



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

MARCELO ALVES BRAZIL

**LEITURA MUSICAL PARA INICIANTES EM AULAS
COLETIVAS DE VIOLÃO:
UMA VISÃO ATRAVÉS DA TEORIA DA AUTOEFICÁCIA**

Salvador

2017

MARCELO ALVES BRAZIL

**LEITURA MUSICAL PARA INICIANTES EM AULAS COLETIVAS
DE VIOLÃO:
UMA VISÃO ATRAVÉS DA TEORIA DA AUTOEFICÁCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Música. Concentração em: Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Tourinho

Salvador

2017

B826 Brazil, Marcelo Alves

Leitura musical para iniciantes em aulas coletivas de violão: uma visão através da Teoria da Autoeficácia / Marcelo Alves Brazil.-- Salvador, 2017.
288 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Tourinho

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música
-- Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2017.

1.Música – instrução e estudo. 2.Violão – instrução e ensino. I. Título.

CDD 780.7

**“LEITURA MUSICAL PARA INICIANTEs EM AULAS COLETIVAS DE VIOLÃO:
UMA VISÃO ATRAVÉS DA TEORIA DA AUTOEFICÁCIA”**

MARCELO ALVES BRAZIL

*Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do
título de Doutor em Música, Escola de Música da Universidade
Federal da Bahia.*

Aprovada em 31 de agosto de 2017

Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho, Orientadora, UFBA
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia

Pablo da Silva Gusmão
Doutor em Música pela University North Carolina at Greensboro

Tais Dantas da Silva
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia

Maria da Conceição Costa Perrone
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia

Mario Enrique Ulloa Peñaranda
Doutor em Música pela Universidade Federal da Bahia

Dedico este trabalho aos muitos alunos que,
em diversos períodos da minha vida,
me trouxeram novos desafios
e me estimularam a evoluir como professor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à Universidade Federal da Bahia, em especial ao Programa de Pós-Graduação em Música, por me proporcionar esse período de convivência e aprendizado. À Profa. Cristina Tourinho, minha orientadora, pelo estímulo e por ter acreditado neste trabalho, e também aos professores que tanto contribuíram ao longo das disciplinas cursadas.

À Profa. Roberta Azzi pelo apoio, ensinamentos e incentivo, especialmente no período realizado na Universidade de Campinas. Aos colegas do Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia Cognitiva e Comportamental – NEAPSI pela convivência e troca de experiências, em especial à Marilda Dantas pelas sugestões bibliográficas e orientações.

Aos membros das bancas de defesa e qualificativo pelas sugestões que muito contribuíram para o resultado final do trabalho. Ao Prof. Pablo Gusmão que, além de ter integrado as duas bancas, ainda colaborou de forma efetiva com orientações sobre o método utilizado.

À direção, coordenação, professores, funcionários e alunos do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes pela acolhida e efetiva colaboração para a viabilização do trabalho de campo.

Aos colegas do grupo de pesquisa Violão e Educação Musical – VIEMUS pela convivência e troca de experiências, em especial Bruno Westermann e Luan Sodré.

Aos meus familiares que sempre acreditaram e me apoiaram de forma irrestrita, em especial à minha tia Adelaide Braga Tuma, por estar sempre ao meu lado, e à minha tia Jovelina Brazil Dantas por ter sido a minha inspiração para seguir na vida acadêmica e por tudo que representa na minha vida.

Aos meus filhos Thais, Bruno e Luiza por terem me apoiado e compreendido todas as necessidades que envolvem a realização de um curso de doutorado. À filha mais nova que está por chegar que, antes de nascer, trouxe muita alegria e motivação para a conclusão da tese.

À Olívia Camboim pelo companheirismo, afeto, apoio e incentivo ao longo do trabalho e também pela paciência e sugestões no período de redação final da tese.

À Universidade Federal do Recôncavo da Bahia pela licença concedida para a finalização da tese e aos professores pelo apoio e substituição no semestre letivo em que estive afastado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela bolsa concedida e ao Projeto Casadinho pelo financiamento da etapa realizada na Universidade de Campinas.

Ao Prof. Erisvaldo Borges, à Profa. Flavia Maria Cruvinel e ao Sr. Luis Sá pelas entrevistas concedidas.

Aos demais amigos que, de alguma forma, contribuíram para que essa etapa da minha trajetória tenha sido realizada com sucesso, em especial: Frieda Gutmann, Moisés Gabrielli (*in memoriam*), Hans Peter Gutmann, Naira Poloni e Evaldo Simões.

A algumas pessoas que já partiram e que foram fundamentais na minha vida, meus afetuosos agradecimentos e saudades. São elas minha mãe Muriel Alves Brazil e meu tio Raul Torres Dantas.

No habrá nunca una puerta.
Estás adentro y el alcázar abarca el universo
y no tiene ni anverso ni reverso ni externo muro ni secreto centro.
No esperes que el rigor de tu caminho que tercamente se bifurca em outro,
que tercamente se bifurca em outro, tendrá fin.
Es de hierro tu destino como tu juez.
No aguardes la embestida del toro que es um hombre
y cuya extraña forma plural da horror
a la maraña de interminable piedra entretejida.
No existe.
Nada esperes.
Ni siquiera en el negro crepúsculo la fiera.

Jorge Luis Borges (1980, p. 25)

BRAZIL, Marcelo Alves. **Leitura musical para iniciantes em aulas coletivas de violão**: uma visão através da teoria da autoeficácia. 2017. 288 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

O presente trabalho, resultado de uma pesquisa de delineamento pré-experimental, buscou averiguar as variáveis que influenciam a processo de leitura musical de alunos de violão de uma turma de aulas coletiva. Lidando com dois campos de pesquisa, a educação musical e a psicologia, buscou alinhar os referenciais de forma a obter respostas que buscassem não só responder à pergunta de pesquisa como também abrir perspectivas para novas pesquisas. Os referenciais utilizados foram a Teoria da Autoeficácia de Albert Bandura, parte integrante de sua Teoria Social Cognitiva, e as estratégias de ensino baseadas em anos de experiência do autor em aulas coletivas de violão. A investigação ocorreu por meio de uma atividade de campo realizada em duas etapas em um colégio público da cidade de Salvador onde foram realizadas três oficinas de violão com jovens alunos iniciantes, sendo uma delas considerada piloto. Durante o processo foram aplicados questionários e uma escala de medição de crença de autoeficácia para a leitura musical que foi desenvolvida para esta investigação. Partindo de pesquisas anteriores que afirmam que as crenças pessoais para a execução de atividades específicas podem influenciar positivamente a aprendizagem e a performance em atividades musicais, o experimento mediu a variação da crença para a leitura musical na pauta em um grupo de doze alunos que participou da fase final da atividade de campo, uma oficina com doze aulas de duração. Os instrumentos de avaliação foram aplicados no início e no final da oficina. A análise dos dados obtidos através da escala de medição permitiu uma comparação dos valores de crença de autoeficácia no início e no final do experimento. Foram aplicados o Teste de normalidade de *Shapiro-Wilk* e o Teste *Wilcoxon* para verificar a consistência das respostas, onde se verificou que os valores de crença para a leitura musical foram significativamente maiores ao final do processo realizado. A escala utilizada teve sua confiabilidade comprovada através do Alfa de *Cronbach*. Os questionários de avaliação inicial e final trouxeram dados relevantes sobre a aplicação das estratégias de ensino e revelaram a importância da atuação do professor para a motivação na opinião dos alunos.

Palavras-chave: Ensino coletivo, violão, crenças de autoeficácia, leitura musical, iniciação à leitura musical.

BRAZIL, Marcelo Alves. **Musical reading for beginners in collective guitar classrooms: a vision through the theory of self-efficacy.** 2017. 288 f. Thesis (Doctorate) - Curso de Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

The present work, the result of a pre-experimental delineation research, sought to ascertain the variables that influence the process of musical reading of guitar students of a class of collective classes. Dealing with two fields of research, music education and psychology, sought to align the references in order to obtain answers that sought not only to answer the research question but also to open perspectives for new research. The references used were Albert Bandura's Theory of Self-efficacy, an integral part of his Cognitive Social Theory, and teaching strategies based on years of experience of the author in collective guitar lessons. The research was carried out through a field activity carried out in two stages at a public school in the city of Salvador where three guitar workshops were held with young beginners, one of them being a pilot. During the process, questionnaires and a self-efficacy belief measurement scale for the musical reading that was developed for this investigation were applied. Based on previous research that states that personal beliefs for performing specific activities can positively influence learning and performance in musical activities, the experiment measured the variation of belief for musical reading on the staff in a group of twelve students who participated in final phase of the field activity, a workshop with twelve classes of duration. The evaluation tools were applied at the beginning and end of the workshop. The analysis of the data obtained through the measurement scale allowed a comparison of the belief values of self-efficacy at the beginning and at the end of the experiment. The Shapiro-Wilk Normality Test and the Wilcoxon Test were used to verify the consistency of the responses, where it was verified that the belief values for the musical reading were significantly higher at the end of the process. The scale used had its proven reliability through Cronbach's Alpha. The initial and final evaluation questionnaires brought relevant data about the application of teaching strategies and revealed the importance of the teacher's action to the motivation in the students' opinion.

Keywords: Collective teaching, guitar, beliefs of self-efficacy, musical reading, musical reading initiation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Capa do CD da Camerata de Violões Infanto-Juvenil do Guri	43
Figura 2	Mesa no I Enecim formada pelo Prof. Joel Barbosa da UFBA e os professores Marcelo Brazil e Carmen Borba do Projeto Guri – SP	47
Figura 3	Divulgação do IV Enecim	49
Figura 4	Divulgação do V Enecim	50
Figura 5	Divulgação do VI Enecim	51
Figura 6	Divulgação do VII Enecim	52
Figura 7	Concerto da Camerata de Cordas Dedilhadas do Projeto Guri realizado na Sala São Paulo em 2005	56
Figura 8	Capa do CD Projeto Guri Convida	57
Figura 9	Movimento da mão do grave para o agudo	85
Figura 10	Movimento da mão do agudo para o grave	86
Figura 11	Indicação do movimento do som na pauta	87
Figura 12	Exemplos de desenhos melódicos na pauta	87
Figura 13	Densidade da escrita na pauta	88
Figura 14	Exemplos de densidades em um arranjo	89
Figura 15	Exemplo 1 de exercício na lousa	91
Figura 16	Exemplo 2 de exercício na lousa	92
Figura 17	Exemplo 3 de exercício na lousa	92
Figura 18	Exemplo 4 de exercício na lousa	92
Figura 19	Exemplo 5 de exercício na lousa	93
Figura 20	Exemplo 6 de exercício na lousa	93
Figura 21	Exemplo 7 de exercício na lousa	94
Figura 22	Exercício na lousa a duas vozes	94
Figura 23	Exercício na lousa a três vozes	95
Figura 24	Grafia com o uso de cores	95
Figura 25	Música com letra e cifras	98
Figura 26	Guia de cifras	99
Figura 27	Guia de cifras na lousa	99
Figura 28	Escala cromática em forma circular	101

Figura 29	Escala musical em forma circular	102
Figura 30	Exercício para o mapeamento de notas	104
Figura 31	Etapa 1 do exercício de mapeamento de notas	104
Figura 32	Etapa 2 do exercício de mapeamento de notas	104
Figura 33	Etapa 3 do exercício de mapeamento de notas	105
Figura 34	Etapa 4 do exercício de mapeamento de notas	105
Figura 35	Acordes simplificados	111
Figura 36	Sequência de acordes de mesma estrutura	112
Figura 37	Estrutura de acordes com fundamental em A	113
Figura 38	Montagem do acorde de G	114
Figura 39	Transição entre os acordes G e D	114
Figura 40	Transição de acordes em uma cadência em ré menor	115
Figura 41	Cadência em sol maior	116
Figura 42	Substituição de acorde em cadência em sol maior	116
Figura 43	Exercício com acordes grifados	118
Figura 44	Mão direita	119
Figura 45	Levada de reggae	120
Figura 46	Partitura de <i>Reggae Maneiro</i>	129
Figura 47	Questão 14 do QIp	143
Figura 48	Exercício do dia 22/07/2015 na turma matutina	148
Figura 49	Exercício do dia 22/07/2015 na turma vespertina	149
Figura 50	Exercício com indicações de forma	150
Figura 51	Representação gráfica de estrutura de forma	151
Figura 52	Exercício de leitura impresso	152
Figura 53	Segunda parte do exercício de leitura impresso	153
Figura 54	Composição <i>Balada do Maneco</i>	154
Figura 55	Composição <i>Nunca é tarde pra recomeçar</i>	155
Figura 56	Partitura impressa de <i>Balada do Maneco</i>	156
Figura 57	Partitura impressa de <i>Nunca é tarde pra recomeçar</i>	157
Figura 58	Introdução dedilhada de <i>Balada do Maneco</i>	158
Figura 59	Partitura cifrada de <i>Asa Branca</i>	168
Figura 60	Partitura cifrada de <i>Revoada</i>	169

Figura 61	Estrutura dos acordes de <i>Asa Branca</i>	170
Figura 62	Ensaio para apresentação	171
Figura 63	Apresentação no Estádio Fonte Nova	173
Figura 64	Apresentação no Estádio Fonte Nova	174
Figura 65	Alunos da segunda etapa do trabalho de campo	189
Figura 66	Trecho da partitura de <i>Sons de Carrilhões</i>	206

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Quantidade de trabalhos sobre ensino coletivo no Portal da Capes	35
Gráfico 2	Quantidade de trabalhos por IES	36
Gráfico 3	Quantidade de trabalhos publicados por nível de formação	37
Gráfico 4	Quantidade de trabalhos sobre ECV no portal da Capes	39
Gráfico 5	Quantidade de trabalhos sobre ECV por IES	40
Gráfico 6	Quantidade de trabalhos apresentados no Enecim por ano	45
Gráfico 7	Variação da quantidade de alunos dos projetos sociais por ano	58
Gráfico 8	Variação da quantidade de polos dos projetos sociais por ano	60
Gráfico 9	Tipos de notação ou linguagem	141
Gráfico 10	Termos utilizados referentes à motivação no QIp	142
Gráfico 11	Respostas para a QIp14	144
Gráfico 12	Respostas para a QFp1	161
Gráfico 13	Respostas para a QFp3	165
Gráfico 14	Respostas sobre a participação na apresentação	172
Gráfico 15	Respostas para a QI11	185
Gráfico 16	Respostas para a QF1	198
Gráfico 17	Respostas da QF2	203
Gráfico 18	Respostas para a QF6	207
Gráfico 19	Média da taxa de crescimento da crença por aluno	226

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Fontes de crença de autoeficácia e características das aulas coletivas de violão.....	77
Quadro 2	Escala <i>Likert</i>	175
Quadro 3	Questões referentes à dimensão <i>Localização de notas na pauta</i>	177
Quadro 4	Questões referentes à dimensão <i>Identificação do ritmo</i>	177
Quadro 5	Questões referentes à dimensão <i>Localização das notas no braço do violão</i>	178
Quadro 6	Questões referentes à dimensão <i>Leitura – Execução</i>	179
Quadro 7	Diário da segunda etapa do trabalho de campo	191
Quadro 8	Questões da Subescala 1 organizadas	212
Quadro 9	Questões da Subescala 2 organizadas	214
Quadro 10	Escala cromática na sexta corda do violão	216
Quadro 11	Escala cromática na quinta corda do violão	216
Quadro 12	Questões da Subescala 3 organizadas	218
Quadro 13	Questões da Subescala 4 organizadas	220

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Pontuação para as respostas da QFp1	160
Tabela 2	Valores proporcionais para respostas da QFp1	161
Tabela 3	Pontuação para as respostas da QFp3	163
Tabela 4	Valores proporcionais para respostas da QFp1	164
Tabela 5	Pontuação para as respostas da QF1	197
Tabela 6	Valores proporcionais para as respostas da QF1	198
Tabela 7	Pontuação para as respostas da QF2	202
Tabela 8	Valores proporcionais para as respostas da QF8	203
Tabela 9	SE1 - <i>Localização e identificação de notas na pauta</i> - QE11, QE13, QE14 e QE16	210
Tabela 10	SE2 - <i>Identificação do ritmo</i> - QE8, QE12, QE17 e QE19	213
Tabela 11	SE3 - <i>Localização de notas no braço do violão</i> - QE1, QE3, QE5, QE7, QE10, QE15 e QE18	215
Tabela 12	SE4 – <i>Leitura-Execução</i> - QE2, QE4, QE6, QE9 e QE20	219
Tabela 13	Pontuação para a QF6	221
Tabela 14	Teste de normalidade de <i>Shapiro-Wilk</i>	223
Tabela 15	Respostas para cada uma das questões, antes e depois	224
Tabela 16	Confiabilidade da escala, geral e por domínio (subescalas)	225
Tabela 17	Respostas para QF1 e QF2	227

LISTA DE SIGLAS

Abem	Associação Brasileira de Educação Musical
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Casa	Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
CEDMN	Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes
ECIM	Ensino Coletivo de Instrumento Musical
ECV	Ensino Coletivo de Violão
Enecim	Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical
IES	Instituição de Ensino Superior
IFG	Instituto Federal de Goiás
NEAPSI	Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia Cognitiva e Comportamental
ProfArtes	Mestrado Profissional em Artes
QF	Questionário de Finalização
QFp	Questionário de Finalização do piloto
QI	Questionário Inicial
QIp	Questionário Inicial do piloto
Savembap	Seminário Acadêmico de Violão da Escola de Música e Belas Artes do Paraná
SE	Subesacala
SRSD	Self-regulated Strategies Development
TSC	Teoria Social Cognitiva
Udesc	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCG	Universidade federal de Campina Grande
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso

UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Unicamp	Universidade de Campinas
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
Unirio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	21
	INTRODUÇÃO	25
1	ENSINO COLETIVO NO BRASIL	33
1.1	BREVE HISTÓRICO DOS ÚLTIMOS DOZE ANOS DE ENSINO COLETIVO NO BRASIL	34
1.1.1	Produção acadêmica – Dissertações e teses	34
1.1.1.1	<i>Produção acadêmica sobre ensino coletivo de violão – Dissertações e teses</i>	39
1.1.1.2	<i>Produção acadêmica sobre ensino coletivo de violão – Artigos</i>	41
1.1.2	O Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical – Enecim	44
1.1.3	Livros e métodos	53
1.1.4	Projetos sociais: Projeto Guri, Guri Santa Marcelina e Neojiba	55
1.1.5	Outras iniciativas	60
2	CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E ESTRATÉGIAS DE ENSINO	65
2.1	NOTAS PRELIMINARES	65
2.2	A TEORIA DA AUTOEFICÁCIA	67
2.3	A TEORIA DA AUTOEFICÁCIA NA MÚSICA	68
2.4	AS FONTES DE CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA E O ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO	71
2.5	PROCESSOS PSICOLÓGICOS	78
2.6	ESTRATÉGIAS DE ENSINO	81
2.6.1	Estratégias para o ensino da teoria musical	84
2.6.1.1	<i>Partitura como um gráfico</i>	85
2.6.1.2	<i>Utilizando a lousa</i>	90
2.6.1.3	<i>Guia de cifras</i>	97
2.6.1.4	<i>Escala cromática</i>	100
2.6.1.5	<i>Mapeamento das notas no braço do violão</i>	103
2.6.1.6	<i>Utilizar pauta e cifra</i>	106
2.6.2	Estratégias para o ensino da técnica	109
2.6.2.1	<i>Mecânica de mudança dos acordes</i>	110

2.6.2.2	<i>Acordes grifados</i>	117
2.6.2.3	<i>Introduzindo pestanas</i>	119
2.6.2.4	<i>Servir de espelho ou não?</i>	122
2.6.3	Estratégias para o ensino e a prática da leitura	123
2.6.3.1	<i>Lendo e tocando</i>	125
2.6.3.2	<i>Leitura antecipada</i>	127
2.6.4	Estratégias para a prática musical em aula	128
2.6.4.1	<i>Composição em sala de aula</i>	128
2.6.4.2	<i>Camerata de violões</i>	131
3	MÉTODO	133
3.1	PILOTO	136
3.1.1	A proposta de ação apresentada	137
3.1.2	Divulgação e inscrição	139
3.1.3	Coleta de dados inicial	140
3.1.4	Implementação e desenvolvimento das aulas	146
3.1.5	Atividades propostas	147
3.1.6	Coleta de dados final do piloto	159
3.1.7	Preparação para a apresentação	167
3.2	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS DA ETAPA FINAL	175
3.2.1	A construção da escala de medição de crença de autoeficácia	175
3.3	SEGUNDA ETAPA DO TRABALHO DE CAMPO	181
3.3.1	Coleta de dados inicial	183
3.3.2	Desenvolvimento das aulas	189
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	195
4.1	QUESTIONÁRIO INICIAL – PERFIL DOS ALUNOS	195
4.2	QUESTIONÁRIO DE FINALIZAÇÃO	195
4.3	ESCALA DE MEDIÇÃO DE CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA PARA A LEITURA MUSICAL	208
4.3.1	Resultados estatísticos	209
4.3.2	Visão geral das respostas	210
4.3.3	Comparação dos níveis de confiança antes e depois da atividade	222
4.3.4	Relações entre as estratégias e a motivação	226

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
	REFERÊNCIAS	237
	APÊNDICE A – A grafia para o violão	253
	APÊNDICE B – Entrevista com a Profa. Flavia Maria Cruvinel	257
	APÊNDICE C – Depoimento do violonista e professor Erisvaldo Borges ...	259
	APÊNDICE D – Informações sobre o Projeto <i>Música para Todos</i> da cidade de Teresina	261
	APÊNDICE E – Proposta apresentada para a realização do piloto no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes	265
	APÊNDICE F – Cartaz de divulgação da oficina piloto	269
	APÊNDICE G – Ficha de inscrição do piloto	270
	APÊNDICE H – Convocação para a reunião de esclarecimentos do piloto .	271
	APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado no piloto	272
	APÊNDICE J Convocação para o início das aulas – Piloto	274
	APÊNDICE K – Questionário inicial do piloto – QIp	275
	APÊNDICE L – Questionário de finalização do piloto – QFp	276
	APÊNDICE M – Proposta apresentada para a realização da segunda etapa da oficina de violão no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes	278
	APÊNDICE N – Cartaz de divulgação da oficina da segunda etapa	282
	APÊNDICE O – Questionário inicial da oficina da segunda etapa – QI	283
	APÊNDICE P – Escala de medição de crença de autoeficácia para a leitura musical	285
	APÊNDICE Q – Questionário de finalização da oficina da segunda etapa – QF	287

APRESENTAÇÃO

Em um trabalho que aborda as crenças, acredito ser significativo falar de algumas que, de certa forma, guiam a minha trajetória como professor até hoje. Na verdade, são duas as principais e a primeira delas é a de que toda pessoa é capaz de aprender a ler música em uma partitura. Por mais que algumas pessoas tentem me convencer do contrário, nada ainda foi capaz de abalar essa minha crença.

