várias outras atividades realizadas em Universidades como a Federal de Santa Maria (CORRÊA, 2001: 188), Federal do Pará: “O PCA¹¹ nasceu num contexto de práticas de aprendizado em conjunto, tendo como sua base metodológica o ensino coletivo de cordas friccionadas” (PAIVA, 2013: 13) e Universidade de São Paulo (Campus Ribeirão Preto): “O projeto tem como objetivo implantar o ensino coletivo no ambiente universitário para alunos com nível escolar fundamental, médio e universitário, a partir de práticas de ensino que promovam a inclusão dos sujeitos no mundo musical” (COSTA, 2009: 625); dentre outras, onde o ensino coletivo é utilizado como matéria eletiva, obrigatória, em atividades de extensão, no sistema de ensino à distância: “Assim sendo, a metodologia do ensino coletivo tende a se alargar cada vez mais pela possibilidade de inserção e utilização de novos recursos tecnológicos e que possam ser aplicados no ensino de violão a distância” (MOURA, 2009: 6) e no estágio curricular:

Esta comunicação visa relatar a experiência da oficina de flauta doce, realizada em forma de estágio supervisionado na disciplina Prática de Ensino 3, em Uberlândia – MG. Ela se justifica por permitir a qualificação da prática docente através da reflexão e por proporcionar a troca de experiências entre os profissionais que atuam com o ensino do instrumento (CALLEGARI, 2006: 581).

¹¹ Programa Cordas da Amazônia.

Se por um lado o ensino coletivo começa a trilhar seu percurso dentro das universidades, ultrapassando os limites do ensino de piano em grupo para contemplar a inclusão de matérias específicas dentro das licenciaturas, por outro lado, esse mesmo ensino é utilizado há vários anos dentro de projetos socioculturais, projetos ligados ao poder público e projetos ligados ao terceiro setor. Neste campo é extensa a gama de atividades realizadas com a metodologia, o que nem sempre quer dizer que a qualidade do trabalho e a formação dos professores utilizados no processo sejam as mais adequadas. Tal fato apenas reforça a importância do assunto abordado anteriormente: a necessidade de se investir na formação de professores, tornando-os aptos e com conhecimento para utilizar as técnicas do ensino coletivo.

Mesmo com essas ressalvas podemos encontrar muitos exemplos de trabalhos bem-sucedidos e que apresentam uma relação custo-benefício excelente, a iniciar pelos pioneiros do ensino coletivo no Brasil: José Coelho de Almeida, com seu trabalho desenvolvido em Tatuí, que desembocou posteriormente na contribuição para o incremento do Conservatório da Cidade e Alberto Jaffé, que com seu projeto formou muitos músicos e inspirou carreiras como a do maestro João Maurício Galindo, autor de uma das primeiras pesquisas acadêmicas sobre o tema:

Minha experiência como estudante de música foi marcada de forma indelével por esse processo de ensino. Fui aluno do professor Alberto Jaffé e de sua esposa, a professora Daisy de Luca, no SESC Vila Nova de São Paulo entre 1978 e 1980. Contava então com 17 anos, e estava muito cético quanto às reais possibilidades de tornar-me instrumentista de orquestra, por não ter começado a estudar o instrumento na infância (2000: 1).

Portanto, podemos citar, de uma vasta lista de relatos de trabalhos bem-sucedidos na área do ensino coletivo, projetos ligados ao terceiro setor como Moreira (2009), Silva e Cruvinel (2010), Barbosa:

O Projeto UFBERÊ se desenvolve na Sociedade 1.º de Maio, localizada em Novos Alagados, um bairro muito pobre de Salvador. Esta é uma sociedade de moradores de bairro que se constitui, entre outras, de três escolas populares, uma creche e um centro com cursos pré-profissionalizantes. O Projeto nasceu da parceria entre a Sociedade 1.º de Maio e a EMUS, a última fornecendo professores e a primeira a infraestrutura física e instrumentos musicais (2003: 2),

projetos ligados a contextos não formais, como Fernandes:

O projeto “Toque... e se Toque!”, patrocinado pela FINEP e realizado pela UFRJ desde 2007, oferece aulas gratuitas aos sábados a moradores de baixa renda de Mesquita e utiliza como espaço a Escola Municipal Irene Sandler, no mesmo município. Quanto ao público-alvo, não existem pré-requisitos tais como idade ou aptidão para o ingresso no curso, bastando a frequência regular e o comparecimento às apresentações, as quais são realizadas esporadicamente em escolas e espaços públicos localizados na cidade do Rio de Janeiro e em Mesquita (2009: 1038),

Borges e Cruvinel: “Os resultados até aqui obtidos, através da revisão de literatura e atuação em campo demonstram que o ensino coletivo de violão desenvolvido na Camerata de Violões de Barro Alto é eficiente, tanto no aspecto musical quanto social” (2010: 877) e Santos e Vieira:

