Oficinas de violão no PIBID: um estudo de caso na EMEF "EV/UFES"

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO ORAL

SUBÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL

Fernando Poltronieri Sarquis
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – sarkis.guitarra@gmail.com

Darcy Alcantara Neto
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – darcyalcantaraneto@gmail.com

Resumo: O artigo apresenta um estudo de caso sobre oficinas de violão ministradas por bolsistas PIBID para quinze alunos da EMEF "EV/UFES", com o objetivo de discutir a proposta didática implementada, à luz de teorias sobre o ensino coletivo de instrumentos. Por meio de questionários e observações, a pesquisa identificou aspectos em concordância e discordância com o modelo descrito na literatura, revelando a existência de aprendizagem cooperativa, carga horária insuficiente para o cumprimento dos objetivos previstos e maior participação dos alunos em atividades musicais para além do espaço escolar, entre outros aspectos.

Palavras-chave: Iniciação à docência. Ensino coletivo de instrumento. Violão. PIBID.

Guitar Workshops in PIBID: a Case Study in EMEF "EV/UFES"

Abstract: The article presents a case study about guitar workshops conducted by PIBID scholarship holders to fifteen students from EMEF "EV/UFES", aiming to discuss the implemented didactic proposal, according to theories about collective instrumental classes. Based on questionnaires and observations, the research identified points in agreement and disagreement with the model described in the literature, revealing the existence of cooperative learning, small number of hours a week for accomplishing the goals foreseen in the program, and greater involvement of students in musical activities beyond the school, among other aspects.

Keywords: Teaching initiation. Collective instrumental classes. Guitar. PIBID.

1. Introdução e objetivos

Nas últimas décadas, o ensino de música na Educação Básica retornou ao centro de intensas discussões políticas e pedagógicas, em especial após a aprovação da Lei 11.769/2008, que estabeleceu a música como conteúdo obrigatório no ensino de arte. Antes mesmo da promulgação desta Lei, cursos de licenciatura em música já oportunizavam, em todo o país, a formação de educadores musicais. É o caso do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que, desde sua primeira oferta, em 2000, e em consonância com a legislação para a formação do licenciado, promove ações com vistas a fortalecer a identidade do educador musical que atua neste contexto. O estudo de caso aqui apresentado investigou uma destas ações, promovida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: trata-se de uma oficina de violão em grupo, realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental "Experimental de Vitória/UFES",

situada no campus da UFES em Goiabeiras, no município de Vitória. Este artigo apresenta um recorte desta pesquisa, originalmente empreendida como Trabalho de Conclusão de Curso.

Criado em 2007, o PIBID é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) que busca incentivar projetos de iniciação à docência nas redes públicas de ensino, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior, federais e estaduais[1]. O PIBID Música UFES iniciou suas atividades em agosto de 2012, com uma equipe formada por 18 bolsistas graduandos do curso de Licenciatura em Música, 2 professoras supervisoras (lotadas na escola de Ensino Fundamental), e 1 coordenador (docente da universidade). Em 2014, o projeto foi ampliado para 24 bolsistas, 4 supervisoras e 2 coordenadores, passando a abranger duas escolas e a contemplar também a Educação Infantil. Os bolsistas se reúnem semanalmente para formação, planejamento de atividades e avaliação. As ações praticadas englobam intervenções em várias disciplinas do currículo, oficinas de prática instrumental, coral e musicalização, no turno e contraturno, e ciclos de palestras e debates abertos a educadores e comunidade. O PIBID, portanto, constitui-se em um espaço de vivências escolares, aplicação de conhecimentos e reflexão dialógica; muitos bolsistas vivenciam, no Programa, suas primeiras experiências com o cotidiano escolar.

Em síntese, o objetivo geral da pesquisa foi discutir a proposta didática implementada nas oficinas de violão em grupo, revelando aspectos em conformidade ou em contradição com as características essenciais do ensino coletivo de instrumento. Além disso, pretendeu-se identificar também alguns impactos e reflexos das aulas na vida musical dos alunos, dentro e fora do espaço escolar. Por meio destes objetivos, a pesquisa ensejou iluminar os pontos de vista dos alunos e dos bolsistas que conduzem as oficinas, legitimando suas experiências e impressões sobre a dinâmica de ensino-aprendizagem, com vistas a uma reflexão mais ampla sobre os projetos de ensino do PIBID.