A segunda é relacionada com as minhas habilidades e me faz acreditar que sou capaz de ensinar uma pessoa a ler uma partitura e a tocá-la em um instrumento. Mesmo lidando com um instrumento tão versátil como o violão e com alunos que se contentariam com algumas músicas cifradas, me perguntei muitas vezes: *Por que não ensinar leitura na pauta?* E segui em frente, mostrando aos alunos o quão divertido é ler uma partitura. Certa vez ouvi uma história, talvez fantasiosa, sobre um violonista que, ao ser questionado por que tocava uma certa música em andamento tão rápido, respondeu: *Porque eu consigo!*. Depois de conhecer essa história, passei a utilizar a mesma resposta quando me perguntavam porque eu insistia em ensinar leitura musical aos alunos. Hoje sei que isso se chama crença de autoeficácia.

A motivação para desenvolver esta pesquisa nasceu de toda a experiência vivenciada ao longo de quase duas décadas de ensino de violão em formato de aulas coletivas. Ao ingressar no doutorado, tinha a certeza absoluta de que trataria de algum aspecto do ensino coletivo de violão, mas faltava ainda um foco. Em conversas com a minha orientadora, Profa. Cristina Tourinho, fui apresentado à Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert Bandura e, aos poucos, sendo seduzido para utilizá-la na minha pesquisa.

No primeiro contato que tive com a Profa. Roberta Azzi, na época coordenadora do Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia Cognitiva e Comportamental (NEAPSI) da Universidade de Campinas (Unicamp), em um congresso na cidade de Porto Alegre, fui expondo minhas ideias e falando um pouco sobre a minha experiência e o interesse em trabalhar com a TSC, embora ainda não soubesse bem como realizar essa conexão entre as duas áreas, a psicologia e a educação musical. Quando comentei que não considerava leitura musical uma coisa difícil e que, na minha visão, tinha facilidades de ensiná-la em aulas coletivas e violão, ela falou: *Esse é ponto!* E dessa conversa surgiu toda a estrutura do trabalho que ora se apresenta.

O semestre cursado na Unicamp em 2014, sob orientação da Profa. Roberta Azzi, foi fundamental para a compreensão dos conceitos básicos da TSC e, especialmente, da Teoria da Autoeficácia. A grande dúvida era como aplicar uma teoria da psicologia, fundamentalmente embasada em experimentos analisados de forma quantitativa, em uma área cuja grande fonte de informações são as experiências pessoais que, aos poucos, vão se unindo na construção de conceitos, na sua maioria analisados e validados de forma qualitativa. A resposta para isso foi sendo mostrada pela Profa. Roberta Azzi nas nossas conversas e a chave para a minha dúvida era sempre a mesma: *Utilize a teoria como uma lente, procure enxergar o seu objeto através dela.*

A apreensão por utilizar uma teoria de outra área foi se dizimando aos poucos, com o auxílio da literatura e do conhecimento de outras pesquisas já realizadas na área da educação musical que haviam utilizado esse referencial. Mas, de vez em quando, vinha a pergunta: *Será que preciso mesmo utilizar uma teoria para compreender algo que me parece tão claro?* Nesses momentos de dúvida, tão presentes em uma pesquisa de longa duração, um trecho do prefácio de autoria do Prof. José Aloyseo Bzuneck para um livro sobre a TSC me ajudou a seguir adiante:

Em ciência, toda teoria tem várias funções. A primeira, é organizar em um todo coerente dados empíricos já disponíveis, e para essa tarefa conta a genialidade do intelectual que se dispõe a cumpri-la. A segunda, é projetar uma luz sobre determinados aspectos ou componentes daquele conjunto, mostrando o que é central e crítico, estabelecendo relações significativas que podem conter até mesmo relações causais. Dessa forma, a teoria propicia uma compreensão lógica e mais rica de um determinado objeto. Mas a mais importante função de uma teoria talvez seja provocar pesquisas, cujos resultados podem confirmá-la ou colocá-la em xeque, porém, em qualquer caso, contribui para o avanço e o conhecimento naquela área. Neste último caso, quer se trate de pesquisa qualitativa ou quantitativa, a teoria orienta o pesquisador na formulação de objetivos relevantes, na seleção de variáveis a considerar, na criação dos instrumentos de coleta de dados e, no final, na interpretação dos resultados. Sem uma teoria psicológica como referencial, uma pesquisa, por exemplo, sobre a motivação de alunos ou professores não passará de uma exploração, por vezes até necessária em uma certa contingência, mas de difícil interpretação. O conhecimento científico de um certo objeto supõe uma estruturação coerente, não podendo limitar-se a uma acumulação sucessiva de dados destituídos de significado racional. (BZUNECK, 2008, p.11-12)

Outra motivação surgida ao longo desta trajetória foi alimentada pelas recentes discussões sobre as necessidades de aprofundamento teórico das pesquisas nas áreas de humanas, especialmente na área de educação musical. Me parece ser realmente necessário fortalecermos as pesquisas na área diante do quadro atual e aprofundarmos o conhecimento sobre as nossas experiências, realmente enxergá-las de outros ângulos, analisá-las através de outros parâmetros, sem temer os desafios que possam surgir nesses novos caminhos.

Apesar de buscar uma perspectiva atual, este trabalho também pode ser visto de um ângulo bastante familiar para os educadores musicais, pois aqui está um grande relato de toda a minha experiência como professor em aulas coletivas de violão. Apesar de ter sido realizado um experimento em um único espaço e com um pequeno grupo de alunos, ali estavam presentes as minhas experiências, as certezas e as dúvidas colecionadas pela atuação como docente em um universo de espaços que vai desde a pós graduação até o sistema prisional de jovens. Mas se pensarmos que aulas coletivas de violão acontecem em todos os recantos do país, nas salas de aula das universidades, nas escolas do bairro nobre ou da periferia, embaixo de árvores ou em um acampamento dos sem-terra, é possível admitir que nem tudo que está aqui pode funcionar como relatado ou esperado. Então, não estou ditando regras ou estabelecendo um método ao descrever as estratégias que, por diversas circunstâncias, foram bem sucedidas ao longo da minha atuação. É, ainda, um grande relato de experiências e uma tentativa de observá-las por uma outra lente para poder compreendê-las melhor e acrescentar novos subsídios para que as pesquisas da área possam se tornar mais profícuas.

Concluindo esta breve apresentação, volto a refletir sobre as minhas crenças e as minhas escolhas como professor. Ao atuar em projetos sociais, na maioria das vezes lidando com jovens de baixa renda e alguns em situação clara de vulnerabilidade social, ouvi muitos profissionais afirmarem que não era necessário aprofundar tanto nos ensinamentos, que o mais importante era tirar os jovens das ruas, entreter um pouco e que, provavelmente, nenhum deles ia querer ser músico. Se por um lado posso até concordar com uma parte desse pensamento, lembro que, lá de dentro de meus sentimentos, brotavam sempre as mesmas indagações: *E se no meio destes jovens todos, um deles quiser mesmo ser músico? E se esta for a única oportunidade dele aprender música? E se ele ainda não souber se quer ou não ser músico?*

Talvez eu não tenha conseguido possibilitar a todos que passaram pelas minhas aulas como alunos encontrar o direcionamento para seus anseios, mas quando vejo vários deles, muitos já adultos, tocando, lecionando, compondo, fazendo recitais, gravando com suas bandas, não sinto qualquer remorso em ter insistido em ensinar o máximo que eu podia de música. De certa forma, as ideias presentes neste trabalho são fortalecidas dia a dia por estas pequenas histórias de realização e, junto com elas, também as minhas crenças.

INTRODUÇÃO

O ensino de violão em formato coletivo¹ tem crescido bastante no Brasil nos últimos anos, assim como as discussões sobre suas possíveis metodologias e funcionalidades. Prova disso são os diversos artigos publicados em eventos acadêmicos como o Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (Enecim), o Seminário Acadêmico de Violão da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Savembap), congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), entre outros. De uma forma geral, o ensino coletivo de instrumentos musicais tem apresentado um crescimento relevante como tema de trabalhos acadêmicos na revista e nos congressos da Abem, fato que também se reflete quando o tema é o ensino coletivo de violão (ECV). (SÁ; LEÃO, 2014)

Mesmo apresentando características e resultados distintos das aulas tutoriais (aulas individuais de instrumento), alguns aspectos permanecem similares em ambas as formas de ensino, como o ensino da postura, de elementos técnicos, leitura, entre outros. Um desses aspectos, foco central desta pesquisa, é a aprendizagem da leitura musical. Existem algumas discussões sobre a leitura à primeira vista no violão (ARÔXA, 2011, 2012, 2013; FIREMAN, 2010; OTUTUMI, 2011), mas pouco se aborda a iniciação à leitura, como se essa fosse uma parte independente do processo de ensino e aprendizagem de instrumento e como se o estudante já iniciasse os estudos com esse tipo de conhecimento. Os livros de iniciação pouco abordam os aspectos de leitura, considerada uma aprendizagem à parte da técnica e do repertório.

Ressalta-se aqui a necessidade de esclarecer que este trabalho sempre irá se referir ao aprendizado de leitura na pauta, em notação tradicional, ou cifra. Esse esclarecimento se faz necessário pois outras formas de grafia ou registro possíveis no violão, como as tablaturas, também são tratadas como leitura musical. Mais informações sobre as possíveis grafias para o violão se encontram no Apêndice A deste trabalho.

Sabe-se que, historicamente, o formato tutorial foi o mais utilizado nos conservatórios de música (VIEIRA, 2000), ou seja, o aluno só poderia iniciar o estudo de um instrumento após vencer as etapas iniciais de leitura musical e solfejo, razão pela qual muitos desistiam

¹ Neste trabalho será utilizado, preferencialmente, o termo “coletivo” para se referir às aulas que não são individuais. O termo “em grupo” aparece muitas vezes ligado às aulas de piano e o termo “coletivo”, na bibliografia, aparece mais vezes ligado às aulas de violão, cordas de orquestra e sopros.

ainda nos anos iniciais. No entanto, isso foi sendo mudado em função da implantação de metodologias mais modernas e hoje é bastante comum os alunos de música já realizarem aulas de instrumento desde o início, principalmente em espaços onde não existem momentos separados de aprendizado de leitura e de prática.

O aprendizado da leitura é, muitas vezes, tratado como um tabu para os interessados em aprender a tocar um instrumento e isso pode se transformar em um fator de desinteresse ou falta de confiança para o início ou continuidade dos estudos. Requião (1998, p. 69) afirma que:

A escrita musical ainda é hoje um tabú [sic] para nossos estudantes de música. Até mesmo para aqueles com aspirações profissionais. A ideia que se faz, na maioria das vezes, é que seu aprendizado é entediante e longe da realidade e da vontade musical dos alunos.

Algumas obras publicadas parecem trazer alguma preocupação com o desenvolvimento da leitura já aliado aos conceitos técnicos, caso dos livros de Parkening (1998), de Noad (1981) e o de Mariani (2002). Esses livros são diferentes de outros que trazem exercícios técnicos e repertório que exigem a leitura musical desde o primeiro momento e que deixam a cargo do professor a resolução do ensino da habilidade de leitura musical do estudante, como por exemplo o livro de Iniciação ao Violão de Henrique Pinto (1978).

O avanço dos estudos sobre motivação escolar, incluindo a área de música, também contribui para que se possa relacionar a leitura musical com aspectos motivacionais. Considerando que as crenças na habilidade para a realização de alguma atividade podem interferir na motivação escolar ou acadêmica (SCHUNK, 1991), é possível, então, estabelecer que podem existir relações entre essas crenças e a aquisição da habilidade de leitura musical.

Diante desse quadro, parece pertinente averiguar alguns aspectos do processo de aprendizagem de leitura musical em alunos iniciantes de violão e formular a seguinte pergunta:

Quais são as variáveis e que influências elas exercem na crença de um aluno iniciante ser capaz de realizar leitura musical na pauta em aulas de violão em formato coletivo?

A hipótese desta investigação é que variáveis como o uso de estratégias específicas de ensino possuem papel preponderante no fortalecimento das crenças dos alunos iniciantes para a leitura musical. Como alguns estudos da psicologia afirmam que as crenças de autoeficácia podem afetar positivamente a aprendizagem, é possível acreditar que as estratégias também estão diretamente relacionadas com a aprendizagem. Segundo Boruchovitch e Costa (2006), o impacto dessas variáveis na aprendizagem dos alunos foi enfatizada, nos últimos anos, por autores como Albert Bandura, Gary McPherson, Barry Zimmerman, Dale Schunk, Frank Pajares, Roger Bruning, Christy Horn, Adriana Jacob, Evely Boruchovith e Bernard Weiner.

Além de investigar as variáveis citadas no questionamento acima, são também objetivos desta pesquisa desenvolver, aplicar e validar uma escala de medição de crença de autoeficácia para a leitura musical seguindo os critérios definidos por Bandura (2006). Não foi encontrado nenhum trabalho relacionado com o ECV que tenha realizado esse tipo de medição no levantamento bibliográfico realizado para esta investigação.

Considerando que as crenças de autoeficácia são consideradas um elemento motivacional (Bandura, 1994), também foi objetivo desta pesquisa avaliar se existe e qual a associação das estratégias aplicadas nas atividades de campo visando fortalecer as crenças em relação à motivação dos alunos na opinião dos mesmos.

Em princípio, este trabalho está estruturado em cinco capítulos. O primeiro visa apresentar uma retrospectiva do desenvolvimento do ECV no Brasil nos últimos doze anos. Esse recorte se justifica por já existirem trabalhos que abordam o período anterior, em especial o de Cruvinel (2005) e o de Santos (2016). Além de uma visão histórica, destacada pelo surgimento de ações sociais de grande porte que utilizam o ensino coletivo de música, este estudo lançou também um olhar sobre a produção acadêmica específica sobre ECV, diferente de Santos (2016) que abordou o ensino coletivo de forma ampla. Buscou-se, portanto, criar um texto complementar aos que já existem sobre o tema. Conhecer a amplitude atual da aplicação dessa modalidade de ensino também é necessário para que se fortaleçam as discussões sobre as perspectivas atuais da pesquisa específica sobre o tema.

O segundo capítulo aborda o principal referencial teórico deste trabalho, a Teoria da Autoeficácia de Albert Bandura, em sua relação com a educação musical. São apresentados aspectos gerais da teoria, sua relação com a educação e também os trabalhos e autores representativos da relação entre a teoria de Bandura e o ensino da música.

Descrever uma aproximação da teoria de Bandura com o ECV e suas particularidades se mostrou necessária nesse contexto, pois foi a partir da observação desses pontos de proximidade que se fortaleceu a ideia de tentar investigar um processo de ensino nessa modalidade através do referencial citado.

Ainda nesse âmbito da relação do ECV e a Teoria da Autoeficácia de Bandura, foram descritas as estratégias de ensino utilizadas nas oficinas realizadas em 2015 e 2017 no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes (CEDMN), situado na cidade de Salvador, Bahia. Visando uma melhor organização do conteúdo, as estratégias foram ordenadas de acordo com algumas dimensões existentes em um processo de ensino de violão, sendo elas o ensino de técnica, o ensino de teoria, o ensino de leitura e a prática musical.

Essas estratégias, consideradas como a variável independente do processo e, na sua maioria, desenvolvidas ao longo da trajetória docente do autor principalmente em projetos sociais na cidade de São Paulo, foram aplicadas durante as oficinas com o objetivo de não só fornecer informações e promover o aprendizado de violão, mas também fortalecer as crenças dos alunos na capacidade de ler música na pauta.

A processo de aprendizagem da leitura musical em uma aula coletiva de violões ou de outros instrumentos possui um caráter bastante específico por não existir, em grande parte das vezes, uma aula de teoria que aconteça de forma simultânea. Sendo assim, o professor acaba sendo o responsável pelo ensino da leitura e da prática no instrumento. Se estabelecermos que em um aula de teoria, comumente, o aluno aprende a ler música sem tocar e que na aula de instrumento individual o aluno deverá saber leitura previamente (lê para tocar), na aula coletiva o processo de aprendizagem da leitura é aplicado diretamente no instrumento, ou seja, algo que podemos definir como “lê para aprender a ler e para tocar”. Em regra geral, toda a leitura ensinada na aula coletiva é imediatamente executada, tirando o enfoque dos conceitos teóricos e direcionando para a prática e o aprendizado da própria leitura. É claro que o conceito de habilidade de leitura da aula de teoria visa proporcionar uma compreensão mais ampla, mais conceitual, abarcando outras claves e outros instrumentos. Um regente, por exemplo, precisa dessa habilidade de leitura ampla mesmo sem ser capaz de executar todos os instrumentos da partitura que está estudando. Por outro lado, essa imediata aplicação da leitura que ocorre nas aulas coletivas pode favorecer alguns aspectos motivacionais pois acaba

gerando resultados musicais perceptíveis, mesmo com suas limitações em relação a alguns conceitos.

Scripp (1995) estabelece diferenças entre o que seria uma *leitura em silêncio*² (ler e compreender o que está lendo na pauta), *leitura cantando*³ (solfejo) e *leitura tocando*⁴ (execução simultânea no instrumento). A concepção de leitura presente na aula coletiva se aproxima mais do conceito de *leitura tocando* proposto pelo autor, embora ainda possa ser diferenciada do que se costuma chamar de *leitura à primeira vista* no conceito amplo que normalmente se utiliza na música, ou seja, a habilidade de executar uma partitura no instrumento sem uma leitura prévia. Em conversa recente com o pesquisador Ricardo Arôxa, que estuda esse conceito de *leitura à primeira vista* com maior profundidade, ficou claro que não existe ainda uma definição nem um consenso no meio acadêmico sobre isso, existindo autores que se aproximam um pouco mais do que pode ser definido como *leitura-execução* para este trabalho, caso de Penttinen (2013). Arôxa (2013, p. 33) cita uma definição que pode, de alguma forma, ser bastante próxima do processo que ocorre nas aulas coletivas. Ele sugere a concepção

da leitura à primeira vista como a habilidade que proporciona uma execução musical com o mínimo de ensaio possível (seja gestual ou mental), com vistas a se aproximar do cuidado expressivo e técnico de uma performance ensaiada ao máximo possível. Dependendo da complexidade da obra, o resultado pode ser satisfatório já na primeira leitura.

A diferença fundamental do processo que ocorre nas aulas coletivas de instrumento musical é que a leitura está inserida no processo de aprendizagem, em resumo, o aluno lê para aprender também a ler. Na descrição de Arôxa (2013) citada acima a habilidade da leitura já existe e o foco está na execução, que pode ser melhorada a cada leitura. Na proposta descrita neste trabalho, a repetição da leitura busca, em um primeiro momento, o aperfeiçoamento da própria leitura para, na sequência, serem trabalhados os aspectos técnicos e interpretativos.

Não foi objetivo deste trabalho pesquisar os diversos processos de leitura musical de uma forma aprofundada, mas é preciso que a concepção de leitura musical utilizada nesta investigação esteja clara para uma melhor compreensão dos objetivos propostos e das

² Silent reading.