A população vinda dos três bairros é constituída na sua maioria por imigrantes e filhos de imigrantes de países africanos (predominantemente de Cabo Verde), leste Europeu e da China (estes últimos em menor número). Sob a responsabilidade da Câmara Municipal da Amadora, foi implantado o *Projeto Geração/Oportunidades* em 2005 para promover o desenvolvimento social e humano de jovens da freguesia, cujas áreas eram: formação, educação, saúde, emprego, justiça e ocupação de tempos livres. Neste contexto, surgiu em 2007 um projeto piloto – *Orquestra Geração* –, cujo sistema de ensino instrumental está centrado numa metodologia de ensino coletivo. A responsabilidade pedagógica do projeto ficou a cargo da Escola de Música do Conservatório Nacional de Lisboa com apoio da Fundação Gulbenkian e do setor privado (2011: 2653).

Também existem propostas com uma vertente ligada a projetos socioculturais como Tamonte e Grubisic: “Aprender a tocar um instrumento musical e participar de uma orquestra foi a oportunidade de aproximar-se de um campo de conhecimento muitas vezes restrito às camadas sociais mais abastadas. Algo novo e diferente se tornou próximo e possível” (2012: 6).

A abordagem destes assuntos culmina na inclusão da metodologia de ensino coletivo nas atividades da escola regular, não apenas oferecendo alternativas de ensino musical dentro destes estabelecimentos, com as vantagens já descritas anteriormente, mas também atendendo às propostas da Lei 13.415 e dos PCN, como afirmam Tourinho: “Devemos, pois, considerar a inserção da música no currículo da escola regular como uma forma de conhecimento, de conhecer o mundo e interagir com ele através de sons e de instrumentos, e não como uma forma de lazer e entretenimento para as horas vagas” (2004: 38), Barbosa:

Todavia, é necessário buscar meios que barateiem e facilitem a inclusão do ensino da música instrumental nas escolas de primeiro grau. As criações de 1) métodos adequados para o ensino coletivo de instrumentos musicais no Brasil, 2) cursos para preparar professores especializados na pedagogia deste método, e 3) escolas públicas de música que viabilizem cursos de música instrumental de alto nível e exequíveis economicamente, para serem oferecidos a população estudantil de primeiro grau (1996: 39),

Cruvinel:

O ensino coletivo de instrumento musical poderá chegar ao contexto escolar caso os educadores musicais e as administrações escolares se empenhem em ações conjuntas, sistematizando metodologias adequadas para a realidade de cada escola e investindo na capacitação de professores especializados para sua implementação. Porém, para que o ECIM esteja presente no contexto escolar, necessário se faz, além da sistematização de metodologias adequadas, o engajamento dos atores presentes nas escolas (2009: 78),

e vários outros como: Cerqueira (2009), Fialho e Ortega (2009); Kandler (2009); Cabral e Vieira (2010), Dantas (2010a) e Santos (2010).

Dois aspectos importantes oferecidos por estes textos, que tratam da escola regular, estão ligados à eficiência apresentada pelo ensino coletivo no atendimento aos objetivos de alfabetização e transmissão de conhecimentos musicais e às questões multiculturais.

A utilização da metodologia de ensino coletivo de instrumentos já registra o alcance de bons resultados no ensino de música dentro das salas de aulas das escolas regulares, como podemos observar em Fialho e Ortega, que apresentam os resultados parciais da implantação do projeto Música na Escola, realizado pela Universidade Estadual de Maringá e que pretende: “a implementação sistematizada da música na educação básica” (2009: 1059), com atuação em duas frentes: cursos de formação para professores e iniciação musical para alunos, e de Kandler (2009) que relata o trabalho de ensino de instrumentos de sopro e percussão para alunos de escolas públicas da cidade de Treze Tílias (SC).

O segundo aspecto abordado pelos textos que tratam da escola regular é a questão da diversidade cultural, sendo uma das propostas dos PCN conhecer a arte de sua própria e de outras culturas:

Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor (BRASIL, 1997: 19).

A diversidade cultural é componente fundamental tratado por diversos autores como Cruvinel: “Para tanto, é preciso pesquisar e discutir permanentemente [...] o contexto de diversidade cultural em que se vive, a fim de proporcionar um ensino musical mais significativo e eficiente” (2008: 9), Tiago e

Perdomo:

Portanto, a adoção da abordagem sociocultural da educação musical em nossa prática docente é bastante pertinente pois favorece a valorização de músicas de outras culturas, bem como, de outros grupos culturais dentro da própria cultura; respeita e amplia o gosto musical dos alunos e os diferentes estilos de aprendizagem; proporciona um fazer musical contextualizado e significativo sem valorizar um gênero musical em detrimento de outros (2004: 4),