Para fundamentar teoricamente a investigação, foram pesquisadas referências pertinentes à área do ensino coletivo e do ensino específico de violão, em especial Cruvinel (2003), Galindo (2000), Oliveira (1998), Almeida (2004) e Tourinho (1995, 2007, 2010) e também literatura sobre aprendizagem cooperativa, destacando-se Monereo e Gisbert (2005).

2. Aspectos e particularidades do ensino coletivo

Segundo levantamento histórico feito por Cruvinel (2003), pode-se considerar que o ensino coletivo de instrumentos musicais teve início no Brasil a partir das primeiras bandas de escravos, no período colonial e, em seguida, com as bandas oficiais, as fanfarras e os grupos de choro e samba. Segundo a autora, a primeira grande tentativa de sistematização do

ensino coletivo aconteceu no governo de Getúlio Vargas, na década de 30, através do trabalho do compositor Heitor Villa-Lobos que, à frente da Superintendência de Educação Musical e Artística, introduziu o canto orfeônico em escolas de todo o país.

Na década de 1960, destacou-se o trabalho do professor José Coelho de Almeida, que organizou uma banda de música para filhos de operários de uma indústria no interior de São Paulo (ALMEIDA, 2004, p.12). Não havendo tempo nem recursos para encontrar professores para cada um dos instrumentos, o professor Coelho ensinou ele próprio todos os instrumentos, simultaneamente. Houve grande estranhamento por parte dos músicos e professores locais, pois "nunca tinham visto alguém sentar numa estante de uma banda, sem antes ter passado por aulas de solfejo [...] e sem ter tocado o instrumento por pelo menos 3 meses" (p. 17). O autor ressalta ainda que buscou formação em pedagogia e história da música, instrumentação, regência, e conhecimento dos métodos de ensino dos instrumentos, além de reavaliar constantemente os procedimentos de ensino empregados (p. 18).

Em 1970, a convite do SESI em Fortaleza, Alberto Jaffé e sua esposa Daisy de Luca criaram as bases do Projeto Espiral, que promoveu o ensino coletivo de instrumentos de cordas em todo o território nacional, com o apoio do Ministério da Educação (OLIVEIRA, 1998). Desde então, vários outros projetos adotaram a dinâmica do ensino coletivo, que vive um momento de consolidação e expansão, conforme levantamento bibliográfico empreendido por Cruvinel (2003), destacando-se o Projeto Guri, parceria do Governo do Estado de São Paulo com a Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESP), e ações em diversos estados, como Bahia, Belo Horizonte, Santa Maria, Brasília e Goiânia, entre outros.

No ensino coletivo, segundo Galindo (2000), o aluno pratica na frente do professor, que observa, corrige e guia o estudante em sua prática, aplicando exercícios para relaxamento e maior consciência corporal. Ao professor, cabe também corrigir a postura e a afinação e selecionar um repertório condizente com a formação e experiência do grupo. A linguagem deve ser a mais objetiva e direta possível, evitando divagações e aprofundamentos teóricos, com ênfase sempre na prática do instrumento. Galindo defende ainda que, a cada aula, o professor introduza apenas um novo elemento, evitando que os alunos sejam sobrecarregados com excesso de novas informações. Oliveira (1998) reforça que o ritmo de ensino deve ser ditado pelos alunos mais avançados, os quais servem de modelos motivacionais para os outros. Para solucionar o problema de alunos que porventura tenham maior dificuldade, a autora sugere o atendimento individual ou, ainda, que os estudantes mais adiantados assumam o papel de monitores ou tutores, de maneira semelhante à aplicação dos conceitos de aprendizagem cooperativa de Monereo e Gisbert (2005). Em relação à carga

horária, Oliveira (1998) defende que a ideal é a de três aulas por semana, de duas horas cada, e Galindo (2000) que as aulas devam acontecer no mínimo duas vezes por semana, com carga horária de uma hora e meia. As características principais do educador que atua no ensino coletivo, postuladas por Alberto Jaffé e recuperadas por Oliveira (1998), são: carisma, habilidade verbal e *timing* (capacidade de observar as respostas dos alunos e alterar a dinâmica da aula, caso se faça necessário).