³ Sightsinging.

⁴ Sightplaying

discussões decorrentes dos resultados obtidos. A diversidade das possibilidades de aplicação do ensino coletivo de instrumentos musicais envolve elementos como local, público, faixa etária e recursos disponíveis; e cada proposta implementada pode ter objetivos distintos, buscando tipos de leitura musical e de prática diversos. Diante disso, não é sensato generalizar as discussões e resultados desta pesquisa para todas as variações possíveis do sistema coletivo de ensino de instrumento.

Buscando aprofundar a proximidade com o referencial teórico escolhido, as estratégias utilizadas nas atividades de campo foram apresentadas através de uma descrição detalhada, relacionando-as, na sua maioria, com as fontes de crença de autoeficácia descritas por Bandura (1994) objetivando, assim, estabelecer as possíveis relações existentes que foram utilizadas como referência de análise para os dados coletados. A descrição das atividades procurou revelar também um pouco sobre a atuação do professor, sugestões de *como* as estratégias podem ser aplicadas em processos pedagógicos de aulas coletivas de violão. Algumas estratégias aplicadas não possuem uma relação direta com as fontes de crença, mas contribuem para uma formação ampla, abordando outros aspectos do ensino do instrumento.

Considerando que esta tese lida com dois campos de estudo, a educação musical e a psicologia, as estratégias foram consideradas uma espécie de referencial teórico do primeiro, nascido da experiência do autor e validado pelas diversas vezes em que foram aplicadas. Por essa razão, foram descritas no segundo capítulo desta tese, ao lado do referencial da psicologia escolhido.

O terceiro capítulo trata do método aplicado na pesquisa, descrevendo o planejamento do processo, trazendo dados do piloto realizado no segundo semestre de 2015 e da segunda etapa do trabalho de campo realizado em 2017, ambos no CEDMN.

O piloto, desenvolvido em duas turmas, uma matutina e uma vespertina, forneceu parâmetros relevantes para o desenvolvimento dos instrumentos de coletas de dados e para o planejamento das atividades realizadas durante a segunda etapa do trabalho de campo. Um dos parâmetros significativos foi conhecer mais profundamente o perfil dos alunos e um pouco da realidade do ensino público da cidade de Salvador. O CEDMN se destaca por ser o único colégio da rede estadual de educação do estado da Bahia a oferecer um curso profissionalizante de música e isso já o destaca de um universo de 958 unidades no estado, sendo 156 unidades na cidade de Salvador. Quando se busca apenas as unidades que oferecem

curso profissionalizante, o montante de unidades da rede estadual é de 137, sendo 25 na cidade de Salvador⁵.

Os dados coletados no piloto e que foram utilizados como referência para a elaboração das ferramentas e a sistematização da coleta de dados da segunda etapa do trabalho de campo são apresentados e analisados neste capítulo. Isso foi feito com o intuito de evitar que se confundissem com os dados da segunda etapa que estão apresentados e analisados no quarto capítulo.

Na seção 3.2 está descrito o processo de elaboração da escala de medição de crença de autoeficácia para a leitura musical e, considerando que a escala pode ser utilizada ou adaptada para outras situações, esse detalhamento é significativo para o desenvolvimento de outras pesquisas na área.

A segunda etapa da atividade de campo, onde foi aplicada a escala de medição citada, foi realizada em turma única no período matutino e contou com uma participação efetiva de 12 alunos ao longo de 13 encontros onde foram aplicadas estratégias selecionadas à partir da experiência realizada no piloto. Apesar de ser uma turma numericamente pequena, os resultados obtidos puderam ser analisados à luz do referencial escolhido para esta investigação.

O quarto capítulo apresenta a análise dos resultados obtidos na segunda etapa do trabalho de campo e as discussões decorrentes das relações estabelecidas com o referencial teórico. Os dados coletados por meio da escala de medição de crença de autoeficácia foram analisados através de tratamento estatístico, além dos cálculos para verificar a confiabilidade da escala. Os níveis de confiança expressados pelos alunos nos dois momentos de aplicação da escala, início e final da oficina, foram submetidos ao Teste de normalidade de *Shapiro-Wilk* e Teste de *Wilcoxon* com o intuito de verificar a normalidade da variação observada. A confiabilidade da escala foi investigada através do cálculo do *Alfa de Cronbach*, teste comumente utilizado para esse tipo de instrumento de medição.

Os dados coletados através de questionários sobre o perfil da turma e a avaliação dos alunos sobre os processos desenvolvidos ao longo da oficina foram analisados e organizados

⁵ Dados extraídos da Sinopse Estatística da Educação Básica 2016 disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep em seu *site*.

em tabelas e gráficos com o intuito de facilitar a compreensão das análises que foram realizadas a partir do referencial escolhido.

O trabalho se completa com as considerações finais e apêndices que apresentam, entre outros documentos, todo o material desenvolvido para as aulas da atividade de campo. Nas considerações, além de um breve resumo analítico do trabalho, são abordadas as limitações da pesquisa desenvolvida e sugestões para novas investigações na área.

A estrutura geral desta tese teve como referência alguns trabalhos realizados com base no mesmo referencial, em especial os de Casanova (2013), Graciola (2015) e Pelissoni (2016).

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir tanto para pesquisas na área de ECV, como para o desenvolvimento de novas pesquisas que utilizem a Teoria Social Cognitiva como referencial teórico. Acredita-se também que foi possível testar novos caminhos para a pesquisa em educação musical, contribuindo para o fortalecimento da área e para o seu reconhecimento como um campo de estudo fértil e promissor no prosseguimento dos esforços para a implementação da educação musical no projeto educacional do país.

1 ENSINO COLETIVO NO BRASIL

O ensino coletivo de violão (ECV) encontra-se, nos dias atuais, amplamente enraizado nos meios acadêmicos, no sistema oficial de ensino, em instituições de ensino especializado e em diversas ações de cunho social. Segundo Sá (2016), o primeiro relato documentado de um curso dessa natureza no Brasil é do curso de extensão da Universidade Federal da Bahia (UFBA), datado de 1989. Tourinho (2011, p. 114) afirma que

As primeiras experiências com o ensino coletivo de violão na Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS-UFBA) datam de 1989, quando foram agrupados os primeiros candidatos não aprovados para um curso de extensão que oferecia apenas aulas tutoriais. O resultado obtido com este grupo incentivou a criação de novas turmas de violão nos semestres subseqüentes, sendo que até o presente momento existem cerca de 200 pessoas atendidas semestralmente nesta modalidade. Os estudantes são reunidos em grupos de quatro, de acordo com a faixa etária e com o nível de desenvolvimento musical e no instrumento, determinados por uma entrevista inicial.

Tema de diversas pesquisas atuais, o ensino coletivo de instrumentos musicais começou a ser estudado mais profundamente no Brasil no final do século XX, através dos trabalhos de Tourinho (1995), Silva (1994⁶), Oliveira (1998), Galindo (2000), Cruvinel (2001), Corrêa (2001), entre outros.

Em 2005, a Professora Flavia Maria Cruvinel lançou o livro *Educação e Transformação Social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*, fruto de sua pesquisa de mestrado que, até então, vem sendo utilizado como uma das principais referências do ponto de vista histórico para o desenvolvimento de outras pesquisas na área. Passados mais de dez anos de sua publicação, faz-se necessário um levantamento histórico atualizado para que se possa compreender a expansão dessa modalidade de ensino no país e avaliar suas perspectivas futuras.

⁶ Esse trabalho é do Prof. Abel Moraes cujo último sobrenome é Silva. Abel Moraes é seu nome artístico.

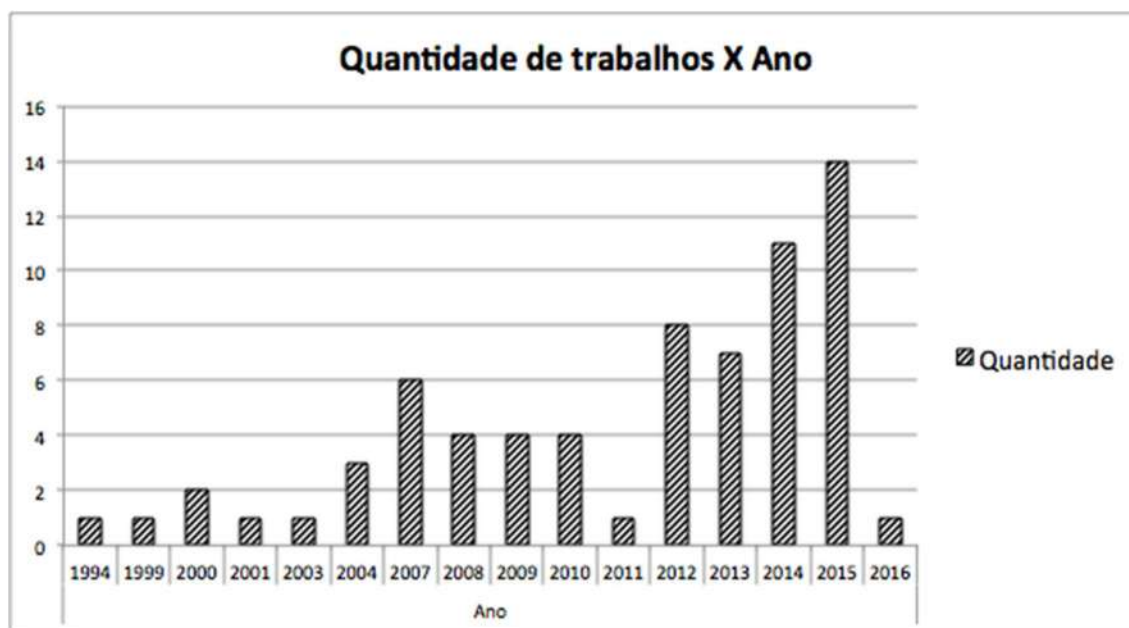
1.1 BREVE HISTÓRICO DOS ÚLTIMOS DOZE ANOS DE ENSINO COLETIVO NO BRASIL

Neste subcapítulo se pretende fazer um breve retrospectiva do desenvolvimento do ensino coletivo no Brasil nos últimos doze anos, visando mapear os principais trabalhos publicados e ações de ensino que foram implantadas nesse período. Alguns aspectos como o avanço da produção acadêmica e o fortalecimento do Enecim, que chegou à sétima edição em 2016, são indícios claros de que essa modalidade de ensino está cada vez mais sendo utilizada e estudada em nosso país.

1.1.1 Produção Acadêmica - Dissertações e Teses

Uma busca no portal de dissertações e teses da Capes mostra um interessante perfil da evolução da produção acadêmica sobre o assunto. A busca realizada com o termo “ensino coletivo” retornou 74 trabalhos, sendo que um deles não se referia à área de música ou educação musical e outro tratava de um assunto conexo, no caso a análise de métodos para o aprendizado de violão de forma individual. Apesar de não ter ocorrido um aprofundamento na especificidade do conteúdo de cada um dos 72 trabalhos que serviram de base para esse levantamento, o resultado mostra uma clara evolução na quantidade de trabalhos relacionados ao assunto. O Gráfico 1 mostra a evolução da quantidade de trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) relacionados com o ensino coletivo de instrumentos musicais ao longo dos anos. Cabe salientar que os dados refletem as informações existentes no Banco de Teses e Dissertações da Capes até o dia 3 de maio de 2017. Acredita-se, diante dos dados colhidos, que parte da produção do ano de 2016 ainda não esteja disponível, justificando o baixo número de produções cadastradas diante da tendência revelada ao longo dos anos anteriores. Pode-se perceber o crescimento no decorrer do período, com um incremento significativo a partir de 2012.

Gráfico 1 – Quantidade de trabalhos sobre ensino coletivo no Portal da Capes



Fonte: O autor.

Santos (2016, p. 14), que realizou uma extensa revisão bibliográfica para sua pesquisa de doutorado, afirma:

A revisão bibliográfica nos aponta dois fatos importantes a serem considerados: a pequena produção de trabalhos de fôlego, no que concerne a teses e dissertações, e um grande incremento na produção científica da área no últimos dez anos. (p. 14)

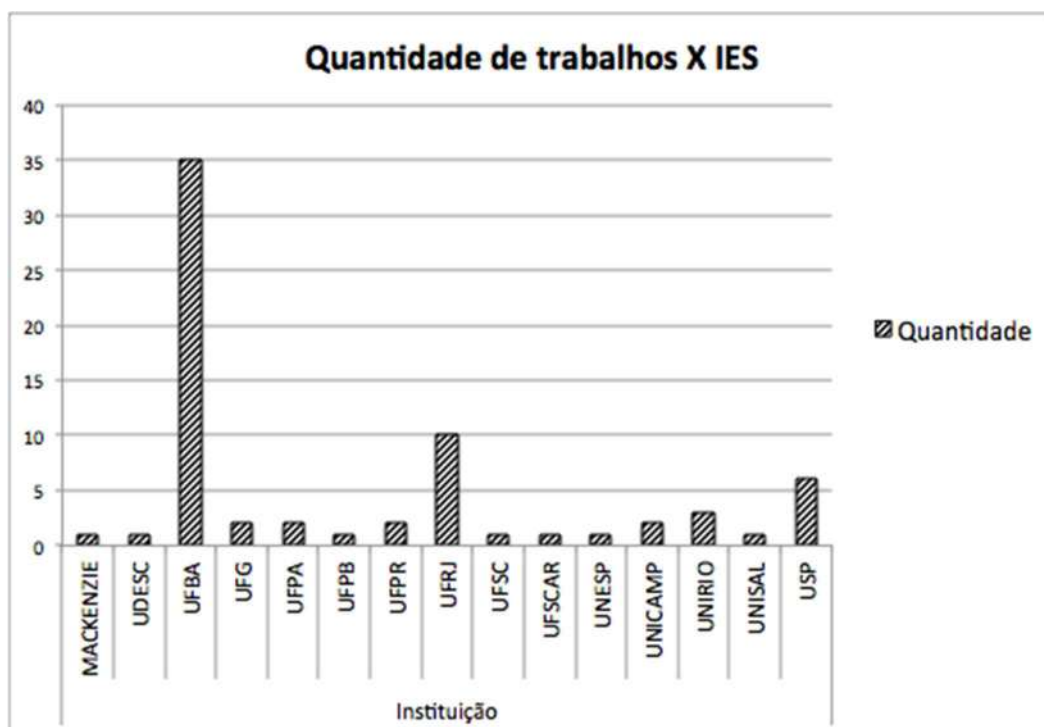
Apesar da produção de trabalhos sobre ensino coletivo ainda ser pequena, como afirma Santos (2016), o crescimento verificado pelo gráfico aponta para melhoras nesse sentido. Mais adiante, Santos (2016, p. 15) destaca esse crescimento da produção acadêmica sobre ensino coletivo:

A boa notícia é que nos últimos anos, vimos aumentar significativamente a contribuição acadêmica na área; esta contribuição surgiu na forma de artigos e relatos de experiência o que, espera-se, resulte em uma ampliação no número de trabalhos de fôlego a serem apresentados em um futuro próximo.

Tal crescimento já é claramente percebido ao observarmos que aproximadamente 50% das dissertações e teses relacionadas ao assunto foram produzidas nos últimos sete anos (a partir de 2007), assim como é possível registrar um aumento de cerca de 100% na publicação de artigos científicos abordando o assunto.

Ao analisarmos os dados a base da Capes de acordo com as Instituições de Ensino Superior (IES), percebemos uma clara predominância de trabalhos desenvolvidos na UFBA, como aparece no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Quantidade de trabalhos por IES

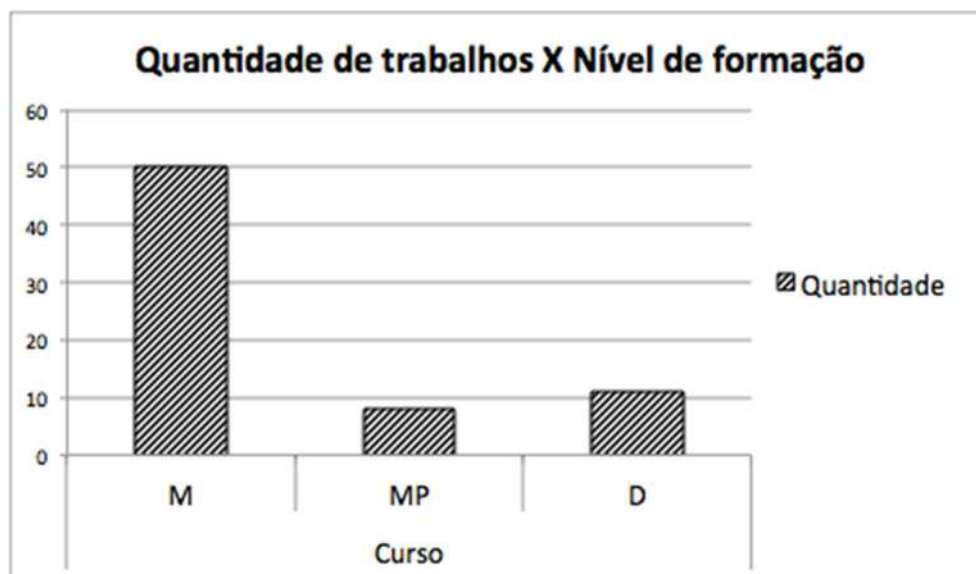


Fonte: O autor.

A UFBA acaba concentrando esses trabalhos por ter em seu quadro de docentes alguns dos principais especialistas da área como a Profa Dra. Cristina Tourinho (violão), o Prof. Dr. Joel Barbosa (sopros) e a Profa. Dra. Diana Santiago (piano). Os três reunidos aparecem como orientadores de mais de 70% dos trabalhos defendidos na UFBA na busca pelo termo “ensino coletivo”. Cabe destaque também para a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que figura com uma relevante quantidade de trabalhos defendidos na mesma área.

Um dos fatores que fez com a UFBA concentrasse boa parte dos trabalhos defendidos nos últimos anos foi a criação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Música. Esse programa, iniciado em 2013, já foi responsável por 9 trabalhos defendidos entre 2014 e 2015, conforme gráfico abaixo (Gráfico 3):

Gráfico 3 – Quantidade de trabalhos publicados por nível de formação



Fonte: O autor.

Em apenas três anos de existência, o Mestrado Profissional (MP) da UFBA já se aproximou da quantidade de trabalhos de Doutorado (D) de todas as instituições cadastradas no sistema da Capes, o que mostra a sua importância no cenário da formação superior em música relacionada com o ensino coletivo de instrumentos musicais. Alguns outros programas de pós-graduação profissional em música já foram criados mas essa produção ainda não aparece no cadastro da Capes. Em pesquisa à Plataforma Sucupira⁷ com o termo *música* são mostrados os programas da UFBA, da UFRJ e da Unirio (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro).

Também não figura ainda nenhum trabalho finalizado, relacionado ao tema, oriundo do Programa de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) coordenado pela Universidade do

⁷ <https://sucupira.capes.gov.br>

Estado de Santa Catarina (UDESC) e que abrange outras dez IES no Brasil. Segundo o *site* do Centro de Artes da UDESC⁸ as instituições participantes são:

- a) Universidade Estadual Paulista (UNESP);
- b) Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC);
- c) Universidade de Brasília (UnB);
- d) Universidade Federal do Ceará (UFC);
- e) Universidade Federal da Bahia (UFBA);
- f) Universidade Federal do Maranhão (UFMA);
- g) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG);
- h) Universidade Federal do Pará (UFPA);
- i) Universidade Federal da Paraíba (UFPB);
- j) Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN);
- k) Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

O *site* descreve também a estrutura e objetivo do programa:

O PROF-ARTES é um programa de Mestrado Profissional (Stricto sensu) em Artes com área de concentração em Ensino de Artes, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação. Este curso é oferecido em formato semipresencial com obrigatoriedade de assistência às aulas nos Campi. Coordenado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) o PROF-ARTES tem por objetivo proporcionar formação continuada a docentes de Artes da Educação Básica pública, propondo discussões sobre o papel do ensino da arte na escola e na comunidade. O curso tem uma estrutura semipresencial com a oferta de duas disciplinas de fundamentação à distância, quatro disciplinas obrigatórias (incluindo a realização de trabalho de conclusão orientado de forma presencial) e duas optativas. Para participar do PROF-ARTES os candidatos deverão ser docentes da Educação Básica pública (Ensino Fundamental e Ensino Médio), portadores de diploma de nível superior reconhecidos pelo MEC [Ministério da Educação], e devem estar ministrando aulas de artes (Artes Cênicas, Artes Visuais e Música) em Instituições Escolares e/ou Culturais Públicas. Os candidatos deverão manter sua atividade na escola durante o Mestrado Profissional.