Sánchez (2007), Caetano (2010) e constantemente por Joel Barbosa, que no texto a seguir apresenta um olhar sobre questões contemporâneas ligadas não apenas à educação musical e à multiculturalidade, mas também a assuntos muito mais amplos, complexos e controversos, como a própria mudança de paradigmas na forma de olhar o mundo ao nosso redor:

Na segunda metade do século XX, aparece o conceito de educação musical como educação estética (REIMER, 1970)¹², que depois é absorvido no Brasil. Ainda hoje, este conceito está presente na prática e ensino da música de concerto no país. De maneira geral, ele entende a música como uma coleção de obras a serem apreciadas pelos seus elementos estéticos expressivos: melodia, ritmo, harmonia, timbre, dinâmica, textura e forma (ELLIOTT, 1995: 28)¹³. Partindo deste conceito, muitas tradições musicais brasileiras, tais como as músicas de trabalho, de roda de samba¹⁴, frevo, maracatu, carimbó e outras, eram e ainda são consideradas “inferiores” à música erudita europeia por serem composicionalmente simples. A política de colonização tratou o indígena e o africano, assim como suas culturas, como inferiores (BARBOSA, 2010: 57).

Mais à frente o autor amplia a discussão apresentando exemplos e argumentos:

Manter o ensino de instrumentos focado no conceito estético é útil, quase que exclusivamente, para formar instrumentistas e apreciadores da música de concerto. Não incluir ou não optar pelo conceito praxial da educação musical é manter a mente de muitos educandos colonizada, perdendo-se a oportunidade de, por meio da música, permitir que eles conheçam a riqueza de sua cultura, entendam amplamente sua história e sociedade e compreendam mais profundamente a si próprios e às pessoas com quem compartilham este chão chamado Brasil. Limitar-se ao conceito estético é, por exemplo, aprender a interpretar Mozart e Brahms na clarineta, buscando conhecer os pensamentos europeus do Classicismo e Romantismo e a sociedade de então, e perder a oportunidade de, por meio da clarineta, entender valores históricos, sociais, ambientais e humanos do Brasil presentes nos choros de Pixinguinha, nos frevos de Lourival Oliveira e nos carimbós de Verequete – conhecimentos por meio dos quais os alunos poderiam se conhecer melhor e atuar com mais qualidade como membros de um grupo musical e da sociedade (BARBOSA, 2010: 58).

¹² REIMER, Bennett. *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice Hall, 1970.

¹³ ELLIOTT David J. *Music Matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University, 1995.

¹⁴ Segundo informações fornecidas pelo próprio autor a intenção do texto era falar do samba de roda, e não de roda de samba, duas práticas musicais que embora possuam ligação, são distintas. Houve um equívoco na ordenação das palavras do texto.

Tais propostas de diversidade cultural nos levam a verificar como os diversos pesquisadores que tratam do ensino coletivo de instrumentos no Brasil se relacionam, consideram e utilizam as ideias de ensino de autores de referência como Keith Swanwick, Edwin Gordon e David Elliott.

O levantamento bibliográfico mostrou que em menor número são encontradas referências às ideias de Edwin Gordon: “ao propor a mudança do foco do aprendizado de música do ‘como se ensina’ para o ‘como se aprende’ contribui para nossa discussão com a noção de aprendizado por discriminação e aprendizado por inferência” (OLIVEIRA; MATOS, 2011: 56), e também de Vygotsky, que é referido por Izaias e Berg (2012), Tamonte e Grubisic (2012), Fernandes:

A visão filosófica presente na metodologia da oficina de violão foi analisada a partir de determinados conceitos e considerações de autores e educadores que se relacionam com o contexto em questão. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), segundo Vygotsky (2008)¹⁵, é utilizado para analisar certas características psicológicas observadas no ensino coletivo (2009: 1037-8);

e Moreira:

Ao analisarmos os princípios do ensino coletivo de uma maneira geral, podemos dizer que esta metodologia musical inspira-se em teóricos da educação como Vygotsky (1896-1934), defensor da análise do reflexo do mundo exterior no mundo interior dos indivíduos. O referencial educativo-social vigotskyano enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações. Essa interação age decisivamente na organização do raciocínio, reestruturando funções psicológicas como memória, atenção e formação de conceitos. A ideia de “Relação Proximal” de Vygotsky defende o aprendizado pela própria ação imediata e não somente pela expectativa da resposta ou análise do conteúdo dado, pois o fazer, já implica em um processo de aprendizagem (2009: 132).

Com relação às ideias de Swanwick, muito citado pelos pesquisadores, é interessante notar que, já em 1992, Montandon menciona James Mursell (1958)¹⁶ autor que faz alusão a um conceito muito próximo da Teoria Espiral, apresentado posteriormente por Swanwick:

¹⁵ VIGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7.ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

¹⁶ MURSELL, James L. Growth Processes in Music Education. In: MADISON, Thurber H. et al. *The Fifth-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: NSSE, 1958, p. 140-162.