Segundo Tourinho (2007), as maiores vantagens de se trabalhar com o ensino coletivo são: o atendimento a um maior número de pessoas em reduzido tempo de trabalho, democratizando o acesso à iniciação instrumental; menor desgaste para o professor, que repete com menor frequência as informações mais básicas; os alunos aprendem uns com os outros, por observação mútua e autoavaliação intuitiva (comparação de sua própria performance com a dos colegas). Além disso, existem vantagens financeiras, uma vez que mais alunos são contemplados por um único educador. Para a autora, as principais desvantagens são a dificuldade de administrar diferenças individuais, lidar com a heterogeneidade da turma e disciplinar o estudo em casa.

3. Procedimentos metodológicos

A abordagem de pesquisa deste trabalho é de aspecto qualitativo, ou seja, "privilegia o nível subjetivo e, consequentemente, interpretativo da pesquisa", deslocando o foco central da pesquisa do "objeto" para o "sujeito", conforme aponta Freire (2010, p. 14). A autora afirma ainda que o trabalho de pesquisa é necessariamente ideológico, permeado pela subjetividade do pesquisador. Ao invés de buscar um distanciamento do objeto para maior isenção, a abordagem qualitativa considera que é fundamental clarear o ponto de vista do investigador, tendo em vista a profunda e inevitável interação sujeito-objeto (p. 21-22). Nesse sentido, considerou-se a presença e familiaridade dos pesquisadores com a comunidade escolar, pelo envolvimento de ambos com o PIBID.

Durante as observações presenciais, ocorridas no primeiro semestre de 2016, nos turnos matutino e vespertino, deixou-se claro para os monitores do que se tratava a investigação, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No momento da aplicação dos questionários, os alunos das oficinas foram informados acerca da finalidade da pesquisa e da presença do pesquisador nas aulas e sobre como os dados seriam coletados e tratados. Como incentivo, foi explicitado o caráter anônimo das contribuições. A análise dos dados foi feita a partir da visão dos alunos e dos bolsistas e suas conclusões e resultados não devem ser pensados como generalizáveis ou aplicáveis a toda e qualquer

situação semelhante. No entanto, a posição relativista diante da verdade não significa falta de compromisso ou de cientificidade na pesquisa. Segundo Freire (2010, p. 22), o propósito da abordagem qualitativa é construir uma memória experiencial mais clara e ajudar a obter um conhecimento mais profundo, permitindo a superação de uma realidade e a transformação social – neste caso, buscando contribuições para um possível aprimoramento das oficinas.

Com base nesses conceitos, foram adotados dois procedimentos metodológicos. Primeiramente, a observação participante de três aulas em cada uma das três turmas de oficina de violão, compostas de, em média, cinco alunos do 5º ao 9º ano, totalizando 15 alunos, com faixa etária entre 7 e 12 anos, sendo 7 do gênero masculino e 8 feminino. Cada aula semanal teve a duração de 1 hora e foi ministrada por dois bolsistas de iniciação à docência, alunos do Curso de Licenciatura em Música da própria universidade. Estes cinco bolsistas do PIBID, também denominados monitores, foram supervisionados por duas professoras da escola, formadas respectivamente em Música e Educação Artística, e pelos dois Coordenadores. As atividades foram registradas detalhadamente em um diário de campo (horário de início e término da aula, número de alunos, descrição das atividades, procedimentos, conteúdos musicais e repertório). Certos diálogos e interações significativas também foram anotados.