⁸ www.ceart.udesc.br

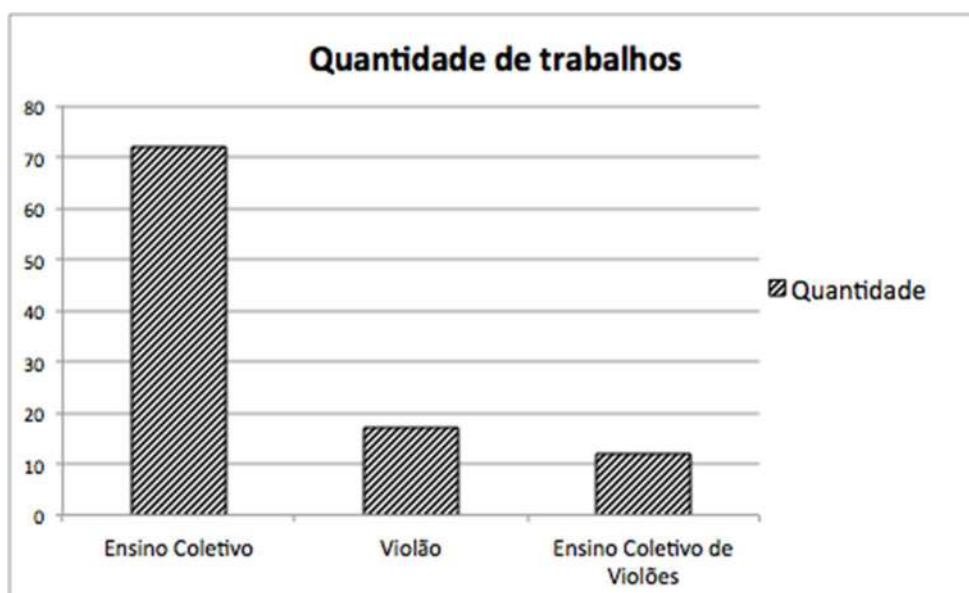
O *site* da Capes mostra ainda um outro curso de mestrado profissional em artes, o da Escola Superior de Artes Célia Helena, na cidade de São Paulo. Com um currículo direcionado para as artes cênicas, o curso afirma ser pioneiro nessa área de formação.

Primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* direcionado à prática profissional das artes da cena no Brasil, o Mestrado Profissional em Artes da Cena da Escola Superior de Artes Célia Helena é reconhecido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino [sic] Superior). O curso foi concebido para contribuir com a organização e aprofundamento de pesquisas de artistas que, em suas trajetórias, desenvolvem atividades práticas nos mais diversos campos das Artes da Cena. (CÉLIA HELENA CENTRO DE ARTES E EDUCAÇÃO, s.d.)

1.1.1.1 Produção acadêmica sobre ensino coletivo de violão - Dissertações e Teses

Ainda tendo como referência as informações colhidas no banco de dados da Capes, foi possível mapear, dentro do universo de trabalhos sobre ensino coletivo, aqueles que tratam especificamente do ensino de violão.

Gráfico 4 – Quantidade de trabalhos sobre ECV no portal da Capes



Fonte: O autor.

De um total de 72 trabalhos, 17 se referem ao tema específico mencionado, ou seja, cerca de 24% do total. Dentro desse montante, é possível identificar os trabalhos que se relacionam mais diretamente com questões de metodologias e estratégias de ensino de violão na modalidade coletiva, resultando em 12 trabalhos, conforme o Gráfico 4.

O gráfico abaixo mostra a distribuição de trabalhos relacionados ao ECV de acordo com a IES (Gráfico 5):

Gráfico 5 – Quantidade de trabalhos sobre ECV por IES



Fonte: O autor.

É possível perceber a grande predominância da UFBA quando se trata de ECV, lembrando que esse levantamento foi realizado de acordo com os dados existentes até o mês de maio de 2017 no *site* da Capes. Desses dez trabalhos realizados na UFBA, nove deles foram orientados pela Profa. Cristina Tourinho, reforçando o seu importante papel no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas na área.

Aprofundando as pesquisas no repositório de teses e dissertações da Capes é possível localizar nove trabalhos que relacionam o termo “autoeficácia” com pesquisas da área de música e mais dois quando se utiliza o termo na forma de escrita antiga, “auto-eficácia”. No entanto, até o momento, apenas um deles tem relação com o ECV. É a

dissertação de Dayanne Battisti, defendida na UFPR em 2016. Ainda assim, diferente deste trabalho que ora se apresenta, no trabalho de Battisti (2016) não foi realizada uma medição com escala. Ela afirma:

Diferente de grande parte das pesquisas sobre as crenças de autoeficácia nos mais diversos contextos, esta pesquisa não busca medir as crenças de autoeficácia dos participantes da pesquisa. Por esta razão não foram seguidas as orientações de Bandura para a construção de escalas de autoeficácia (BANDURA, 2006) e o questionário foi elaborado de forma mais qualitativa, contendo questões abertas e algumas respostas em formato de escala likert [sic] também, mas seguindo o objetivo de investigar a motivação a partir das fontes das crenças de autoeficácia e não medi-las. (BATTISTI, 2016, p.15)

De qualquer forma, esses trabalhos que utilizam referenciais de outras áreas do conhecimento já ampliam o alcance das pesquisas no âmbito da educação musical e, especialmente, do ECV. Além do trabalho de Battisti (2016), destaca-se também o de Souza (2015) que utilizou o modelo SRSD (Self-regulated Strategies Development) para analisar as estratégias de ensino utilizadas por um professor de violão da UFBA.

1.1.1.2 Produção acadêmica sobre ensino coletivo de violão – Artigos

Uma pesquisa detalhada sobre os artigos publicados no Brasil desde 1990 referentes ao tema ensino coletivo de instrumentos musicais também foi desenvolvida por Santos (2016). Em comparação ao crescimento verificado na produção de teses e dissertações sobre o tema, ele afirma:

Quando dirigimos nossa observação para artigos e comunicações publicadas, podemos 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 quantidade [total] de produção na área mais que triplicou. (SANTOS, 2016, p. 34-35)

Percebe-se, portanto, que o tema vem sendo alvo de discussões constantes, o que propicia um relevante desenvolvimento para a área.

Iniciativa que merece destaque é a da revista digital *Violão+*, editada pelo violonista Luis Stelzer, que mantém uma coluna que trata de violão em grupo nas suas edições mensais. Apesar da compreensão que a prática coletiva é uma estratégia que pode ou não ser utilizada em processos de ECV, o fato de que existe um espaço onde essa prática é abordada com frequência é a possibilidade de que o ensino coletivo como processo possa vir a ser abordado com mais visibilidade dentro de um universo onde o ensino individual ainda é a base da formação.

A coluna, intitulada *Em grupo*, surgiu na primeira edição com um texto de autoria da Profa. Márcia Braga e não foi publicada nas quatro edições seguintes. O tema foi retomado na edição de número seis através de uma entrevista com o Prof. Thales Maestre abordando o tema camerata de violões. A partir da sétima edição (março de 2016), a coluna *Em grupo* foi reativada e assumida por Maestre, permanecendo ativa até a edição mais recente disponível, a vigésima terceira, de julho de 2017.

Ao iniciar sua colaboração na revista, Maestre (2016, p.50) afirmou:

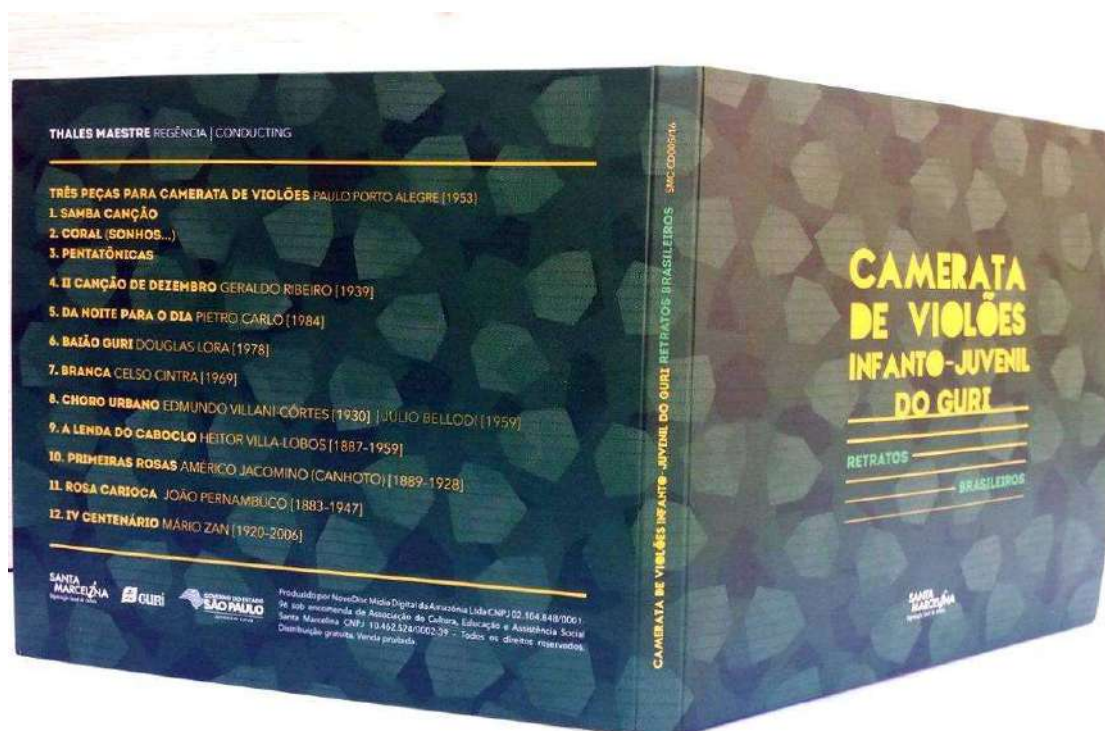
Nesta coluna, tratarei de assuntos relacionados à prática coletiva do instrumento, ao ensino coletivo, à formação de grupos pedagógicos e à importância da música de câmara no processo de ensino. Pretendo compartilhar com vocês, ao longo das próximas edições, uma explanação detalhada de como foi estruturado um dos mais recentes trabalhos que conduzi para uma camerata formada por estudantes. Abordarei desde a estruturação básica da definição do número de integrantes e disposição espacial dos blocos de naipes, passando pela padronização de notações, concepção de arranjos e pelas bases culturais.

Tendo como foco o seu trabalho na direção musical da Camerata de Violões do Programa Guri Santa Marcelina em São Paulo, Maestre já escreveu 18 artigos abordando enfoques diversos como aspectos da montagem do grupo, notação utilizada, arranjos, escolha de repertório e estratégias de ensino. Alguns artigos abordaram as obras originais que foram escritas para o grupo na ocasião da gravação de um CD, quando o grupo ainda estava sob orientação de Maestre. O lançamento do CD ocorreu em dezembro de 2016 com um concerto no teatro do Museu de Artes de São Paulo.

Gravado em dezembro de 2013, sob regência do então maestro convidado Thales Maestre – professor do Guri e educador com grande experiência no ensino de violão –, o álbum tem obras originais de Paulo Porto Alegre, Geraldo Ribeiro, Douglas Lora e Celso Cintra, e uma composição do regente e professor Pietro Carlo Corrêa. Thales Maestre também deixa sua marca no repertório, assinando arranjos de peças de Canhoto, João Pernambuco e Mário Zan, e uma transcrição de *A lenda do Caboclo*, de Heitor Villa-Lobos. A lista se completa com o *Choro Urbano*, de Edmundo Villani-Côrtes, em transcrição do próprio autor. Simultaneamente ao lançamento do CD, o Guri publica também um *Caderno de partituras* contendo todas as obras do álbum. (SANTA MARCELINA ORGANIZAÇÃO SOCIAL DE CULTURA, 2016)

Em contato com a coordenação do Programa Guri Santa Marcelina foi informado que, diferente do informado no texto acima, o álbum de partituras será lançado no primeiro semestre de 2017. Independente disso, é um passo importante para a área que as produções saiam do âmbito da sala de aula e palcos e ganhem registros impressos e de áudio.

Figura 1 – Capa do CD da Camerata de Violões Infante-Juvenil do Guri



Fonte: O autor.

Na edição de número 21, Maestre optou por iniciar a apresentação de algumas iniciativas de ECV espalhadas pelo mundo.

Nesta edição, abro espaço para iniciar um novo eixo temático. Trata-se da exposição de importantes trabalhos artísticos-pedagógicos existentes mundo afora, uma maneira de compartilhar e aproximar iniciativas que se assemelham pelo potencial educativo e relevância social. Busco aproximar, também, os diversos educadores que se dispõem a promover, por meio da música, a nobre missão de atuar na formação humana em ambientes coletivos de aprendizagem. (MAESTRE, 2017, p. 70)

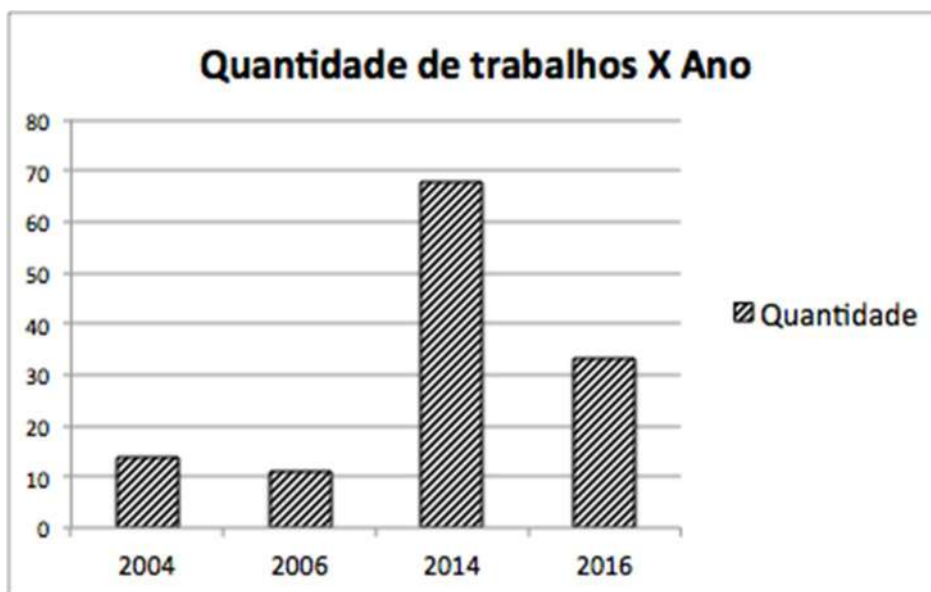
Percebe-se que o enfoque maior de Maestre é sobre o seu trabalho à frente de uma camerata de violões e isso se justifica em função desse grupo, a Camerata de Violões Infanto-Juvenil do Guri, ter sido criado como uma atividade prática diferenciada dentro do Guri Santa Marcelina. O grupo foi concebido em 2010 como um espaço de prática com alunos da instituição selecionados através de teste (SANTA MARCELINA ORGANIZAÇÃO SOCIAL DE CULTURA, 2017). Mesmo desvinculado, de certa forma, das estratégias utilizadas nas aulas coletivas de violão da instituição, ganha importância na medida em que reúne apenas alunos formados nessa modalidade de ensino. O Núcleo de Cordas Dedilhadas do Neojiba, por exemplo, possui uma outra proposta, incluindo como integrantes músicos bolsistas que são alunos de bacharelado em violão da UFBA. Esse fato foi constatado em visita à instituição em outubro de 2010 motivada por convite da gerência pedagógica e se encaixa dentro da proposta descrita no site que destaca a prática e a excelência musical como objetivos principais. (NEOJIBA, 2017)

1.1.2 O Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical - Enecim

Criado em 2004 por iniciativa da Profa. Flavia Cruvinel, docente na Universidade Federal de Goiás (UFG), o Enecim chegou a sua sétima edição no ano de 2016, sendo a edição mais recente realizada na cidade de Sobral, estado do Ceará. Ao longo dos anos, o encontro se mostrou um importante mecanismo para o crescimento da área e isso se refletiu claramente na quantidade de participantes e de trabalhos apresentados. Mesmo com uma

diminuição verificada na quantidade de trabalhos na edição de 2016, o crescimento entre a criação do evento e a sua sétima edição é relevante, como se pode verificar no Gráfico 6 onde foram considerados apenas os trabalhos apresentados nas categorias comunicações de pesquisa, relatos de experiência e arranjos.

Gráfico 6 – Quantidade de trabalhos apresentados no Enecim por ano



Fonte: O autor.

Nas edições de 2008, 2010 e 2012 o Enecim ocorreu de forma concomitante com outros eventos científicos, sendo difícil avaliar a quantidade de trabalhos específicos da área. Apesar da redução de trabalhos apresentados na mais recente edição do evento, ainda assim se percebe o crescimento em relação às edições iniciais.

O I Enecim aconteceu na cidade de Goiânia em dezembro de 2004 e contou com a participação de docentes de diversas regiões e IES do Brasil que, de certa forma, estavam envolvidos com o ensino coletivo de instrumentos musicais naquele momento. Na apresentação dos anais, a Profa. Flavia Cruvinel, coordenadora geral do evento, descreveu os objetivos a serem alcançados:

Busca-se através do evento fomentar discussões atuais como forma de enriquecer o pensamento acadêmico e o movimento artístico-cultural do país. Além disso, o evento oportuniza discussões sobre políticas públicas que viabilizem a formação e capacitação de professores visando a democratização do Ensino de Música por meio de metodologias de Ensino Musical e Ensino Coletivo de Instrumento Musical nas escolas de Ensino Básico, pública e particular, bem como, espaços de ensino não formal e/ou espaços alternativos. (CRUVINEL, 2004a, p. 4)

O Prof. José Coelho de Almeida, um dos precursores do ensino coletivo no país, proferiu a conferência de abertura e afirmou:

É preciso, primeiramente, analisar com extremo cuidado as necessidades e os anseios de cada comunidade, a fim de que as coisas possam se desenvolver a contento. Transplantar pura e simplesmente um projeto que deu certo num lugar para outro, a nosso ver, constitui uma grande temeridade. Corremos o risco de ver todos os esforços dispendidos se diluírem como a espuma na areia. Outra sugestão que me parece apropriada nos dias atuais, quando vemos o estado brasileiro – tanto na esfera municipal, como estadual e federal – sem recursos para atender às necessidades do povo, é utilizarmos as associações de pais e mestres das escolas e/ou ONGs (organizadas especificamente para atender às necessidades culturais de cada comunidade), para desenvolver nas comunidades os projetos de cunho sócio-culturais [sic]. Creio que a mobilização da comunidade seja a grande força capaz de impulsionar com sucesso os projetos de ensino coletivo de instrumentos musicais, nos dias atuais. Esperar que o Estado seja o realizador de todos os nossos anseios, infelizmente, é utopia. (ALMEIDA, 2004, p. 29)

É significativo observar que já se percebia o problema da escassez de recursos públicos para as áreas de educação e cultura e que, mais de uma década depois, esses problemas permanecem existindo.

Estiveram presentes no evento docentes que desenvolviam ações de ensino coletivo em diversas instâncias, tanto nas IES como também em projetos sociais. Cruvinel relata que:

Estiveram representadas através de seus profissionais vinculados às seguintes instituições de ensino: UFG-promotora do encontro, UNIRIO, UFPA, FUNDARTE-UERGS [Fundação Municipal de Artes de Montenegro – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul], UEMG [Universidade do Estado de Minas Geraes], UnB, UFRN, UFBA, UNASP [Centro Universitário Adventista de São Paulo] e UNICAMP. O Governo do estado

de São Paulo, através de professores representantes do Projeto Guri [inserção social]. (CRUVINEL, 2004a, p. 4)

O Projeto Guri (São Paulo), que nesse momento despontava como o maior projeto de ensino coletivo do país, foi representado pelos professores Carmen Borba e Marcelo Brazil.

Figura 2 - Mesa no I Enecim formada pelo Prof. Joel Barbosa da UFBA e os professores Marcelo Brazil e Carmen Borba do Projeto Guri - SP



Fonte: O autor.

Em agosto de 2006, também na cidade de Goiânia, foi realizado o II Enecim, mais uma vez sob a coordenação geral da Profa. Flavia Cruvinel. Esse evento se deu de forma concomitante com o VI Encontro Regional da Abem - Centro-Oeste, tendo sido este coordenado pela Profa. Cássia Virgínia Coelho de Souza, na época docente na Universidade

Federal de Mato Grosso (UFMT) e atualmente atuando na Universidade Estadual de Maringá (UEM).