Para Mursell, o propósito de toda educação musical, em qualquer nível de aprendizagem, deveria ser o de guiar e manter a evolução da resposta musical ou musicalidade. Nesse processo, tanto o iniciante quanto o aluno mais adiantado podem ter o mesmo tipo e qualidade de experiência, com diferenças somente de grau. De acordo com este princípio, Mursell propôs um currículo com sequência cíclica de conceitos, onde um conceito seria apresentado e reapresentado em situações e contextos cada vez mais complexos e sofisticados (1992: 31).

O sistema CLASP (ou TECLA) e a Teoria espiral de desenvolvimento musical propostos por Swanwick são constantemente citados por autores como Borém, Lage e Coelho (2006), Santos (2008), Fernandes (2009), Vecchia: “O Método da Capo possui conexões e semelhanças de aplicabilidade junto aos princípios da teoria de Swanwick e das pedagogias musicais de outros autores como Violeta de Gainza, Edgar Willems, Carl Orff e Zoltan Kodaly” (2006: 271), e Cerqueira: “Ainda, seguindo o modelo TECLA proposto por Swanwick (2003)¹⁷, é possível trabalhar a técnica instrumental, execução, composição ou improvisação, literatura e apreciação, reforçando a riqueza deste método” (2009: 137).

No entanto, a ideia de se apropriar dos conceitos musicais por meio da prática musical (filosofia praxial) é a que mais se destaca nos textos analisados, seja daqueles que remetem este conceito a Swanwick, mas, especialmente, dos autores que se fundamentam no pensamento de David Elliott.

A lista de autores que abordam os procedimentos ou a filosofia praxial é extensa e demonstra que o tema é chave para o conceito do ensino coletivo. Sem dúvida, um dos diferenciais da metodologia é justamente o fato do aluno iniciar-se no estudo da música tendo um instrumento como apoio.

Alguns exemplos podem ser destacados, como os textos de Ferreira (2012); Rodrigues (2012); Tourinho: “mas o cerne das atividades musicais estaria centrado no fazer musical pelo próprio estudante, cuja educação musical se daria pelo fazer direto, caso optasse por ele” (2004: 42); Kandler: “Através dessa proposta, o aluno inicia as aulas de instrumento desde o início do aprendizado, exercitando primeiramente os princípios básicos da produção de som e as notas de fácil produção do registro médio do instrumento” (2009: 721); Barbosa: “Esta outra maneira de conceber a música está ligada à Filosofia praxial da educação musical, conceituada por David Elliott em seu livro *Music Matters*¹⁸ [...]” (2010: 58), Santos e Vieira: “Elliott também se refere ao ato de “*musicar*” como o auge do processo pedagógico, que envolve não só a *performance* como também a improvisação, a composição, o arranjo e a direção [...], considerando estas atividades como o centro da educação musical” (2011: 2652).

¹⁷ SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003. 128p. (1.ª ed.1999).

¹⁸ Op. cit.

Com relação à conjuntura da pesquisa na área, a meia centena de “relatos de pesquisa” detectados pelo levantamento bibliográfico fornecem um quadro bastante nítido da situação dos estudos realizados sobre o ensino coletivo e das preferências metodológicas de seus realizadores.

As descrições de pesquisa são encontradas em todo o período analisado, desde as primeiras publicações sobre o assunto, nos anos 1990, quando Alda de Oliveira descreveu sua pesquisa sobre ensino coletivo de piano, aplicado na iniciação musical dentro da Escola da Música da UFBA (1990) e Anamaria Peixoto apresentou a elaboração e aplicação do método para instrumentos de cordas orquestrais “Iniciando Cordas Através do Folclore” (1990), até os últimos trabalhos relacionados no levantamento, como o da professora Joziely de Brito, que propõe a sistematização de uma metodologia para viabilizar o ensino coletivo do violino para crianças de cinco anos (2013).

Tais descrições demonstram que, embora a pesquisa na área tenha sido iniciada com abordagens de cunho quantitativo e principalmente experimentais (BARBOSA, 2003; CRUVINEL, 2003; OLIVEIRA, 1990), ou quase-experimentais (DIAS, 1993); com o passar do tempo, com a ampliação das perspectivas e mudanças dos paradigmas da pesquisa em música, os investigadores concentraram esforços em trabalhos preferencialmente qualitativos, que se apresentam, a partir da virada do século, como modelo predominante. Podemos elencar diversos exemplos de trabalhos deste tipo: Santos (2001), Ciarlo (2004), Nascimento (2007), Caetano (2010), Dantas (2010a), Oliveira e Matos: “Consideramos que a pesquisa qualitativa está mais adequada ao propósito da nossa investigação uma vez que pretendemos atuar em um âmbito específico atentando para a qualidade das relações de aprendizado, e não a quantidade de conteúdos memorizados” (2011: 57), e Tamonte e Grubisic: “Este trabalho descreve uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina [...]” (2012: 1).