Em uma segunda etapa, foram aplicados dois questionários. O primeiro, composto de dez perguntas de múltipla escolha, teve o objetivo de explorar a relação dos estudantes com as metodologias empregadas na oficina de violão, identificando ainda suas experiências musicais anteriores, o interesse em continuar os estudos e as opiniões sobre a importância da música na escola e na sociedade. O segundo questionário, com dez perguntas discursivas, foi direcionado aos bolsistas de iniciação à docência, com a intenção de identificar objetivos, conteúdos e metodologias empregados, potencialidades e dificuldades encontradas.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados exemplificam a triangulação, uma técnica metodológica que visa a ampliar o leque de informações coletadas buscando variadas fontes em interação, o que propicia diferentes ângulos de visão – uma estratégia interessante para as abordagens qualitativas, segundo Freire (2010, p. 32).

4. Resultados e discussão

Constatou-se que, dos cinco bolsistas, quatro tiveram a preocupação de criar previamente um plano de curso para a oficina. Destes, três esclareceram que o cronograma inicial não foi seguido: “O planejamento atrasou devido à falta de comprometimento dos alunos com o estudo diário em casa” (Monitor 5). No entanto, 47% dos estudantes afirmaram que estudaram menos de uma hora por semana por não terem acesso ao instrumento fora da

oficina. Neste sentido, ainda que o monitor busque criar um ambiente favorável e que suscite nos alunos a vontade de aprender, a limitação ao acesso do instrumento torna-se um obstáculo considerável. Uma possível solução apontada pela literatura seria ampliar o número de aulas para duas ou três vezes por semana, como nas oficinas de cordas de Galindo (2000). O Monitor 1 adaptou o plano de curso para uma faixa etária inferior a que esperava, reforçando que as estratégias deveriam ser coerentes com o desenvolvimento cognitivo- motor.

Com relação à concepção didática, pode-se observar que os monitores basearam-se nas próprias experiências anteriores de aprendizagem de violão. Não foi citada pesquisa de bibliografia especializada, nem do ensino de violão ou tampouco de ensino coletivo, contrariando a busca por conhecimentos em diferentes áreas da música, defendida por Almeida (2004). Contudo, foi possível perceber reflexos indiretos da literatura especializada no trabalho de cada bolsista, dado que todos são licenciandos em música e têm acesso a obras diversas nas disciplinas de educação musical ofertadas no currículo e nos encontros formativos no âmbito do Pibid. Os bolsistas afirmaram ainda que, para a proposição de seus planos de curso, não consultaram os Parâmetros Curriculares Nacionais. O documento poderia contribuir para ampliar e diversificar objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino em relação aos observados, que mantêm o foco estrito no desenvolvimento de habilidades técnicas *per se*. A seleção do repertório esteve subordinada quase sempre às dificuldades técnicas de execução de notas, batidas, acordes e ritmos, tornando os outros aspectos (estilo, história, estética e estrutura musical, entre outros) elementos secundários no processo de aprendizagem do instrumento. A seleção das peças a serem estudadas (canções populares brasileiras e internacionais) partiu dos bolsistas-monitores, não havendo espaço para que os alunos sugerissem músicas ou avaliassem o repertório proposto. É necessária a busca por um equilíbrio para atingir o que Swanwick (2003) denomina nível metafórico do discurso musical, em que os alunos entendem a música como discurso e manipulam seus elementos de maneira consciente, no maior nível possível. Para isso, seria interessante contemplar um espectro de atividades mais diverso, incluindo, além da interpretação (execução), vivências de apreciação e composição, também enfatizadas por Swanwick, no conhecido modelo CLASP.

De outro lado, para a maior parte dos alunos, as oficinas investigadas são a primeira forma de contato sistematizado com a educação musical. Apenas três dos quinze entrevistados declararam ter alguma experiência de aprendizagem musical prévia e quase a totalidade (87%) dos alunos afirmou que a prática coletiva de violão nas oficinas fez com que seu interesse pela música aumentasse significativamente, o que demonstra que as oficinas assumem papel crucial na iniciação musical. Em sintonia com Cruvinel (2003), foi possível

perceber, no caso pesquisado, que o ensino coletivo democratiza o acesso à prática instrumental, em especial por contemplar um número ampliado de alunos e otimizar recursos e investimentos. Além disso, 60% dos estudantes afirmaram que se sentiam motivados para tocar em outros espaços além da escola, citando por exemplo a participação em práticas musicais coletivas, como a formação de bandas e a performance em igrejas.