No texto de apresentação dos anais do evento surge a importância de manter viva a discussão sobre os aspectos do ensino coletivo iniciada dois anos antes:

A oportunidade de reunir educadores musicais pesquisadores para continuar as discussões iniciadas no I Enecim (Goiânia, 2004), sobre os diversos aspectos do Ensino Coletivo de Instrumento Musical, e o debate sobre os diversificados sistemas de educação musical, concebidos como redes de conhecimentos, de divulgação e de estratégias metodológicas, foi um empreendimento que indicou aspectos relevantes da situação do ensino de música na Região Centro-Oeste e propiciou a aproximação mais estreita entre a Universidade brasileira e a educação musical. Durante dois dias e meio profissionais e estudantes atuantes nesse campo tiveram uma oportunidade ímpar de divulgar, debater, refletir e produzir trabalhos que favoreceram o crescimento e a qualidade das suas atividades e alavancaram o desenvolvimento do ensino coletivo como metodologia eficaz e uma das formas de democratização do acesso à educação musical. (SOUZA; CRUVINEL, 2006, p. 6)

O III Enecim aconteceu na cidade de Brasília no mês de agosto de 2008, dessa vez juntamente com mais dois eventos: o VII Encontro Regional da Abem - Centro-Oeste e o I Simpósio sobre o Ensino e a Aprendizagem da Música Popular. O III Enecim foi coordenado pela Profa. Maria Isabel Montandon, docente que também esteve presente nas duas edições anteriores. No texto de apresentação, a coordenadora geral do evento, Profa. Cristina Grossi, destacou a recente aprovação da lei 2732/2008, como segue abaixo:

O momento não poderia ser melhor, uma vez que no último dia 15 de agosto, o Presidente Lula sancionou o Projeto de Lei 2732/2008, que dispõe da obrigatoriedade do ensino de música na escola regular de ensino básico. Muito trabalho a frente para preparar tanto escolas para a formalização da presença da música, quanto futuros profissionais para que façam a diferença na formação de nossas crianças e jovens; quanto às políticas públicas é preciso garantir concursos e contratações específicas. (GROSSI, 2008, p. 3)

Sobre o ensino coletivo, afirmou:

O ensino coletivo de instrumentos musicais será abordado neste III Enecim, com ênfase para a análise de metodologias eficientes, aspectos históricos e o ensino coletivo musical nas escolas regulares como forma de inserção e transformação social. (GROSSI, 2008, p. 3)

De volta à cidade de Goiânia, o IV Enecim foi realizado entre setembro e outubro de 2010 e novamente coordenado pela Profa. Flávia Cruvinel da UFG. Outros dois eventos aconteceram simultaneamente: o XIX Congresso Anual da Abem e o III Encontro Goiano de Educação Musical.

Figura 3: Divulgação do IV Enecim



Fonte: O autor.

No texto de apresentação, Cruvinel afirmou:

O tema geral do evento é “Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e formativas” e apresenta-se como uma valiosa oportunidade de refletir sobre temática atual no cenário político brasileiro. O contexto atual é marcado por grande complexidade no quadro socioeconômico e cultural brasileiro que exige reflexões e ações concretas no campo da educação musical. Pensa-se que o evento venha contribuir para as reflexões acerca dos campos de atuações e o papel do educador na sociedade, entendendo que a Educação Musical deve ser vista não apenas como mais um item na trama das dinâmicas da cultura no fragmentado cenário contemporâneo, mas como um campo de conhecimento de fundamental (importância) para o desenvolvimento do ser humano e da sociedade. (CRUVINEL, 2010, p. 10)

Também em Goiânia foi realizado o V Enecim, no mês de dezembro de 2012. Os eventos que aconteceram simultaneamente foram o V Encontro Goiano de Educação Musical (EGEM) e o IX Seminário do Ensino da Arte (SENARTE).

Figura 4 – Divulgação do V ENECIM

A imagem é um banner de divulgação para o V ENECIM, VEGEM e IX SENARTE, realizado em dezembro de 2012. O banner tem um fundo roxo e apresenta o seguinte conteúdo:

- Logo:** Um círculo formado por pontos brancos, com uma escala musical e notas brancas dentro dele.
- Textos principais:**
 - V ENECIM
 - VEGEM
 - IX SENARTE
 - 04, 05, 06 e 07 dezembro 2012
- Informações de contato:** Saiba mais no site: www.cirandadaarte.com.br/senarte/
- Programa de eventos:**
 - V Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical
 - V Encontro Goiano de Educação Musical
 - IX Seminário do Ensino de Arte: Desafios e possibilidades contemporâneas
- Realização:**
 - UFG (Universidade Federal de Goiás)
 - Ciranda da Arte (Centro de Estudos e Pesquisas em Arte)
 - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (GOIÁS)

Fonte:

<https://www.facebook.com/SenarteEnecimEgem/photos/a.292273187541631.51947.292272187541731/292273190874964/?type=3&theater>

Nessa edição, foi aceita a submissão de arranjos musicais voltados ao ensino coletivo pela primeira vez, prática que se repetiu no sexto e sétimo encontros.

Na cidade de Salvador, Bahia, no mês de novembro de 2014, aconteceu o VI Enecim, edição que comemorou os dez anos de criação do encontro.

Figura 5: Divulgação do VI Enecim



Fonte: O autor.

O texto de apresentação do evento destaca mais uma vez a necessidade de fomentar as discussões sobre o tema diante das políticas públicas vigentes, ressaltando a importância da realização do I Enecim em 2004:

Naquela ocasião, vislumbrou-se o encontro como uma primeira oportunidade brasileira de reunir educadores musicais e pesquisadores para discutir questões referentes ao Ensino Coletivo, tais como: metodologias e experiências no Brasil; o Ensino Coletivo de Instrumento Musical na Educação Básica e no Ensino Especializado; o Ensino Coletivo de Instrumento Musical como forma de inserção e transformação social; projetos sócio-culturais e o ensino coletivo. (Anais do VI Enecim, 2014, p. 5)

Sobre a situação vigente, a coordenação do evento afirmou que

O momento atual exige um posicionamento das instituições formadoras no sentido de socializar as pesquisas e práticas pedagógicas, articulando seus resultados positivos nas decisões que implementam políticas para melhoria do ensino musical nas escolas. Entende-se que esse comprometimento levará às escolas e novos espaços físicos e socioculturais, performances na vida cotidiana que se conectem aos aspectos ético, estético, social e político. O papel da cultura e da arte nesse processo é fundamental para se pensar em políticas públicas educacionais que, de fato, promovam uma transformação social. (Anais do VI Encim, 2014, p. 6)

É possível perceber, pelas falas dos coordenadores das edições do Encim, a constante preocupação com a implementação de políticas públicas que viabilizem os processos educacionais de música nas escolas e demais espaços educativos.

Figura 6: Divulgação do VII Encim



Fonte: <http://encontronacional.virtual.ufc.br/Encim/>

Finalmente, em 2016 foi realizada a sétima edição do evento na cidade de Sobral, Ceará, sendo coordenado pelos professores Marco Toledo e Adeline Stervinou, ambos da UFC.

Ao lado de outros instrumentos, o ECV esteve presente de forma efetiva em todas as edições do Enecim, sendo sempre objeto de mini-cursos e de diversos trabalhos apresentados.

Em entrevista concedida em dezembro de 2016, ao ser questionada sobre a importância do Enecim para o ensino coletivo no Brasil, a Profa. Flávia Cruvinel afirmou:

Penso que desde a criação do I Enecim - Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, realizado pela Universidade Federal de Goiás em Goiânia-GO, no ano de 2004, houve um crescimento da divulgação dos trabalhos da área e conseqüentemente, o interesse de novos pesquisadores pelo tema. Da mesma forma, houve um fortalecimento político da área, trazendo maior comunicação entre os pesquisadores e visibilidade para este campo de pesquisa e de atuação docente. (CRUVINEL, 2016, entrevista⁹)

1.1.3 Livros e métodos

Um outro aspecto a ser destacado é a crescente, embora ainda tímida, produção de livros e métodos sobre o assunto nos últimos anos. Sá e Leão (2015a) analisaram alguns desses materiais da área específica de violão. Eles afirmam:

Após um extenso levantamento bibliográfico em editoras, livrarias e bibliotecas, foi possível confirmar que ainda existem poucos materiais didáticos publicados no Brasil elaborados para a iniciação musical por meio do ensino coletivo de violão. Foram encontrados apenas três materiais em que os próprios autores os conceituam como destinados a aulas coletivas de violão (...) (p.183)

Adiante, eles destacam a importância desses materiais para a área:

Desse modo, acredita-se ser relevante no processo pedagógico articular e definir *o que e como* ensinar. Acredita-se que a formação de um professor de música reflexivo também está diretamente ligada ao conhecimento de

⁹ Em 2016, a Profa. Flavia Maria Cruvinel concedeu uma pequena entrevista que se encontra no Apêndice B deste trabalho.

diferentes propostas metodológicas e ter acesso aos diferentes materiais didáticos elaborados para o ensino coletivo de violão poderá contribuir com a sua própria reflexão como professor em sua prática pedagógica. (p. 188)

Apesar de relevantes na opinião dos autores, os livros encontrados não se enquadram na categoria de métodos. “Os materiais se enquadram melhor na classificação de livros de repertório ou materiais didáticos direcionados ao ensino coletivo de violão.” (SÁ; LEÃO, 2015a, p.187). Dos três livros destacados pelo autores, apenas um deles foi publicado nos últimos dez anos, o livro de Marcelo Brazil intitulado *Na ponta dos dedos: exercícios e repertório para grupos de cordas dedilhadas* (2012). As outras duas publicações são de 2003, sendo uma do professor Cláudio Weizmann e a outra dos professores Cristina Tourinho e Robson Matos.

Apesar de não citada por Sá e Leão (2015a), a coleção elaborada pelo Professor André Campos Machado em 2002 (Editora da UFU) também pode ser considerada material relativo ao ECV, apesar de se tratar de coletâneas de repertório. No *site* do Núcleo de Música e Tecnologia da UFU¹⁰ consta a seguinte descrição do material:

Os três volumes de "Em Conjunto" foram escritos com o objetivo de enriquecer o repertório para o ensino de instrumento em grupo. Neles estão presentes duos, trios e quartetos para violão, flauta, ou violão e flauta. O nível técnico das músicas abrange desde peças para iniciantes até o nível avançado. (UBERLÂNDIA, 2012)

A Profa. Flávia Cruvinel também destacou as dificuldades para a publicação de livros sobre o tema na entrevista que concedeu para este trabalho, afirmando:

Este realmente é um ponto a ser trabalhado. (...) Acredito que a dificuldade em publicar novos livros e métodos de forma comercial se dá primeiramente pela dedicação que uma publicação exige e a descoberta das editoras deste segmento. Neste sentido, o educador musical que trabalha com Ensino Coletivo e quer publicar material referente a seu trabalho pedagógico, além de sistematizar o processo, ele deverá exercer o papel de captador de recursos para a publicação do autor ou articular a publicação via alguma editora, o que necessita de tempo e de conhecimento e reconhecimento na área editorial, o que não é simples, pois grande parte das editoras querem ter

¹⁰ <http://www.numut.iarte.ufu.br/>

certeza da devolutiva do investimento por meio das vendas ou inserção no mercado. Apesar deste quadro atual, penso que esta será uma das principais metas da próxima etapa de desenvolvimento do ECIM no Brasil. (CRUVINEL, 2016, entrevista)

No entanto, destacou que algumas iniciativas estão sendo realizadas como fruto da parceria entre a UFG, o Instituto Federal de Goiás (IFG) e a instituição Ciranda da Arte, ligada à Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do estado de Goiás. Uma delas é o lançamento da coleção *Tocar Junto* com material destinado ao ensino coletivo de instrumentos musicais.

A publicação comercial mais recente sobre ensino coletivo foi a das professoras Mabel Macêdo e Cristina Tourinho que lançaram, em 2016, o livro *Violão para crianças*.

1.1.4 Projetos sociais: Projeto Guri, Guri Santa Marcelina e NEOJIBA

Um dos tópicos destacados nessa breve visão sobre o desenvolvimento do ensino coletivo de instrumentos musicais nos últimos doze anos é o fortalecimento dos projetos sociais que atuam com essa modalidade de ensino, seja na ampliação de projetos que já existiam ou no surgimento de novas ações por todo o país.

O Projeto Guri continua a ser, senão a maior, uma das maiores ações educativas da área de música do país. De acordo com o site da instituição, no ano de 2005 ofereceu 25 mil vagas em 191 pólos espalhados pelo estado de São Paulo. No ano seguinte, esses números saltaram para 50 mil vagas em um total de 375 pólos. Foi um período de grande expansão do projeto, que manteve a prática da realização de grandes eventos com orquestras e corais formados pelos jovens alunos. Alguns exemplos são os concertos realizados em 2005 (Sala São Paulo - SP) e 2007 (Festival de Inverno de Campos do Jordão) com a cantora Mônica Salmaso e o acordeonista Toninho Ferragutti.

Figura 7 - Concerto da Camerata de Cordas Dedilhadas do Projeto Guri realizado na Sala São Paulo em 2005 com regência de Marcelo Brazil



Fonte: O autor.

Em 2006 foi realizado um concerto na Sala São Paulo com regência do Maestro John Neschling e contando com peças exclusivamente preparadas para o evento. Muitos artistas realizaram parceria com o Projeto Guri ao longo de sua trajetória e entre tantos estão Yamandu Costa, Toquinho, Turíbio Santos, Dominginhos, Moraes Moreira, Zeca Baleiro, além da participação em shows de artistas como Roger Waters e Milton Nascimento.

Um dos diferenciais do Projeto Guri é atender, desde a sua criação, a unidades da Fundação Casa (Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), a antiga FEBEM (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor). No ano de 2007, por exemplo, esse projeto estava presente em 46 unidades da Fundação Casa atendendo mensalmente mais de 1700 jovens com aulas coletivas de música.

Em 2008 o Projeto Guri passou por uma grande reformulação que buscou melhorias pedagógicas e de atendimento nas diversas regiões do estado. Nesse mesmo ano lançou um CD com artistas convidados e repertório de músicas exclusivas. (Figura 8)

Figura 8 – Capa do CD Projeto Guri Convida



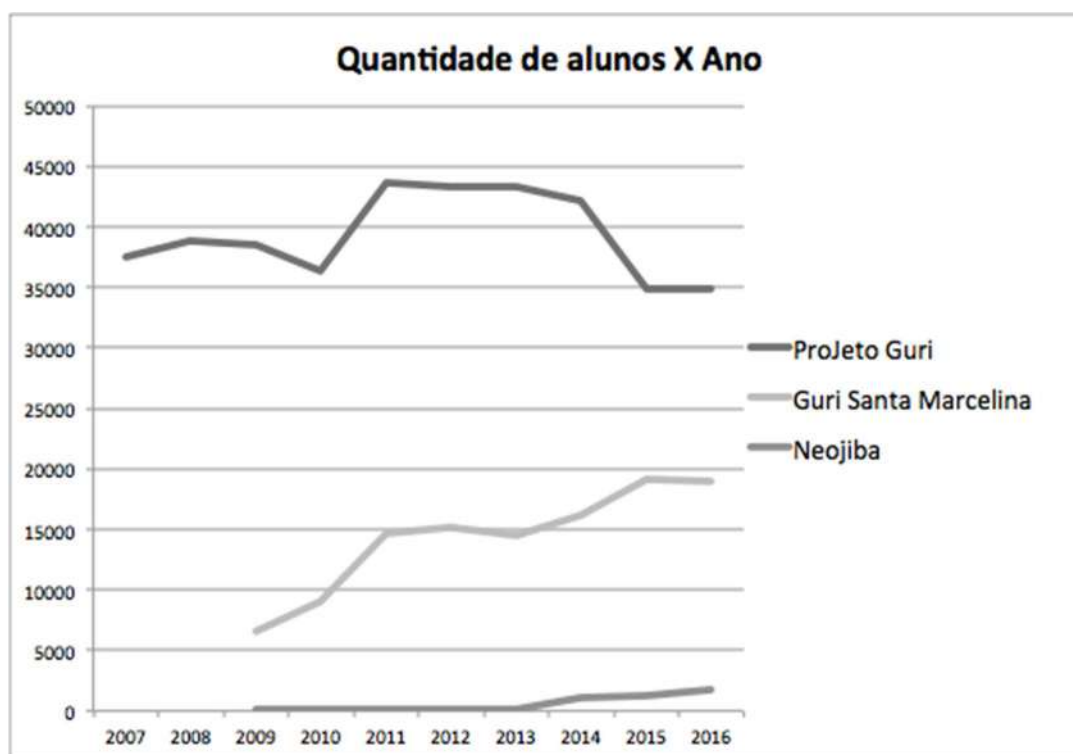
Fonte: O autor.

Ainda em 2008, movimentos políticos no gerenciamento dos projetos sócio-culturais do estado de São Paulo permitiram o surgimento do Guri Santa Marcelina, ação que trazia uma proposta diferente do Projeto Guri e que, de certa forma, tentava suprir algumas deficiências do projeto original. Gerenciado por uma organização social, iniciou suas atividades com 17 polos e, no mesmo ano, assumiu três polos do Projeto Guri. No ano de 2010, o Guri Santa Marcelina passou a gerenciar todos os polos da Grande São Paulo e terminou o ano com 48 polos e cerca de 12 mil vagas disponíveis. Em seu relatório de atividades do ano de 2010, o Projeto Guri destacou sua atuação em 366 polos com cerca de 58 mil vagas oferecidas.

Na Bahia, surge em 2007 o programa Neojiba, sob a coordenação do maestro e pianista Ricardo Castro. Funcionando inicialmente apenas como uma orquestra jovem, o programa se expandiu e realizou diversas parcerias com instituições na capital e no interior do estado, atuando também com ações de ensino e formação de novos instrumentistas. O *site* da instituição afirma que “No Brasil, o Neojiba é o primeiro programa governamental inspirado no aclamado *El Sistema*, programa venezuelano criado em 1975.” Em seu relatório de 2015, o programa baiano declarou atender cerca de 4600 alunos.

Uma análise gráfica realizada com dados desses três projetos que atuam com ensino coletivo propicia uma visão da dimensão dessas iniciativas. Por ser uma amostragem muito pequena em relação à quantidade de instituições que utilizam essa modalidade de ensino, os gráficos abaixo foram criados para facilitar a compreensão dos dados coletados e não para um efeito comparativo. Apesar de ser um projeto ainda pequeno, a inclusão do Neojiba se deu por seu caráter regional, sendo, certamente, a principal iniciativa dessa natureza no estado da Bahia.

Gráfico 7 – Variação da quantidade de alunos dos projetos sociais por ano



Fonte: O autor.

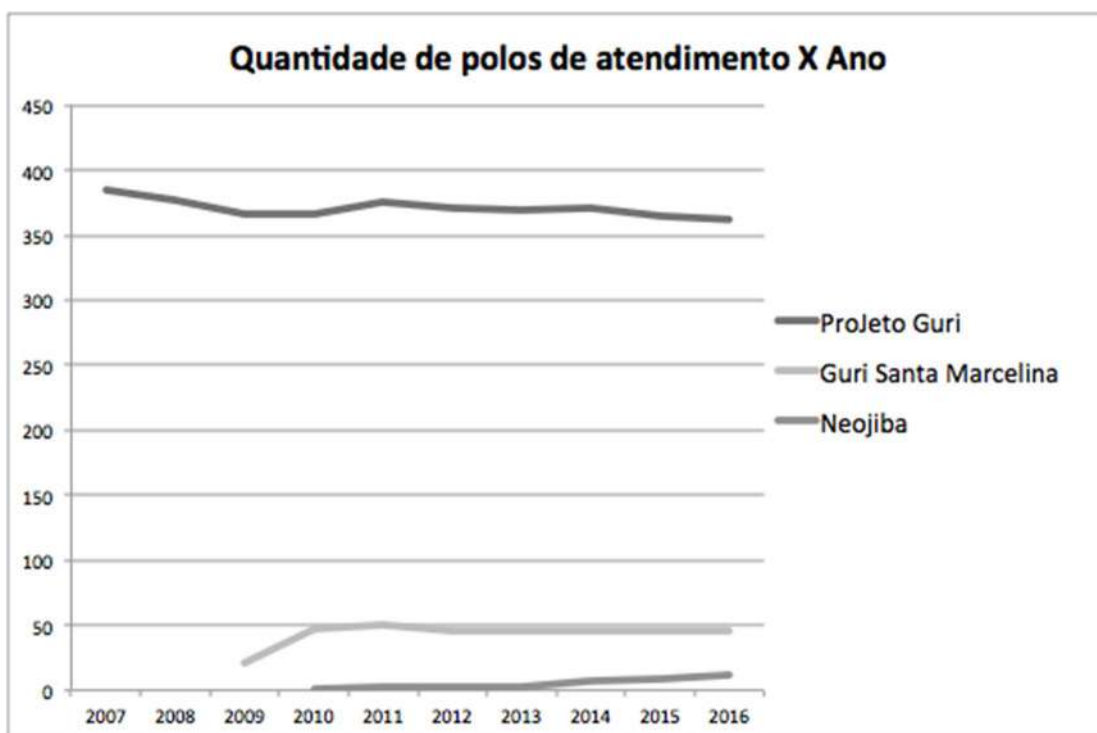
O Gráfico 7 mostra a evolução da quantidade de alunos de cada um dos projetos pesquisados ao longo da última década. O Projeto Guri está representado pela linha superior no gráfico, o Guri Santa Marcelina pela linha central e o Neojiba pela inferior (Gráfico 7).