Como procedimentos metodológicos os pesquisadores apresentam preferência pelo Estudo de Caso, como justificam Santos e Vieira: “Quando elegemos um caso, é porque ele próprio nos desperta um interesse especial e anseio de conhecê-lo o mais pormenorizadamente possível para, a partir dos resultados, propor soluções e fazer novas considerações” (2011: 2655), e Gonçalves: “Escolheu-se como alicerce do trabalho, o estudo de caso, pois esse método de pesquisa propicia que o investigador compreenda as características holísticas e pertinentes dos eventos da vida real” (2012: 304).

Além disso, dadas as condições que requerem um treinamento específico do professor que irá

utilizar a metodologia de ensino coletivo, muitos trabalhos optam pela pesquisa-ação e/ou pela observação participante, onde o pesquisador é também professor: “A coleta de dados será realizada por um observador participante [...]. No caso o observador é a pesquisadora, que será também a docente que colocará a proposta pedagógica em ação” (CAETANO, 2010: 868); “As aulas contam com a participação ativa do pesquisador como regente e de outro professor-auxiliador. Os alunos ficam dispostos na sala em semicírculo, como uma orquestra de câmara” (FERREIRA, 2012: 4). Um outro exemplo pode ser encontrado em Moniz e Vieira:

Tendo estudado vários modelos de investigação-ação, considerei que os meus interesses de pesquisa se alinham pelas orientações de investigação desenvolvidas por John Elliott (2005)¹⁹ porque para este autor investigação-ação é, sobretudo, um método em que o professor se compromete a fazer uma investigação sobre um problema prático, e nessa base, altera alguns aspectos da sua prática docente. O desenvolvimento da compreensão precede à decisão de mudar as estratégias docentes. Por outras palavras, a reflexão inicia a ação (2012: 6).

Como recursos para obtenção de dados destacam-se especialmente a pesquisa bibliográfica: (AMARAL, 2012; MOREIRA, 2010; VECCHIA, 2006), e o emprego de entrevistas, observações ou questionários: (CORRÊA, 2001; MONIZ; VIEIRA, 2012; NASCIMENTO, 2010).

Em número bem menor surgem procedimentos descritivos (QUEIROZ, 2011), experimentais (BARBOSA, 1997; BRITO, 2011; CRUVINEL, 2006), pesquisas quase-experimentais (DIAS, 1993), pseudo-experimentais (NASCIMENTO, 2007), quali-quantitativas (BRITO, 2011; COSTA, 2009; QUEIROZ, 2011) e quantitativas (SIMÕES; ALVARES, 2013).

2. Conclusão

Nos últimos anos vimos aumentar o interesse de novos pesquisadores pelo ensino coletivo, talvez incentivados e orientados pelos professores que fizeram as primeiras investigações sobre o assunto e posteriormente tornaram-se orientadores.

Espera-se que muitas destas pesquisas embrionárias, continuem se desenvolvendo e originem trabalhos que contribuam para o aprofundamento dos estudos sobre o assunto, desta maneira, será

¹⁹ ELLIOTT, J. *El Cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 4.ª ed., 2005.

possível ampliar a utilização do ensino coletivo de instrumentos na formação musical nas escolas regulares e especializadas do país, aproveitando plenamente o potencial da metodologia e melhorando a eficiência do sistema.

Finalmente é importante lembrar que é imperativo que se complemente o trabalho de levantamento bibliográfico, atualizando-o a partir de 2014, com a finalidade de perceber as novas linhas de atuação e pensamento, assim como confirmar, ou refutar, a perspectiva de crescimento do número de trabalhos na área.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Luiza. A produção de livro didático para ensino coletivo de teclado. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PIANO EM GRUPO, 2, 2012, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2012. p. 72-4.

ANJOS, Francisco W. O violão coletivo: Múltiplas faces da pedagogia instrumental na prática docente da UFC – Cariri. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, 2010, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2010. p. 1.683-90.

BARBOSA, Joel S. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.º 3, p. 39-49, jun. 1996.

_____. Desenvolvendo um método de banda brasileiro. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 10, 1997, Goiânia, *Anais*. Goiânia: UFG, 1997, p. 194-7.

_____. Disciplinas de música instrumental no currículo de licenciatura em música. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO CENTRO OESTE, 1, 1998, Cuiabá. *Anais*. Cuiabá: UFMT, 1998. p. 24-30.

_____. Produção científica em ensino coletivo de instrumentos de banda e o terceiro setor: avaliação e perspectivas. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 14, 2003, Porto Alegre. *Anais*. Porto Alegre: UFRS, 2003. V.1. p.1-4.