Mais de 90% dos estudantes revelaram a intenção de permanecer nas oficinas de violão. O convívio com os pares, a troca de conhecimentos e o clima mais lúdico das oficinas são razões apontadas para o interesse, sendo as aulas coletivas uma prática prazerosa no ambiente escolar. Deve-se notar também que o já citado desejo de participar em uma vida artística fora da escola é acompanhado, em termos de desempenho musical, por um sensível desenvolvimento técnico durante o tempo de observação. Nas últimas aulas, a sonoridade geral foi aprimorada, os grupos soaram mais coesos quando tocavam juntos, o som estava mais limpo e os ritmos mais firmemente executados. As oficinas de violão suscitaram também a curiosidade sobre o instrumento: um terço dos entrevistados afirmou pesquisar na internet e buscar mais informações sobre o violão em outros locais, como na igreja de sua comunidade.

Além de aprenderem com os bolsistas, os alunos também o fizeram entre si, servindo de parâmetro de comparação uns para os outros. Verificou-se assim a presença de aprendizagem cooperativa nos termos propostos por Monereo e Gisbert (2005), principalmente nos grupos mais heterogêneos quanto ao nível de habilidade no instrumento. Em alguns casos, foi de iniciativa dos próprios alunos mais avançados ajudar outros colegas e, em uma das turmas, essa atividade foi explicitamente sugerida por um bolsista, que indicou dois alunos como monitores – ambas as realidades verificadas na literatura pesquisada.

Os alunos foram unânimes em afirmar a importância do ensino de música na escola e que consideram a música um campo profissional como qualquer outro. Não é possível saber, porém, se contribuíram para este posicionamento o frequente convívio com músicos, as oficinas ou mesmo a presença mais ampla do PIBID Música no espaço escolar.

5. Considerações finais

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência tem se mostrado essencial ao desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à formação docente para atuação na Educação Básica, em especial no que se refere à música, considerando a natureza recente de sua reinserção neste contexto. O PIBID representa assim uma oportunidade tanto para os alunos da escola, como primeiro contato sistematizado com a música, quanto para os licenciandos, que têm a oportunidade de aliar teoria e prática. As

oficinas de violão mostraram-se assim meios efetivos para superar o caráter figurativo de que por vezes se reveste a presença da música na escola, como adorno ou mero entretenimento nas comemorações e datas especiais.

Desde seus primórdios, o ensino coletivo teve como característica fundamental a viabilização do acesso à educação musical a uma maior gama da sociedade. Esta qualidade entra em consonância com os objetivos do PIBID, ação crucial para a qualificação e valorização do magistério, ao permitir que graduandos se formem também no espaço escolar.

6. Agradecimentos

Os autores agradecem à CAPES pelo apoio concedido, na forma de bolsas.

Referências:

ALMEIDA, José Coelho de. O ensino coletivo de instrumentos musicais: aspectos históricos, políticos, didáticos, econômicos e socioculturais: um relato. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. *Anais*... Goiânia: EMAC/UFG, 2004, 11-29.

CRUVINEL, Flavia Maria. *Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas*: a educação musical como meio de transformação social. Goiânia, 2003. 321f. Dissertação (Mestrado). Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

FREIRE, Vanda Bellard (Org.). *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

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

MONEREO, Carles; GISBERT, David Duran. *Tramas*: procedimentos para a aprendizagem cooperativa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

TOURINHO, Ana Gama Cristina dos Santos. *A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo*: influência do repertório de interesse do aluno. Salvador, 1995. 271p. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.

TOURINHO, Cristina. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DA ABEM; CONGRESSO REGIONAL DA ISME, AMÉRICA LATINA. *Anais*... Campo Grande: 2007.

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de violão: princípios de estrutura e organização. *Revista Espaço Intermediário*, São Paulo, v.1, n. 2, 2010.

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

[1] Por meio do PIBID, a CAPES atende assim a suas atribuições legais de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério (Lei no 11.502/2007), às diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto no 6.094/2007), aos princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei n° 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31).