Percebe-se claramente o salto na quantidade de alunos que ocorreu no Guri Santa Marcelina quando alguns polos do Projeto Guri foram transferidos para sua administração, entre 2009 e 2010. Apesar disso, o Projeto Guri conseguiu ampliar bastante os alunos atendidos no mesmo período e vem sofrendo uma redução nos últimos anos. O Neojiba apresenta um crescimento significativo de alunos atendidos nos últimos três anos e isso se deve à ampliação da atuação do projeto e a criação de parcerias com outras instituições. As três instituições mostradas não apresentaram mudanças significativas entre os anos de 2015 e 2016. Os dados do Projeto Guri e do Guri Santa Marcelina foram colhidos dos relatórios anuais disponíveis na internet¹¹ e os do Neojiba foram obtidos através de contato com o setor de Desenvolvimento Institucional do programa.

O Gráfico 8 revela a dimensão do Projeto Guri (linha superior) quando se trata da quantidade de polos de atendimento, onde se deve considerar que ele atende apenas aos municípios do interior do estado de São Paulo. Considerando que o estado possui 645 municípios, podemos constatar que esse projeto atende a mais de 50% dos municípios do estado, um dado bastante relevante. Mostra também a expansão do Guri Santa Marcelina (linha central) ao absorver os polos do Projeto Guri da capital e da Grande São Paulo, indo de 21 para 48 polos de atuação entre 2009 e 2010.

É possível perceber também a evolução da quantidade de polos de atendimento do Neojiba (linha inferior) em função das parcerias incorporadas nos últimos anos.

¹¹ Os *sites* consultados foram Projeto Guri (<<http://www.projetoGuri.org.br/>>) e Guri Santa Marcelina (<<http://gurisantamarcelina.org.br/>>)

Gráfico 8 – Variação da quantidade de polos dos projetos sociais por ano

Fonte: O autor.

1.1.5 Outras iniciativas

Em 2007 surgiu na cidade de Teresina o Projeto Violão na Escola (Sá, 2016, p. 26) que originou a Orquestra de Violões do Piauí, ambos ainda em atividade. Dias (2015) afirma que

O projeto Violão na Escola, realizado por integrantes da Orquestra de Violões do Piauí, membros da Associação de Amigos da Orquestra Sinfônica de Teresina, com o apoio da Fundação Monsenhor Chaves, atende cerca de 400 alunos, funcionando em 10 instituições de ensino.

No entanto, o violonista Erisvaldo Borges, coordenador do projeto Violão na Escola, revelou em depoimento concedido em março de 2017 que sua experiência com ensino coletivo começou dez anos antes. Ele afirmou:

Há alguns anos, em 1997, iniciei, a convite da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, um trabalho com uma turma de 10 (dez) alunos. Na época eu ainda não tinha experiência em trabalhar com um número tão grande de alunos ocupando o mesmo espaço. O critério de escolha dos alunos partiu da própria secretaria. Geralmente esse pessoal escolhe alunos com alguma dificuldade na escola e ver na música uma possibilidade de melhora desses alunos. Este trabalho perdurou por quase 05 (cinco) anos. A cada ano a turma era renovada. Nessa época, como não conhecia e nem tinha acesso a material para este tipo de ensino, comecei a elaborar alguns arranjos para grupo de violão. Foi uma experiência muito construtiva. (BORGES, 2017, depoimento¹²)

É interessante constatar que as dificuldades com material didático enfrentadas por Erisvaldo Borges no Piauí o levaram a tomar a iniciativa da grande maioria dos professores dessa modalidade de ensino: criar seu próprio material.

A partir de um convite da Prefeitura de Teresina em 2006, Erisvaldo desenvolveu e coordenou outro projeto:

Debrucei-me então sobre estudos e pesquisa e montei um projeto (*Projeto Musicalizando Através da Prática Coletiva de Violão*) e elaborei um material didático voltado para esse fim. Comecei a executar projeto no início do ano letivo de 2007 atendendo a 60 (sessenta) alunos de 06 (seis) escolas municipais. Eu comecei isso sozinho (sendo professor e coordenador). Esse projeto atendia a crianças do primeiro ao quanto ano do ensino fundamental. Poucos meses depois, dado os bons resultados obtidos neste projeto, duplicamos o número de alunos e também o número de escolas, passando a atender 120 (cento e vinte) alunos em 12 (doze) escolas. Aí eu tive que convidar alguns ex-alunos para me auxiliarem nessa tarefa. (BORGES, 2017, depoimento)

O Projeto Violão na Escola, citado por Dias (2015), surgiu logo em seguida e também foi implementado pelo violonista Erisvaldo Borges. Ele relata:

Por essa mesma razão, no segundo semestre de 2007 o prefeito me encaminhou para a secretaria de cultura do município (Fundação Cultural Monsenhor Chaves) para desenvolver um projeto ainda maior: **Projeto**

¹² Em 2017, o violonista e professor Erisvaldo Borges concedeu um depoimento por email, disponível no Apêndice B desta tese.

Violão na Escola. As feições deste projeto só diferenciavam do projeto musicalizando pelo fato de este, mesmo sendo realizado em escolas do município, as aulas eram realizadas aos sábados (diferente do Projeto Musicalizando que as aulas ocorriam durante os dias letivos da semana no contra turno dos alunos) para atender, além dos alunos da escola, também pudesse atender à comunidade no seu entorno. Começamos com 12 (doze) escolas, da zona urbana e rural mas a constantemente o projeto foi sendo ampliado, até atingirmos o número de 35 (trinta e cinco) escolas. No final de 2007 fizemos a primeira junção de todo o alunado do Projeto Violão na Escola num grande recital natalino. Como todas as turmas (cujo número de alunos variava entre 10 e 15) estudavam as mesmas músicas, não foi tão difícil juntar todo mundo para realizar essa gigantesca orquestra de violões. No primeiro ano (em 2007) beiramos uns 200 participantes. No ano seguinte (2008), chegamos a 350 participantes (nessa ocasião eu reuni também alguns alunos do projeto musicalizando). Desse contingente de alunos, selecionamos os mais adiantados para formar, em 2009, a **Orquestra de Violões de Teresina**, que ainda continua, apesar do número reduzido de participantes. Nessa época eu ocupava o cargo de Superintendente da Fundação Cultural Monsenhor Chaves. (BORGES, 2017, depoimento)

Também na cidade de Teresina, existe o projeto *Música para Todos* criado no ano de 1999 e que atende atualmente 3000 alunos em aulas de diversos instrumentos como flauta doce, violão, percussão, teclado e cordas friccionadas.

O Projeto Música Para Todos ao longo de seus 18 anos tem contribuído de modo efetivo na formação de milhares de crianças, jovens e adultos. São pessoas das mais variadas classes sociais, faixas etárias, tanto da capital como do interior do Estado, atendidas pelo projeto desenvolvido pelo Instituto Cultural Santa Rita. (...) O projeto de criação de grupos musicais desenvolvidos em nossa instituição como: Pop Para Todos, Cristhus Para Todos, Patrásde Para Todos, Bossa Para Todos, Gonzaga's Para Todos e muitos outros, além dos grupos de flauta desenvolvidos nas Escolas Públicas dos bairros de Teresina como: Cidade Leste Para Todos, *Renascença Para Todos*, *Cordão Para Todos*, *Poty Para Todos*, *Piçarreira Para Todos* dentre outros, agregam alunos que se destacam em seu aprendizado e, a partir de então passam a desenvolver a prática de conjunto que os ajudarão em sua futura vida profissional. (PROJETO MÚSICA PARA TODOS, 2017)

O coordenador do projeto, Sr. Luis Sá, forneceu outras informações salientando a expansão da ação na cidade de Teresina:

Os bairros da periferia Teresina também conhecem e apoiam o trabalho do Música Para Todos. Vinte instituições, entre escolas públicas da rede

municipal e estadual, associações e Organizações Não-Governamentais são a prova viva de que este trabalho dá resultado. Mais de 1700 crianças estão se musicalizando e conhecem a beleza do ensino da flauta doce, que abre os caminhos do conhecimento para outros instrumentos. (SÁ, L., 2016, depoimento¹³)

Destacou ainda a criação de uma orquestra jovem com alunos do projeto:

Criada em 2010, a Orquestra Jovem do Música Para Todos tem um repertório de mais de 50 músicas, e hoje é formada por cerca de 30 alunos. O trabalho realizado para concretizar o sonho de se ter uma orquestra, foi iniciado com a parceria informal com a UFPI [Universidade Federal do Piauí], na pessoa do Prof. Mestre Cássio Martins, que realizou todo o trabalho de base da Orquestra Jovem do Música Para Todos. [...] Em outubro de 2016 a Orquestra Jovem do Música Para Todos completou 6 (seis) anos de um valioso aprendizado que conta hoje com 10 horas semanais de aulas na sede da Instituição, onde os alunos se dedicam para tocar cada vez melhor e encantar os mais diversos públicos, popularizando a beleza da música erudita e popular, através das cordas friccionadas. (SÁ, L., 2016, depoimento)

Oliveira (2014) destaca a criação do Projeto Orquestra de Violões nas Escolas no ano de 2010 no Estado do Espírito Santo atingindo cerca de 2000 jovens, mais uma iniciativa com um número relevante de jovens atendidos.

Aulas coletivas de violão também passaram a ser adotadas por diversas IES em todo o país, principalmente no componente de Instrumento Complementar (ou Instrumento Auxiliar, Prática Instrumental) nos cursos de Licenciatura em Música. Apenas para exemplificar, três cursos de música de instituições federais criados nos últimos dez anos utilizam essa forma de ensino: a Universidade Federal do Pampa (Unipampa), a UFC-SOBRAL e a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

No Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Música da Unipampa lê-se:

Para atendimento aos discentes, os componentes de prática instrumental (piano, violão, percussão, flauta doce) foram concebidos de forma a privilegiar um atendimento qualitativo corroborando com os apontamentos sobre a relação aluno-professor indicados pelo Ministério da Educação.

¹³ O depoimento enviado pelo Sr. Luis Sá encontra-se disponível, na sua íntegra, no Apêndice C desta tese.

Assim, esses componentes acontecem através de aulas coletivas de instrumento musical, porém objetivando o respeito aos diferentes processos e tempos de aprendizagem específica da linguagem e técnica musical de cada instrumento. (BOZZETTO et al., 2014, p. 36)

Como resumo desta breve retrospectiva histórica, ficam as palavras de Cruvinel (2016) quando questionada sobre os avanços dos últimos doze anos:

Posso citar alguns avanços referentes ao Ensino Coletivo no Brasil, tais como: 1) a realização dos encontros bienais do Enecim - Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical e as publicações referentes aos anais dos eventos; 2) o aumento de pesquisas sobre o tema, tanto na graduação (TCC) quanto na pós-graduação (dissertações e teses); 3) a implantação de disciplinas sobre ou por meio do Ensino Coletivo em cursos superiores de música - licenciatura como UEMG, UFBA, UFG, IFG, UFC, FAMES [Faculdade de Música do Espírito Santo], entre outras; 4) Ensino Coletivo implantado no currículo da Educação Básica pela Rede Estadual de Educação - Ciranda da Arte Goiás; 5) mais recentemente a criação do site do ENECIM (Enecim.emac.ufg.br) e por fim, 6) a aquisição de ISSN próprio para os anais do ENECIM. (CRUVINEL, 2016, entrevista)

2 CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

2.1 NOTAS PRELIMINARES

O principal parâmetro desta pesquisa foi analisado sob a ótica da crença dos alunos na sua capacidade de ler música para violão através de uma partitura. As bases teóricas da crença de autoeficácia foram desenvolvidas pelo psicólogo canadense Albert Bandura. Radicado nos Estados Unidos desde meados do século XX, atualmente é professor na Universidade de Stanford e reconhecido como um dos principais estudiosos vivos da psicologia mundial. A Teoria da Crença de Autoeficácia está inserida dentro de um estudo amplo publicado por Bandura em 1986 intitulado *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, considerado um evento significativo na história do estudo científico da personalidade. (KIHLMSTROM, HARACKIEWICZ, 1990 apud AZZI, 2014).

Muitas pesquisas da área de educação musical vêm sendo produzidas no Brasil utilizando esse referencial como, para exemplificar, os de Cavalcanti (2009a), Cereser (2011), Dias (2013) e Battisti (2016). A escolha da teoria da autoeficácia deriva também da percepção de que muitos dos recursos pedagógicos que podem ser utilizados no ensino coletivo de violão (ECV) visam motivar os alunos a se sentirem capazes e agentes de seu próprio desenvolvimento e aprendizado. Segundo Bandura (2008, p. 15)

A agência humana possui diversas características fundamentais. A primeira delas é a intencionalidade. As pessoas formam intenções que incluem planos e estratégias de ação para realizá-las. A segunda característica envolve a extensão temporal da agência por meio da antecipação. Isso envolve mais do que fazer planos direcionados para o futuro. As pessoas criam objetivos para si mesmas e prevêm os resultados prováveis de atos prospectivos para guiar e motivar seus esforços antecipadamente. O futuro não pode ser a causa do comportamento atual, pois não tem existência material. Porém, por serem representados cognitivamente no presente, os futuros imaginados servem como guias e motivadores atuais do comportamento.

As aulas coletivas de instrumentos musicais dialogam diretamente com essa perspectiva descrita por Bandura (2008) quando enxergam o aluno como agentes do processo de aprendizagem. Tourinho e Azzi (2014, p. 214), que analisaram um processo de ensino para

um grupo de alunos não violonistas em um curso de graduação sob a luz da Teoria Social Cognitiva, afirmam que “[...] a TSC [Teoria Social Cognitiva] pode ajudar aos professores a pensar condições de ensino que promovam o desenvolvimento de alunos enquanto agentes de sua própria aprendizagem.”. Mesmo destacando a importância do professor no processo, fortalecer o aluno como agente é primordial dentro dessa perspectiva.

Bandura destaca a importância das crenças de autoeficácia como aspecto central da agência humana:

Entre os mecanismos através dos quais a agência humana é exercida, nenhum é mais central ou penetrante do que as crenças de eficácia pessoal. Este sistema de crenças é a base da agência humana. A menos que as pessoas acreditem que podem produzir os efeitos desejados por suas ações, eles têm pouco incentivo para agir ou perseverar diante das dificuldades. Quaisquer que sejam os outros fatores que sirvam de motivadores, eles estão enraizados na crença central de que alguém tem o poder de produzir mudanças por meio de suas ações. A autoeficácia percebida ocupa um papel central na teoria cognitiva social porque afeta a ação não apenas diretamente, mas também por seu impacto em outras classes de determinantes. (BANDURA, 1999, p. 28, tradução nossa¹⁴)

A pesquisa em educação musical no Brasil tem buscado, nos últimos anos, ampliar seus limites e estabelecer relações mais estreitas com outras áreas do conhecimento e suas particularidades metodológicas. Alia-se a isso o surgimento de novos cursos de especialização e pós-graduação e a ampliação do número de encontros científicos relacionados com a área que têm promovido um maior destaque para as produções no meio acadêmico. Del Ben (2003) destaca também a diversificação dos temas abordados nas pesquisas mais recentes, onde surgem relações com a sociologia e a psicologia, principalmente na área de cognição musical.

¹⁴ Among the mechanisms through which human agency is exercised, none is more central or pervasive than beliefs of personal efficacy. This belief system is the foundation of human agency. Unless people believe that they can produce desired effects by their actions they have little incentive to act or to persevere in the face of difficulties. Whatever other factors serve as motivators, they are rooted in the core belief that one has the power to produce changes by one's actions. Perceived self-efficacy occupies a pivotal role in social cognitive theory because it affects action not only directly, but through its impact on other classes of determinants as well.

É diante dessa nova perspectiva que o presente trabalho busca estabelecer uma estreita relação com as pesquisas em psicologia de Albert Bandura e com as de pesquisadores que realizaram uma aproximação com as áreas de educação e música. A aproximação dessa teoria com a educação foi estabelecida por diversos pesquisadores, sendo os mais relevantes Barry Zimmerman, Dale Schunk e Frank Pajares (AZZI, 2014) e, na área da educação musical, destaca-se o nome de Gary McPherson, professor da Universidade de Melbourne.

Dentre os construtos elencados por Bandura na sua teoria, optou-se por utilizar o que trata das crenças de autoeficácia por entender que é um dos pontos frágeis do processo de aprendizagem da leitura musical, foco principal deste trabalho, que investiga a crença que os alunos possuem, ou adquirem ao longo do processo, na sua capacidade para realizar a leitura na pauta.

Como uma forma de embasar essa ligação entre a teoria de Bandura e o ECV, as estratégias de ensino utilizadas ao longo das atividades de campo são apresentadas neste capítulo como uma forma de completar o referencial teórico deste trabalho, se configurando como uma espécie de teoria não formal, sedimentada pelos anos de experiência do autor na sua aplicação em diversas situações de ensino.

2.2 A TEORIA DA AUTOEFICÁCIA

Bandura iniciou os estudos aprofundados sobre as crenças de autoeficácia na década de 70 através de experimentos com pessoas que apresentavam fobias de animais, pontuando a importância desse construto dentro da sua teoria (AZZI, 2014). Em 1994, Bandura afirmou que a

Autoeficácia percebida é definida como as crenças das pessoas sobre suas capacidades para produzir níveis designados de desempenho que exercem influência sobre os eventos que afetam suas vidas. As crenças de autoeficácia determinam como as pessoas se sentem, pensam, motivam-se e comportam-se. (BANDURA, 1994, tradução nossa¹⁵)

¹⁵ Perceived self-efficacy is defined as people's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives. Self-efficacy beliefs determine how people feel, think, motivate themselves and behave.

As crenças de autoeficácia estão diretamente relacionadas com a motivação, o bem-estar e as realizações pessoais e, segundo Bandura,

influenciam praticamente todos os aspectos das vidas das pessoas - independentemente de pensarem de forma produtiva, autodebilitante, pessimista ou otimista -, o quanto elas se motivam e perseveram frente a adversidades, sua vulnerabilidade ao estresse e à depressão e as escolhas que fazem em suas vidas. (PAJARES e OLAZ, 2008, p. 101-102)

Muitos dos estudos relacionados com a educação se debruçaram sobre a autorregulação da aprendizagem, com estudos iniciados no final dos anos 1990 e é esse viés que vem sendo mais utilizado nas pesquisas em música no Brasil.

2.3 A TEORIA DA AUTOEFICÁCIA NA MÚSICA

A relação das crenças de autoeficácia na concepção de Bandura com a música começou a ser estabelecida no início do século XXI com os trabalhos de McCormick e McPherson de 2003 e 2006. (RITCHIE; WILLIAMON, 2010; HENDRICKS, 2015). McCormick e McPherson (2003) afirmam que, considerando que a autoeficácia inclui a capacidade de organizar e executar as ações ou habilidades necessárias para demonstrar o desempenho competente, ela também pode ser aplicada no campo da música.

Por exemplo, a auto-eficácia para o desempenho da música não só implica um auto-reconhecimento de ser um bom instrumentista, mas também julgamentos explícitos sobre as habilidades necessárias para se apresentar diante dos outros, como em um exame de música ou concerto. (...) Um trompetista pode diminuir seus julgamentos de eficácia para tocar uma nota alta em uma determinada peça por causa de uma embocadura dolorosa; um pianista pode exibir menor autoeficácia quando confrontado com o desafio

de aprender uma peça difícil no que ele considera um período de tempo muito curto. (MCCORMICK; MCPHERSON, 2003, p. 40, tradução nossa¹⁶)

Ao desenvolver uma pesquisa com estudantes de música no ensino superior em 2004, Nielsen confirma ser o trabalho de McCormick e McPherson o primeiro que envolve música e autoeficácia. Afirma também não ter encontrado outros trabalhos envolvendo crenças de autoeficácia e estudantes de música no ensino superior.

[...] na área de desempenho musical, McCormick e McPherson (2003) estudaram jovens instrumentistas com idades entre 9-18 anos e descobriram que suas crenças de autoeficácia de aprendizagem instrumental não previam o uso da estratégia cognitiva, mas que havia uma forte relação entre autocrenças de eficácia e a qualidade do desempenho musical. A meu conhecimento, não foram realizados outros estudos de crenças de autoeficácia na aprendizagem instrumental. Além disso, não há estudos sobre a influência das crenças de autoeficácia sobre o uso da estratégia de estudantes de música avançada na prática instrumental. (NIELSEN, 2004, p. 420, tradução nossa¹⁷)

Apesar da afirmação de Nielsen (2004), é importante destacar que os trabalhos de McCormick e McPherson não abordam precisamente a aprendizagem instrumental e sim o desempenho (performance). Esse enfoque no desempenho é utilizado na maioria dos trabalhos localizados que envolvem música e crenças de autoeficácia pois esse construto é medido em ações específicas e isso se torna mais claro em situações de performance.