_____. Uma proposta de educação musical social e brasileira através da prática de instrumentos musicais em “orquestras brasileiras”. *Revista Espaço Intermediário*, São Paulo, v.1, n.º 1, p. 53-64, mai. 2010.

_____. Educação musical com ensino coletivo de instrumentos de sopro e percussão. In: ALCÂNTARA, Luz Marina; RODRIGUES, Edvania B. T. (Org.). *Abrangências da música na educação contemporânea: conceituações, problematizações e experiências*. Goiânia: Kelps, 2011, p. 223-239.

BORÉM, Fausto; LAGE, Guilherme M.; COELHO, R. Comportamento motor e o ensino de cordas orquestrais para crianças no CMI (UFMG): perspectivas de aplicação de conceitos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 15, 2006, João Pessoa. *Anais*. João Pessoa: UFPB, 2006. p. 235-42.

BORGES, Giulliano C.; CRUVINEL, Flávia. Ensino coletivo de instrumentos musicais: Estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da Camerata de Violões de Barro Alto. In: ENCONTRO

NACIONAL DA ABEM, 19, 2010, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2010. p. 874-9.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte, primeiro e segundo ciclos*. Brasília. 1997.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 13 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e 11.494, de 20 de junho de 2007.

BRASIL. Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 19 ago. 2008, seção 1, p.1.

BRITO, Joziely Carmo. Proposta pedagógica de ensino coletivo do violino para crianças de 5 anos na Escola de Música da Universidade Federal do Pará. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL, 2, 2011, Salvador. *Anais*. Salvador: UFBA, 2011. p. 57-67.

BRITO, Joziely Carmo. Desenvolvimento cognitivo musical da criança de cinco anos com implicações ao ensino coletivo de violino. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS (SIMCAM), 9, 2013, Belém. *Anais*. Belém: UFPA, 2013. p. 250-60.

CABRAL, Maria H. B.; VIEIRA, Maria Helena. O ensino de flauta doce em grupo na aula de educação musical: Projeto de investigação-ação. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, 2010, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2010. p. 1.414-23.

CAETANO, Milena Tibúrcio. Ensino coletivo de instrumento musical no ensino básico: Avaliação de uma proposta. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, 2010, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2010. p. 864-73.

CALLEGARI, P. Oficina de flauta doce: Uma alternativa para o ensino de música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 15, 2006b, João Pessoa. *Anais*. João Pessoa: UFPB, 2006. p. 581-7.

CAMPOS, Denise A. et al. Projetos musicais para a escola de ensino básico: O projeto pequeninos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, 2010, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2010. p. 1.990-8.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. O arranjo como ferramenta pedagógica no ensino coletivo de piano. *Música Hodie*, Goiânia, V.9, n.º 1, p. 129-40, jun. 2009.

CIARLO, Alexander. A formação e a transformação de cidadãos por meio do ensino coletivo de instrumentos através da iniciação instrumental de cordas. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 13, 2004, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: CBM/UNIRIO, 2004. p. 1-8.

CORRÊA, Marcos Kröning. A dinâmica da aprendizagem musical em grupo: Um estudo dos processos e procedimentos nas práticas instrumentais – violão. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 10, 2001, Uberlândia. *Anais*. Uberlândia: UFU, 2001. p. 188-92.

COSTA, Dimas C. Estudo sobre o ensino coletivo de cordas: Uma experiência na universidade. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18, 2009, Londrina. *Anais*. Londrina: UEL-UEM, 2009. p. 623-8.

CRUVINEL, Flávia. *Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: A educação musical como meio de transformação social*. 2003. 210p. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

_____. I ENECIM – Encontro nacional de ensino coletivo de instrumento musical: O início de uma trajetória de sucesso. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS (ENECIM), 1, 2004, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2004. p. 30-6.

_____. *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de instrumentos de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

_____. Ensino coletivo de instrumento musical: Uma alternativa para uma educação musical ativa e transformadora por um mundo melhor. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS (ENECIM), 2, 2006, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2006. p. 105-13.

_____. O ensino coletivo de instrumentos musicais na educação básica: Compromisso com a escola a partir de propostas significativas de ensino musical. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM e ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL (ENECIM), 8 e 3, 2008, Brasília. *Anais*. Brasília: UNB, 2008. p. 1-13.

_____. O ensino coletivo de instrumento musical como alternativa metodológica na educação básica. In: ALCÂNTARA, Luz Marina; RODRIGUES, Edvania B. T. (Org.). *O ensino de música: desafios e possibilidades contemporâneas*. Goiânia: SEDUC, 2009, p. 71-79.

DANTAS, Taís. O ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas em Salvador – Bahia: Cenário comparativo entre os anos de 2007 e 2009. In: ENCONTRO REGIONAL ABEM NORDESTE, 9, 2010a, Natal, *Anais*. Natal: UFRN, 2010a, p. 1-7.