Em 2006, McCormick e McPherson voltaram a publicar sobre o tema abordando diretamente a relação entre as crenças de autoeficácia e sua influência na performance através de um estudo com 686 alunos australianos que se submeteram a um exame de performance

¹⁶ For example, self-efficacy for music performance not only implies a self-recognition of being a good instrumentalist, but also explicit judgements about the skills necessary to perform in front of others, such as in a music examination or concert. A trumpeter might lower his or her efficacy judgements for playing a high note in a particular piece because of a sore embouchure; a pianist may display lower self-efficacy when faced with the challenge of learning a difficult piece in what she or he might feel is too short a timeframe.

¹⁷ [...] in the musical performance area, McCormick and McPherson (2003) studied young instrumentalists aged 9–18 years and found that their self-efficacy beliefs of instrumental learning did not predict cognitive strategy use, but that there was a strong relationship between self-efficacy beliefs and music performance quality. To my knowledge, no other studies of self-efficacy beliefs in instrumental learning have been conducted. Moreover, there are no studies on the influence of self-efficacy beliefs on the strategy use of advanced music students in instrumental practising.

musical, o Australian Music Examinations Board (AMEB). Concluíram que, embora existam diferenças entre os dois conjuntos de dados, a autoeficácia foi novamente encontrada como o mais importante preditor de desempenho nos exames realizados. (MCCORMICK; MCPHERSON, 2006)

Apesar de muitas pesquisas conterem um viés mais voltado para averiguação das crenças de autoeficácia para a performance (desempenho) musical, ou seja, trabalhando com alunos já musicalizados, a questão da aprendizagem musical também é abordada por alguns pesquisadores como, por exemplo, Ritchie e Williamon. Esses autores publicaram trabalhos a partir de 2007 envolvendo questões como aprendizagem musical (2011), processos de medição de crenças de autoeficácia (2007, 2010), performance (2012) e processos de medição de autorregulação (2013).

Ritchie e Williamon (2011) destacam ainda os trabalhos de Nielsen, StGeorge, Thompson, Silverman e Welch et al. Enquanto McPherson e McCormick se debruçam sobre aspectos do desempenho musical, Ritchie e Williamon abordam diretamente questões de aprendizagem.

No Brasil, Cereser (2011) investigou as crenças de autoeficácia dos professores de música para atuar na educação básica enquanto Cavalcanti (2009a) pesquisou as crenças de autoeficácia de músicos instrumentistas no domínio específico da autorregulação da prática instrumental e Dias (2013) abordou a motivação de alunos para as aulas de percepção musical. Gusmão (2011) investigou as relações entre os construtos psicológicos envolvidos na autorregulação da aprendizagem da Percepção Musical em três alunos de um curso de graduação em música. O trabalho de Battisti (2016) abordou diretamente o ECV e investigou as crenças de autoeficácia como um fator motivacional nesse tipo de processo de ensino. Ainda nesse campo específico, Tourinho e Azzi (2014) abordaram estratégias para desenvolver o aprendizado de alunos de graduação em aulas de instrumento suplementar.

Dentre estes trabalhos citados, os de Cereser (2011), Cavalcanti (2009a) e Dias (2013) realizaram aplicação de escalas de medição, validação e análise estatística dos dados, o que denota que já existe uma tendência, dentro da área de educação musical, de aprofundamento nas pesquisas que utilizam a TSC e a utilização dos recursos sugeridos pela psicologia para a coleta de dados e análise dos resultados.

Após realizar uma análise sobre algumas pesquisas da área de música que utilizaram a TSC ou outra teoria diretamente relacionada a ela como referencial teórico, Azzi (2015, p. 15-16) afirmou que

[...] é importante destacar a promissora relação que a teoria social cognitiva vem revelando no campo musical, seu aporte teórico favorece a construção de um amplo cenário de investigação e discussão em direção à melhoria da aprendizagem, performance e ensino no campo musical. Alguns aspectos onde esta relação pode ser ampliada ou aprofundada são: ensino de música em diferentes níveis, aprendizagem observacional, práticas e processos autorregulatórios, crenças pessoais e coletivas e performance, só para mencionar algumas possibilidades. Há muito a ser explorado no campo musical em diálogo com teoria social cognitiva, e a boa articulação teoria e campo de investigação é fundamental para o avanço do conhecimento e seu potencial de intervenção em favor da qualidade e bem estar dos músicos no exercício de sua aprendizagem e profissão.

Apesar das boas perspectivas para essa relação entre as áreas, Azzi (2015) destacou também a importância dos pesquisadores manterem o olhar para a TSC como a fonte original de outras teorias ou derivações, como é o caso da Teoria da Autoeficácia utilizada neste trabalho.

2.4 AS FONTES DE CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA E O ENSINO COLETIVO DE VIOLÃO

Conforme já citado, alguns trabalhos de pesquisa utilizaram essa aproximação entre a TSC e o ECV. Tourinho (2011, p. 113-114) relata essa proximidade entre o ECV e a teoria de Bandura:

Os fundamentos teóricos para entender como se desenvolve musicalmente um estudante iniciante em aulas coletivas de violão estão baseados em Swanwick (2003) e em Bandura (2007). [...] Bandura usa o sentimento da eficácia pessoal como dimensão tanto individual como coletiva, pois em um conjunto de indivíduos reunidos no mesmo espaço há de se estimular a percepção de si e dos pares além do modelo proveniente do professor.

Os apontamentos apresentados pelos diversos autores estudados mostram que é possível realizar uma aproximação da Teoria da Autoeficácia com alguns pressupostos e estratégias utilizadas em aulas coletivas de violão, principalmente no que diz respeito às fontes de autoeficácia.

Segundo Bandura

As crenças das pessoas sobre sua eficácia podem ser desenvolvidas por quatro fontes principais de influência. A maneira mais eficaz de criar um forte senso de eficácia é através de experiências de domínio. Sucessos constroem uma crença robusta na eficácia pessoal. (BANDURA, 1994, p. 2, tradução nossa¹⁸)

Tourinho (2010, p.86), no texto que escreveu para a Associação Amigos do Projeto Guri, afirma que nas aulas coletivas de violão as experiências de sucesso acontecem desde o início.

Por ser um instrumento harmônico no qual se tocam facilmente dois acordes, o violão se presta de forma magnífica para fazer música desde a primeira aula. Uma rápida visita a um site de músicas cifradas mostra a possibilidade de repertório com canções de dois acordes, geralmente Tônica e Dominante. E tocar rapidamente é tudo o que a grande maioria dos iniciantes deseja. Quem nunca ouviu a famosa pergunta: “Professora, em quanto tempo eu vou tocar?”. Trabalhamos de forma que a resposta seja: “Hoje você vai para casa tocando a sua primeira música”.

Bandura afirma que

A segunda maneira de criar e fortalecer autocrenças de eficácia é através das experiências vicárias fornecidas pelos modelos sociais. Vendo pessoas semelhantes a si mesmo ter sucesso através de um esforço sustentado aumenta as crenças dos observadores de que eles também possuem as capacidades de maestria de atividades comparáveis para ter sucesso. (...) O impacto da modelagem na autoeficácia percebida é fortemente influenciado

¹⁸ People's beliefs about their efficacy can be developed by four main sources of influence. The most effective way of creating a strong sense of efficacy is through mastery experiences. Successes build a robust belief in one's personal efficacy.

pela similaridade percebida com os modelos. (BANDURA, 1994, p. 3, tradução nossa¹⁹)

No ECV, as experiências vicárias são parte fundamental do processo de aprendizagem. Tourinho (2007) elenca seis princípios do ensino coletivo de instrumentos musicais, baseando-se em entrevistas realizadas com professores que utilizam esse sistema de ensino, e afirma que

O segundo princípio é 2) acreditar que todos aprendem com todos. O professor é modelo, quem toca com facilidade, enquanto que os demais colegas atuam como espelhos, refletindo (ou não) as dificuldades individuais do grupo. Assim é possível observar/comparar/avaliar a si mesmo sem necessidade de intervenções verbais explícitas. (TOURINHO, 2007)

Permitir que os alunos sirvam de modelos uns aos outros é significativo pois, segundo Bandura (1997), as crenças serão mais fortalecidas se os modelos forem semelhantes aos observadores. Ou seja, ver um colega tocando um trecho poderá surtir mais efeitos positivos nos alunos do que observar o professor executando o mesmo trecho.

De acordo com Bandura isso diz respeito à

(...) inferência comparativa social, ou seja, às conquistas de outros que são semelhantes a si mesmos e que são julgadas como sendo diagnósticas de suas próprias capacidades. Assim, ver ou visualizar pessoas semelhantes a si mesmo executar com sucesso, normalmente aumenta as crenças de eficácia em observadores que eles próprios possuem as capacidades de dominar atividades comparáveis. (BANDURA, 1997, p.87, tradução nossa²⁰)

¹⁹ The second way of creating and strengthening self-beliefs of efficacy is through the vicarious experiences provided by social models. Seeing people similar to oneself succeed by sustained effort raises observers' beliefs that they too possess the capabilities master comparable activities to succeed. By the same token, observing others' fail despite high effort lowers observers' judgments of their own efficacy and undermines their efforts. The impact of modeling on perceived self-efficacy is strongly influenced by perceived similarity to the models.

²⁰ ...social comparative inference, the attainments of others who are similar to oneself are judged to be diagnostic of one's own capabilities. Thus, seeing or visualizing people similar to oneself perform successfully typically raises efficacy beliefs in observers that they themselves possess the capabilities to master comparable activities.

No entanto, Hendricks (2014 apud HENDRICKS, 2015) afirma que um ambiente competitivo pode exercer uma influência negativa sobre as crenças, devendo ser evitado. Isso já diz respeito, de certa forma, à quarta fonte de crenças de autoeficácia que será vista mais adiante.

Na sequência, Bandura descreve essa terceira fonte.

Persuasão social é uma terceira forma de fortalecer as crenças das pessoas que eles têm o que é preciso para ter sucesso. As pessoas que são persuadidas verbalmente que possuem as capacidades de dominar determinadas atividades são susceptíveis de mobilizar maior esforço e sustentá-lo do que se eles abrigam autodúvidas e se debruçam sobre deficiências pessoais quando surgem problemas. Na medida em que impulsos persuasivos na auto-eficácia percebida levam as pessoas a tentar o suficiente para ter sucesso, eles promovem o desenvolvimento de habilidades e um sentido de eficácia pessoal. (BANDURA, 1994, p. 3, tradução nossa²¹)

O autor citado descreve ainda o papel do agente motivador, destacando que o seu papel vai além da persuasão verbal:

Construtores de eficácia eficazes fazem mais do que transmitir avaliações positivas. Além de elevar as crenças das pessoas em suas capacidades, estruturam situações para elas de maneira que tragam sucesso e evitem colocar as pessoas em situações prematuramente onde elas provavelmente falharão com frequência. Eles encorajam os indivíduos a medir seu sucesso em termos de autoaperfeiçoamento, em vez de triunfar sobre outros. (BANDURA, 1994, p. 3, tradução nossa²²)

²¹ Social persuasion is a third way of strengthening people's beliefs that they have what it takes to succeed. People who are persuaded verbally that they possess the capabilities to master given activities are likely to mobilize greater effort and sustain it than if they harbor self-doubts and dwell on personal deficiencies when problems arise. To the extent that persuasive boosts in perceived self-efficacy lead people to try hard enough to succeed, they promote development of skills and a sense of personal efficacy.

²² Successful efficacy builders do more than convey positive appraisals. In addition to raising people's beliefs in their capabilities, they structure situations for them in ways that bring success and avoid placing people in situations prematurely where they are likely to fail often. They measure success in terms of self-improvement rather than by triumphs over others.

Essa característica está presente nas ações de um professor de aulas coletivas de violão quando ele, por exemplo, procura trabalhar com um repertório de exercícios e peças adequado ao nível dos alunos. Isso é destacado na descrição de uma experiência com ensino coletivo na UFC onde se afirmou que

conhecer o nível de prática musical dos alunos ajudou a evitar escrever arranjos musicais que fossem em grau de difícil execução, assim, evitando uma possível desmotivação ocasionada pela dificuldade de executar o que foi proposto” (ARAÚJO, ROCHA, GIFONI, 2015, p. 5)

Brazil e Tourinho (2013a, p. 18) também destacaram a relevância da criação de arranjos adequados como fator motivacional para os alunos em aulas coletivas de violão. “O arranjo musical direcionado [...] surge como um elemento deflagrador desse processo motivacional, podendo também ser um dos responsáveis pela manutenção do interesse dos alunos ao longo do processo de aprendizagem musical.”

Tourinho (1995, p. 89) relaciona o repertório selecionado com a motivação ao afirmar que “[...] estimulando-se os alunos a estudar o material que lhes interessa e apraz, é possível obter-se um melhor resultado especificamente no item repertório [...]”. Sendo a escolha do repertório de aula uma atribuição do professor, esse se torna, segundo a visão de Bandura, um agente construtor de uma crença de eficácia forte.

Brazil (2013, p. 170) afirma que a escolha de uma tonalidade mais adequada para as práticas iniciais também pode se refletir em experiências positivas. Segundo o autor,

Os ganhos de sonoridade, questões de postura e facilidade de execução, trouxeram benefícios que se refletiram também no interesse e participação dos alunos em aulas coletivas ou individuais e, em nenhum momento, isso se refletiu como um elemento complicador para o desenvolvimento da leitura na pauta.

A quarta fonte de crenças de autoeficácia de acordo com Bandura (1995) diz respeito aos estados emocionais. Para se conseguir um incremento nas crenças é necessário, segundo o autor, melhorar o estado físico, reduzir o estresse e tendências emocionais negativas e corrigir interpretações errôneas dos estados corpóreos.

Nas aulas de música, os estados emocionais criados durante os processos de ensino-aprendizagem se mostram relevantes e podem influenciar nos resultados. Bandura (2014, p. 101) afirma que

Aqueles que se envolvem com o estudo da música instrumental de tradição clássica estão sujeitos a grande pressão social em forma de expectativas. Os instrumentistas, de acordo com a avaliação que fazem de suas capacidades, podem sentir-se expostos a situações que considerem ameaçadoras. São indivíduos que experimentam alto grau de reações fisiológicas que muitas vezes os impedem de dormir na véspera de uma prova, que os levam a fazer uso de medicamentos para diminuir o nervosismo, a ansiedade e para aumentar a capacidade de enfrentamento em certas circunstâncias que para eles são desafiadoras, como, por exemplo, avaliações, recitais ou situações de palco onde precisam tocar para uma plateia.

McCormick e McPherson (2003, 2006) realizaram experimentos e analisaram as relações entre as crenças de autoeficácia em uma dessas situações de stress que antecedem as situações desafiadoras para um aluno de música, a performance. Os pesquisadores estabeleceram uma relação direta entre as crenças de autoeficácia e o desempenho dos alunos em um performance musical, confirmando que essas crenças são preditoras dos resultados obtidos pelos alunos. Justificaram também a importância da situação de performance, o que justifica ela ser tratada como causadora de nervosismo e ansiedade.

Embora os exames de desempenho tenham muito em comum com outras formas de exames acadêmicos, eles diferem de muitos de uma forma significativa. Em um exame rígido do desempenho da música, o executor tem somente uma oportunidade de executar o seu melhor. Não há tempo para retornar e revisar uma decisão anterior, ou para disponibilizar mais tempo para uma subtarefa enviando rapidamente outra. Além disso, o desempenho é indiscutivelmente o componente formador de imagem mais importante da identidade de um indivíduo como músico. Conseqüentemente, talvez não seja surpreendente que as percepções de autoeficácia dos alunos devam desempenhar um papel importante na forma como eles executam. (MCCORMICK, MCPHERSON, 2003, p. 48, tradução nossa²³)

²³ Whilst performance examinations have much in common with other forms of academic examinations, they differ from many in an important way. In a highly charged music performance examination, the performer only has one opportunity to perform at his or her best. There is no time to return and revise an earlier decision, or to make more time available for one sub-task by quickly dispatching another. Moreover, performance is arguably the most important image-forming component of an individual's identity as a musician. Consequently, it is perhaps not surprising that students' perceptions of self-efficacy should play a major role in how they perform.

Tourinho (2006), ao sugerir disposições físicas para a organização dos alunos em aulas coletivas de violão, ressalta que algumas atividades realizadas pelo grupo podem minimizar a ansiedade para situações de performance em concertos e bancas de exame. Ao descrever a disposição denominada *solista/plateia*, a autora afirma que

Este trabalho se presta para treinar a “presença de palco”, a atitude de artista perante o público. Ao acabar, deve agradecer aos aplausos, recolher sua partitura (caso a tenha usado) e sair. Esta disposição serve também de dessensibilização para enfrentar a banca examinadora tão comum nos finais de semestre e para avaliação pelos colegas.

Quadro 1 – Fontes de crença de autoeficácia e características das aulas coletivas de violão

Fontes de crenças de autoeficácia	Características das aulas coletivas de violão
Experiências de êxito	- Aluno aprende tocando - Resultados musicais perceptíveis desde o início
Experiências vicárias	- Colegas funcionam como espelhos - Professor funciona como modelo
Persuasão verbal	- Estímulos verbais - Uso de estratégias e materiais adequados
Estados emocionais	- Treinamento para situações de performance - Redução do espírito de competitividade

Fonte: O autor.

Essa análise realizada relacionando as fontes de crenças de autoeficácia e algumas características do ensino coletivo de instrumentos musicais, em especial de violão, justifica, de certa forma, a aproximação que foi percebida entre esses dois temas criando um ponto de conexão. No Quadro 1 é mostrado um resumo dessa análise.

Hendricks (2015) realizou análise semelhante ao estabelecer relações entre as fontes de crenças de autoeficácia, a educação e o ensino da música. A análise da autora, baseada em

informações bibliográficas e não em um experimento prático, se torna relevante na medida em que reúne autores significativos para as pesquisas nessa área específica. Ela afirma ser a educação um bom ponto de partida para esses estudos e afirma ainda serem necessárias novas pesquisas para abarcar as particularidades do ensino da música.

2.5 PROCESSOS PSICOLÓGICOS

Bandura (1994) afirma que as crenças afetam o comportamento humano através de processos psicológicos e também é possível estabelecer algumas relações desses processos com aspectos do ECV. São especificados quatro processos pelo autor: cognitivos, motivacionais, afetivos e de seleção.

Os processos dizem respeito, segundo Bandura (1994), à maneira como um indivíduo usa as suas crenças para tomar decisões e avaliar seus erros e acertos. Pajares e Olaz (2008, p. 106) analisam essa influência das crenças na vida humana.

Fortes crenças de auto-eficácia (sic) promovem as realizações humanas e o bem-estar de incontáveis maneiras. Os indivíduos confiantes abordam tarefas difíceis como desafios a serem dominados, em vez de ameaças a serem evitadas. Eles têm maior interesse e absorção nas atividades, estabelecem objetivos difíceis para si mesmos e mantêm um forte compromisso com esses objetivos, aumentando e mantendo seus esforços frente ao fracasso. Também recuperam a confiança mais rapidamente após fracassos ou retrocessos e atribuem o fracasso a esforços insuficientes ou conhecimentos deficientes, e habilidades que podem ser adquiridas. As crenças de auto-eficácia (sic) ajudam a determinar quanto esforço as pessoas dedicarão a uma atividade, quanto tempo elas perseverarão quando confrontarem obstáculos e o quanto serão resilientes frente a situações adversas. Quanto maior o sentido de eficácia, maior o esforço, a persistência e a resiliência. Como consequência, as crenças de auto-eficácia (sic) também influenciam as escolhas que as pessoas fazem e os cursos de ação que procuram. Os indivíduos tendem a selecionar tarefas e atividades em que se sintam competentes e confiantes e evitam aquelas em que não se sentem assim.

Segundo Bandura (1994) é através dos processos cognitivos, por exemplo, que um indivíduo seleciona as tarefas e os desafios que se sente capaz de enfrentar. Dessa forma, crenças mais altas estão associadas a desafios maiores. Também é possível que o indivíduo possa prever seu sucesso ou fracasso diante de um desafio qualquer.

As crenças das pessoas em sua eficácia moldam os tipos de cenários antecipatórios que eles constroem e ensaiam. Aqueles que têm um alto senso de eficácia, visualizam cenários de sucesso que fornecem guias e suportes positivos para o desempenho. Aqueles que duvidam de sua eficácia, visualizam cenários de falhas e se debruçam sobre as muitas coisas que podem dar errado. (BANDURA, 1994, p. 4, tradução nossa²⁴)

Um processo de automotivação também pode ser alimentado por altas crenças de autoeficácia, segundo Bandura (1994). O autor destaca a importância das metas neste processo de automotivação, afirmando que “Um grande número de evidências mostra que metas explícitas e desafiadoras melhoram e sustentam a motivação.” (p. 5, tradução nossa²⁵)

Em um processo de ensino de música, é desejável que o professor crie ou apresente exercícios que sirvam como desafios aos alunos, sempre respeitando a capacidade técnica dos alunos e sua capacidade de compreensão. A prática de execução coletiva em aulas de violão, estratégia bastante utilizada, permite ainda que os alunos possam escolher que parte (voz) da música vão tocar, ou seja, cada aluno prevê a possibilidade de seu sucesso diante dos desafios apresentados e faz sua escolha. Vencendo o desafio, terá sua crença fortalecida e se sentirá mais motivado.