_____. Ensino coletivo de instrumentos musicais: Contribuições para o desenvolvimento psicossocial e musical dos alunos. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, 2010b, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2010b. p. 880-90.

DIAS, José Leonel G. *IPICEC - Iniciação e prática de instrumentos de cordas através do ensino coletivo*. 1993. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

FERNANDES, Alexandre P. Projeto “Toque... e se toque!”: Uma busca por novas perspectivas para o ensino de violão. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 18, 2009, Londrina. *Anais*. Londrina: UEL-UEM, 2009. p. 1.037-44.

FERREIRA, Daniel. Ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas: Estudo de caso dos alunos do CECBASA. In: CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS (ENECIM), 5, 2012, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2012. p. 1-8.

FIALHO, Vania M.; ORTEGA, Marilda. Projeto música na escola: Aulas coletivas de instrumento. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18, 2009, Londrina. *Anais*. Londrina: UEL-UEM, 2009. p. 1.059-64.

GALINDO, João Maurício. *Instrumentos de arco e ensino coletivo: a construção de um método*. 180p. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GONÇALVES, Augusto B. O ensino de choro no violão em grupo: Um estudo de caso com dois professores da Escola Brasileira de Choro Raphael Rabello de Brasília. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE

PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA (SIMPOM), 2, 2012, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012. p. 298-306.

IZAIAS, Milena C.; BERG, Silvia Maria. Relato de experiência: Aplicação da coletânea “Flauta sem mistério” em sala de aula dentro do Projeto Guri. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS (ENECIM), 5, 2012, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2012. p. 1-8.

KANDLER, Maira Ana. Iniciação musical através do ensino coletivo de instrumentos de sopro: relato de uma experiência. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18, 2009, Londrina. *Anais*. Londrina: UEL-UEM, 2009. p. 719-24.

MONIZ, Roberto C.; VIEIRA, Maria Helena G. O ensino em grupo dos cordofones tradicionais madeirenses na disciplina de “educação musical”: Projeto de investigação-ação numa escola da Região Autônoma da Madeira. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS (ENECIM), 5, 2012, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2012. p. 1-11.

MONTANDON, Maria Isabel. *Aula de piano e ensino de música: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verbaalen e Gonçalves*. 1992. 171p. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

_____. Ensino coletivo, ensino em grupo: Mapeando as questões da área. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS (ENECIM), 1, 2004, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2004. p. 44-8.

MORAES, Abel. Ensino instrumental em grupo: Uma introdução. *Música Hoje*, Belo Horizonte, V.4, p. 70-78. 1997.

MOREIRA, Marcos S. O método Da Capo na aprendizagem inicial da Filarmônica do Divino, Sergipe. *Opus*, Goiânia, V.15, n.º1, p. 126-40, jun. 2009.

_____. Possibilidades de mapeamento estrutural, pedagógico e social em Filarmônicas Alagoanas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA (SIMPOM), 1, 2010, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010. p. 319-25.

MOURA, Risaelma J. Ensino coletivo de violão: Possibilidades para a aprendizagem colaborativa e cooperativa em EAD. *Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, V.7, n.º 2, p. 1-7, out. 2009.

NASCIMENTO, Marco Antonio. *Método elementar para o ensino coletivo de instrumentos de banda de música: “Da Capo” um estudo sobre sua aplicação*. 2007. 87p. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Ciências Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

_____. Contribuição da iniciação musical por meio do ensino coletivo de instrumentos musicais no desenvolvimento profissional do músico: O caso dos egressos da Banda 24 de Setembro. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, 2010, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2010. p. 606-17.

NASCIMENTO, Marco Antonio. et al. O ensino coletivo de instrumentos musicais no curso de música – licenciatura da UFC. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS (ENECIM), 5, 2012, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2012. p. 1-10.

OLIVEIRA, Alda J. Iniciação musical com introdução ao teclado – IMIT. *Opus*, Porto Alegre, V. 2, n.º 2, p. 7-14, jun. 1990.

OLIVEIRA, Marcelo M.; MATOS, Elvis A. A criação musical na iniciação coletiva ao violão à luz da Teoria de Aprendizagem Musical de Gordon. In: ENCONTRO REGIONAL ABEM NORDESTE, 10, 2011, Recife, *Anais*. Recife: UFPE, 2011, p. 50-60.

PAIVA, Adriana C. *Educação musical no programa cordas da Amazônia: Descrição analítica dos procedimentos metodológicos das turmas de violoncelo*. 2013. 101p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

PEIXOTO, Anamaria. Iniciando cordas através do folclore. *Opus*, Porto Alegre, v. 2, n.º 2, p. 15-20, jun. 1990.

PINTÃO, Rui Pedro; VIEIRA, Maria Helena. O ensino de piano em grupo com vista à obtenção de uma alfabetização musical: Impactos de um projeto de investigação numa escola pública de Portugal. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS (ENECIM), 5, 2012, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2012. p. 1-11.

QUEIROZ, Thiago C. O processo de ensino aprendizagem coletivo de violão no Movimento Ecoarte. In: ENCONTRO REGIONAL ABEM NORDESTE, 10, 2011, Recife, *Anais*. Recife: UFPE, 2011, p. 463-70.

RIBEIRO, Giann M.; BRAGA, Paulo D. Aprendizagem por videoconferência nas aulas coletivas de instrumento. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, 2010, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2010. p. 445-55.

RODRIGUES, Társilla Castro. O ensino coletivo: Uma alternativa de ensino aplicada aos instrumentos de cordas friccionadas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA (SIMPOM), 2, 2012, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012. p. 613-22.

SÁNCHEZ, Freddy. El Sistema Nacional para las orquestras juveniles e infantiles: La nueva educación musical de Venezuela. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 18, p. 63-9, out. 2007.

SANTIAGO, Diana. As “oficinas de piano em grupo” da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (1989-1995). *Revista da ABEM*, s.l., n.º 2, p. 74-81, jun. 1995.

SANTOS, Ana Roseli P.; VIEIRA, Maria Helena G. O ensino em grupo de instrumentos musicais e a pedagogia sociocultural: Um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 11, 2011, A Coruña. *Anais*. A Coruña: UDC, 2011. p. 2.649 – 59.

SANTOS, Carla Pereira. Ensino coletivo e formação de grupos instrumentais: Propostas para o ensino-aprendizagem do violão no Instituto de Música Waldemar de Almeida – Natal/RN. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17, 2008, São Paulo. *Anais*. São Paulo: UNESP, 2008. p. 1-7.

_____. Modos de ensinar música na escola: Um estudo a partir de uma orquestra escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, 2010, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2010. p. 1.226-39.

SANTOS, Wilson R. *Orquestras-escola estudo e reflexão*. 2001. 190p. Dissertação (Mestrado em Artes – Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2001.

_____. *Educação musical coletiva com instrumentos de arco: uma proposta de sistema em níveis didáticos*. 2016. 498p. Tese (Doutorado em Música - Educação Musical) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA, José A.; CRUVINEL, Flávia. O ensino coletivo de flauta doce no Grupo Espírita Seareiros do Bem: Estudo sobre o repertório musical utilizado na evangelização. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, 2010, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2010. p. 1.386-94.

SILVA, Marco Antonio. Formação de instrumentistas de cordas friccionadas: A perspectiva da metodologia introduzida por Alberto Jaffé. In: ENCONTRO REGIONAL ABEM NORDESTE, 9, 2010, Natal, *Anais*. Natal: UFRN, 2010, p. 1-7.

SIMÕES, Alan C.; ALVARES, Sérgio L. A descrição da interação professor-aluno em selecionadas aulas coletivas de violão: Uma análise observacional a partir do sistema RIOS. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 23, 2013, Natal. *Anais*. Natal: UFRN, 2013. p. 1-8.

SOARES, Mauro L. Aulas de instrumentos musicais em grupo: uma proposta a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS (ENECIM), 5, 2012, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2012. p. 1-11.

TAMONTE, Cristiana A.; GRUBISIC, Katarina. Orquestra escola: Educação musical e prática social. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS (ENECIM), 5, 2012, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2012. p. 1-10.

TIAGO, Roberta A.; PERDOMO, Ana Paula. “Um cantinho, um violão...”: Uma experiência com a abordagem sócio-cultural da educação musical e com o modelo (T)EC(L)A (Swanwick, 1919) no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, Uberlândia-MG. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 13, 2004, Rio de Janeiro. *Anais*. R. de Janeiro: CBM/UNIRIO, 2004. p. 1-8.

TOURINHO, Ana Cristina. A formação de professores para o ensino coletivo de instrumento. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 12, 2003, Florianópolis, *Anais*. Florianópolis: UDESC-CEART, 2003. p. 51-7.

_____. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS (ENECIM), 1, 2004, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2004. p. 37-43.

_____. Ensino coletivo de violão e princípios da aprendizagem colaborativa. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS (ENECIM), 2, 2006, Goiânia. *Anais*. Goiânia: UFG, 2006. p. 89-96.

_____. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 16, 2007, Campo Grande. *Anais eletrônicos*. Campo Grande: UFMS, 2007. p 1-8.

VECCHIA, Fabrício D. Desenvolvimento e produção de audiovisual complementar ao Da Capo: Método coletivo para o ensino de instrumentos de banda. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15, 2006, João Pessoa. *Anais*. João Pessoa: UFPB, 2006. p. 269-75.