Dale Schunk, que realizou diversos estudos sobre crenças de autoeficácia relacionados com motivação acadêmica e metas, afirma que

Os benefícios motivacionais das metas dependem de suas propriedades: proximidade, especificidade e dificuldade. As metas próximas (próximas) estimulam a autoeficácia e a motivação melhor do que as metas distantes, porque os alunos podem julgar o progresso para a primeira mais facilmente do que para a última. Pela mesma razão, as metas que incorporam padrões de desempenho específicos aumentam a eficácia e a motivação melhor do que as metas gerais (por exemplo, "Faça o seu melhor"). Perseguir objetivos mais fáceis pode aumentar a eficácia e motivação durante as fases iniciais de aquisição de habilidades, mas metas difíceis são mais eficazes para

²⁴ People's beliefs in their efficacy shape the types of anticipatory scenarios they construct and rehearse. Those who have a high sense of efficacy, visualize success scenarios that provide positive guides and supports for performance. Those who doubt their efficacy, visualize failure scenarios and dwell on the many things that can go wrong.

²⁵ A large body of evidence shows that explicit, challenging goals enhance and sustain motivation.

desenvolver habilidades porque eles oferecem mais informações sobre as capacidades. (SCHUNK, 1991, p. 213, tradução nossa²⁶)

Esse conceito de metas, também abordado por Bandura (1988), aparece relacionado com pesquisas em música nos trabalhos de Gusmão (2011) e Condessa (2011), mas em ambos os casos relacionado com a autorregulação da aprendizagem, ou seja, o próprio aluno lidando com suas metas pessoais. Para este trabalho, é válido pensar nas metas que podem ser estabelecidas pelos professores e o quanto isso pode direcionar as escolhas das estratégias a serem implementadas nos programas de ensino de música. Bzuneck (2001) destaca a importância das pesquisas de Dale Schunk no estabelecimento de relações entre as metas no processo educacional e as crenças de autoeficácia.

Metas próximas são aquelas cuja conclusão é visível para o aluno, ou seja, não se projetando para um tempo muito longo (BZUNECK, 2001). Em aulas coletivas, trabalhar com exercícios e peças curtas talvez seja uma forma de propor metas mais próximas aos alunos. Se o aluno é capaz de concluir a leitura de uma peça curta, isso se converte em uma experiência de sucesso e, por consequência, poderá se sentir motivado a prosseguir. Por outro lado, peças longas ou grandes séries de exercícios podem se tornar elementos desmotivadores, adiando, de certa forma, um resultado musical satisfatório para o aluno. Da mesma forma, oferecer uma canção com dois ou três acordes cifrados poderá resultar bem mais produtivo do que outra que possua um maior grau de complexidade e diversas mudanças entre acordes a serem aprendidas.

Outra característica desejável é que a meta seja clara, específica, ou seja, dizer a um aluno que ele deve simplesmente praticar mais ou praticar mais escalas poderá não contribuir com sua motivação ou com o incremento de suas crenças. Segundo Bzuneck (2001, p.124),

Quando os padrões de desempenho são bem especificados, o aluno não apenas sabe exatamente o que fazer como poderá mais facilmente avaliar

²⁶ The motivational benefits of goals depend on their properties: proximity, specificity, and difficulty. Proximal (close-at-hand) goals promote self-efficacy and motivation better than distant goals, because students can judge progress toward the former easier than toward the latter. For the same reason, goals that incorporate specific performance standards raise efficacy and motivation better than general goals (e.g., "Do your best"). Pursuing easier goals may enhance efficacy and motivation during the early stages of skill acquisition, but difficult goals are more effective as skills develop because they offer more information about capabilities.

suas capacidades relativamente ao cumprimento da tarefa. Ao contrário, tarefas apresentadas de modo muito genérico prestam-se a muitos mal entendidos tanto no cumprimento como na avaliação. Daí ser muito difícil proporcionarem julgamentos claros de auto-eficácia (sic).

A terceira característica sugerida diz respeito ao nível de dificuldade e de exigência das metas propostas. Diante de uma tarefa muito superior às suas capacidades, um aluno pode sentir-se incapaz e isso abalar suas crenças e sua motivação. Tarefas fáceis podem surtir um bom efeito no início, mas pesquisas afirmam que as tarefas com um nível mais alto de dificuldades, dentro das capacidades do aluno, são as atividades que realmente contribuem para o reforço das crenças. (BZUNECK, 2001).

Essa particularidade das metas propostas merece uma atenção especial do professor de aulas coletivas de violão pois as turmas costumam ser bastante heterogêneas no que diz respeito às habilidades de cada aluno. Em projetos sociais é comum encontrar turmas onde apenas alguns alunos possuem instrumento próprio ou alguns que possuem violão não têm condições de estudar em casa. E mesmo sem considerar as questões de ter ou não um instrumento, os alunos evoluem em ritmos diferentes.

Diante dessa diversidade de níveis, cabe ao professor encontrar estratégias que ofereçam desafios à todos da turma, buscando manter a motivação e a persistência sem que ocorra uma individualização do ensino nas aulas. Trabalhar com exercícios ou arranjos de peças a várias vozes é uma das soluções mais comuns, desde que o material seja adequado aos níveis existentes na turma.

2.6 ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Estratégias de ensino são elementos significativos em uma pesquisa que se propõe a averiguar variações de crenças de autoeficácia, pois esse componente poderá estar diretamente ligada ao incremento dessas crenças em processos educacionais. Bandura (1995) afirma que é papel dos construtores de eficácia (o professor neste caso) estruturar situações que promovam o sucesso das pessoas envolvidas em uma atividade a ser realizada. Sendo assim, pode-se assumir que as estratégias escolhidas para uma atividade de ensino-aprendizagem possuem uma relação direta com o incremento de crenças de autoeficácia nos

alunos. Embora esse trabalho não se proponha a averiguar quais dessas estratégias causaram maior ou menor interferência na variação da crença dos alunos em sua habilidade de ler música, ou seja, elas não foram tratadas como um elemento nos estudos estatísticos, ainda assim fizeram parte do questionário de averiguação do final das oficinas fornecendo alguns indícios que foram utilizados na análise dos dados.

Considerando que as crenças de autoeficácia podem ser alteradas por quatro fontes (experiências de domínio ou diretas, experiências vicárias, persuasão social e estados emocionais), a descrição das estratégias de ensino utilizadas nas oficinas realizadas no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes (CEDMN) será seguida, individualmente, de uma breve reflexão sobre esta provável relação com as fontes. É necessário informar, no entanto, que nem todas as estratégias descritas estão supostamente relacionadas diretamente com alguma fonte de crença de autoeficácia, mas podem tratar de algum procedimento que, aliado a outro, pode vir a colaborar para que essas crenças se fortaleçam.

Para uma melhor organização das estratégias descritas, foram criados quatro grupos, cada um deles se referindo a um aspecto trabalhado em aulas coletivas de violão, embora esses aspectos possam estar sobrepostos em vários momentos das aulas. Os grupos são:

- a) *Ensino de técnica;*
- b) *Ensino de teoria;*
- c) *Ensino de leitura;*
- d) *Prática*

É importante ressaltar que todas as atividades desenvolvidas nas oficinas sempre tiveram um caráter prático na busca do que foi definido como leitura-execução²⁷, ou seja, conceitos técnicos e teóricos não foram tratados de forma isolada. Sendo assim, o grupo acima denominado *Prática* está abarcando as atividades desenvolvidas que, de certa forma, agregam os elementos dos grupos anteriores.

Ao longo das oficinas realizadas em 2015 e 2017, essas estratégias de ensino foram aplicadas com os alunos do CEDMN com o intuito de favorecer um aprendizado direcionado para a leitura musical, sempre visando que essa prática de leitura da pauta fosse direta e imediatamente aplicada ao instrumento, e uma maior fluência na leitura e execução de

²⁷ O conceito de leitura-execução foi abordado na Introdução dessa tese.

sequências de acordes. Mesmo não havendo um grupo controle que estivesse passando por um processo diferente, alguns instrumentos de medição foram aplicados com o objetivo de investigar a relevância das estratégias no processo aplicado. Partindo do pressuposto, baseados em relatos de professores (BATISTA, 2014; MESQUITA, 2015; MOURA, 2016; TEIXEIRA, 2008), que se deve evitar o ensino de leitura na pauta porque os alunos não se interessam por este tipo de linguagem e, por outro lado, com base em experiências bem sucedidas do autor deste trabalho onde o ensino da leitura não representou um problema, acredita-se que inserir estratégias que trabalham diretamente com a leitura na pauta pode ser considerado um fator de interferência significativo nesse formato de ensino de violão.

Desenvolvidas e aplicadas ao longo de duas décadas de prática docente do autor, estas estratégias de ensino, entre outras, foram experimentadas em diversos ambientes como ações socioculturais de caráter aberto para crianças e jovens, ações desenvolvidas com jovens em situação de privação de liberdade, funcionários de empresas em idade adulta e alunos do ensino superior em cursos de licenciatura em música, especificamente na disciplina de Instrumento Suplementar. Algumas destas estratégias foram descritas no livro *Na Ponta dos Dedos: exercícios e repertório para grupos de cordas dedilhadas* (BRAZIL, 2012), no entanto, de forma simplificada pois o foco da publicação era o de oferecer uma seleção de repertório, carência constante da área em questão. Cabe, portanto, realizar aqui uma descrição mais detalhada e aprofundada que propicie uma reflexão em relação ao referencial teórico utilizado neste trabalho.

É sempre importante destacar, quando se fala de estratégias de ensino, que elas não são regras ou receitas que devam ser aplicadas da forma como são descritas ou em uma sequência predefinida. Mas as escolhas do professor diante delas podem, de certa forma, determinar a sua forma de trabalhar, algo que se pode definir como estilo.

Uma combinação de várias estratégias pode ser referida como um estilo de ensino; por exemplo, o estilo de um professor de música aplicado pode envolver uma combinação de certos tipos de modelagem e certos tipos de perguntas com base em um vocabulário cuidadosamente escolhido. O mesmo professor que trabalha noutra situação pode escolher outra combinação de estratégias que produza um estilo de ensino um pouco diferente. Além disso, assim como várias estratégias de ensino podem definir um estilo de ensino, também é verdade dizer que vários estilos de ensino podem contribuir para o perfil de ensino de um professor em particular.

(TAIT, 1992, p. 525 apud: YOUNG; BURWEL; PICKUP, 2003, p. 143, tradução nossa²⁸)

Tait (1992 apud: YOUNG; BURWEL; PICKUP, 2003) ressalta ainda que o bom professor de música é aquele que desenvolve e utiliza diversas estratégias para atender às necessidades dos alunos. Na realidade de nosso país e especialmente na maioria das escolas públicas, como é o caso do CEDMN, onde foi desenvolvida a atividade, criar estratégias pode ser mais uma necessidade diante da carência de recursos materiais do que uma iniciativa do professor. O uso da lousa, por exemplo, incorporado de maneira ampla nas atividades desenvolvidas atualmente pelo autor, surgiu em função da falta de recursos para trabalhar com material impresso em aulas de uma ação social na cidade de São Paulo no final da década de 1990. Criar exercícios, composições e arranjos também surgiu como estratégia diante da carência de material direcionado para o ECV existente na época, fato que ainda não mudou muito nos dias atuais do ponto de vista editorial, mas que já vem mostrando sinais de mudança, principalmente no meio acadêmico. Prova disso são os trabalhos de Mabel Macêdo e Cristina Tourinho (2016), Luan Sodré Souza (2015), Fábio Amaral Sá (2016) e Dayanne Battisti (2016), só para citar alguns.

2.6.1 Estratégias para o ensino da teoria musical

Como dito anteriormente, as explicações sobre teoria musical sempre foram tratadas, neste trabalho, como um meio para se chegar rapidamente à execução através de uma partitura convencional. Talvez fosse conveniente tratar desse momento da aula não como “ensino de teoria” mas algo como “ensino de leitura aplicada”, ou seja, promover a compreensão dos conceitos mínimos necessários para que o aluno seja capaz de tocar a partir da notação tradicional.

²⁸ A combination of several strategies may be referred to as a teaching style; for example, an applied music teacher's style might involve a combination of certain kinds of modeling and certain kinds of questions based on a carefully chosen vocabulary. The same teacher working in another situation may choose another combination of strategies which would produce a somewhat different teaching style. Moreover, just as several teaching strategies may define a teaching style, it is also true to say that several teaching styles may contribute to the teaching profile of a particular teacher.

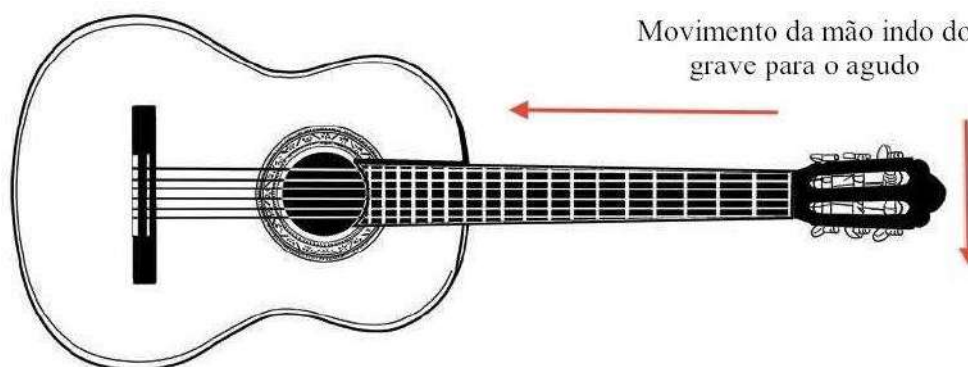
2.6.1.1 Partitura como um gráfico

Antes da compreensão dos sinais básicos que integram a notação tradicional, é possível enxergar uma partitura apenas como um gráfico e isso pode ser mostrado aos alunos como um primeiro passo para a compreensão da escrita do violão na pauta. As noções de altura, desenho melódico e densidade de um trecho musical, por exemplo, podem ser observadas a partir de relações gráficas simples e possíveis de serem transmitidas aos alunos iniciantes. Também é possível já estabelecer uma relação visual do está na partitura com a região do braço do violão.

Essa atividade pode seguir as seguintes etapas:

- a) Após explicar para os alunos o conceito de sons graves e agudos, sugira que explorem essas possibilidades no instrumento procurando os sons mais graves e os mais agudos possíveis. A expectativa é que percebam que os sons mais graves se localizam nas primeiras casas das cordas graves e os sons agudos nas primeiras cordas e nas casas mais próximas da boca do instrumento.
- b) Estabeleça também uma relação entre os movimentos melódicos (do grave para o agudo e vice-versa) com o gesto, ou seja, com o movimento da mão e do braço. A ideia é estabelecer que, quando estamos indo do grave para o agudo, o gesto poderá seguir dois caminhos: ou da corda mais grave para a mais aguda (de cima para baixo no braço do violão) ou seguindo em direção à boca do instrumento. (Figura 9)

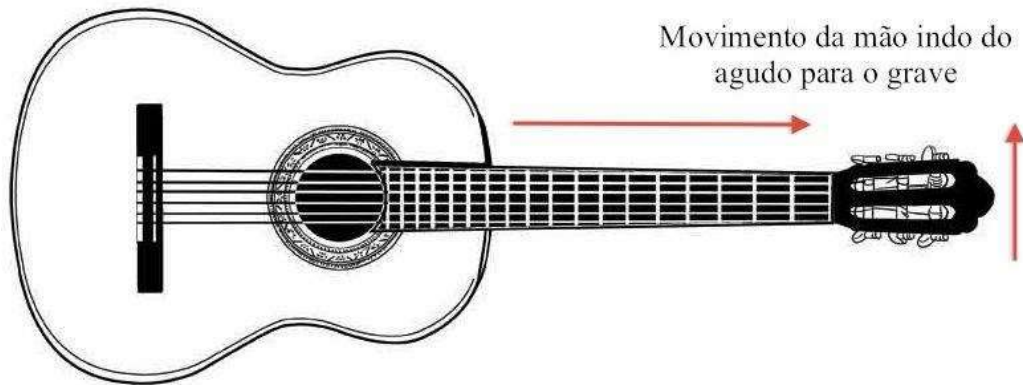
Figura 9 – Movimento da mão do grave para o agudo



Fonte: O autor.

Se desejamos caminhar do agudo para o grave, os sentidos são os opostos (Figura 10):

Figura 10 – Movimento da mão do agudo para o grave

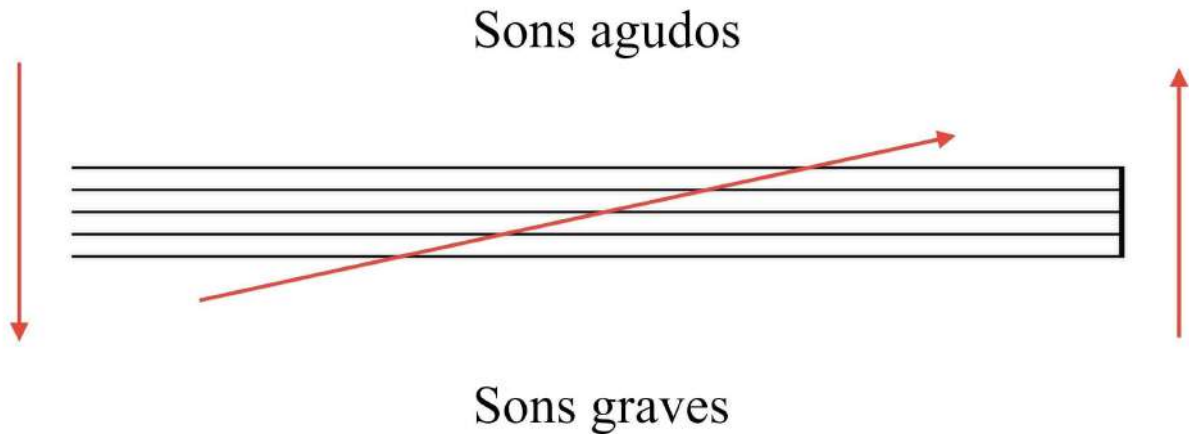


Fonte: O autor.

c) Estabelecidas essas relações de movimento, é possível apresentar uma pauta apontando onde se localizam essas regiões (grave e agudo) e mostrar que alguns desenhos melódicos da notação podem ser diretamente relacionados com os movimentos das mãos, ou seja, o aluno é capaz de prever o movimento da mão mesmo sem conhecer a localização das notas na pauta.

Na imagem a seguir estão mostradas, através de setas, algumas das possibilidades de indicação de movimento. É importante salientar com os alunos que o movimentos de direção do grave para o agudo e vice-versa aparecem de forma diferente na pauta, ou seja, ir do grave para o agudo na pauta é seguir para cima e no violão é mover a mão para baixo ou para a frente (Figura 11).

Figura 11 – Indicação do movimento do som na pauta



Fonte: O autor.

d) Após isso, é possível mostrar desenhos melódicos na pauta para que os alunos prevejam o movimento que a mão irá fazer, por exemplo (Figura 12):

Figura 12 – Exemplos de desenhos melódicos na pauta

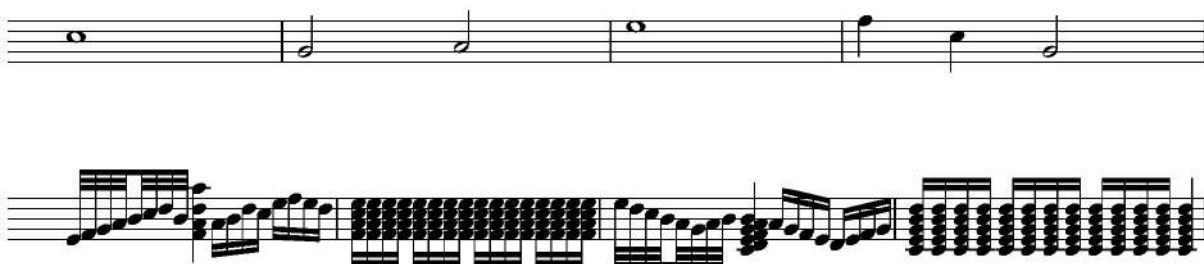


Fonte: O autor.

É esperado que o aluno perceba que cada desenho melódico na pauta está relacionado com um gesto no instrumento e isso pode ser percebido antes de que seja necessário ler as notas.

e) A densidade da escrita também pode ser percebida através da observação apenas gráfica. Por exemplo, peça para os alunos indicarem qual das duas pautas apresentam mais sons (Figura 13):

Figura 13 – Densidade da escrita na pauta



Fonte: O autor.

Embora possa parecer óbvio que a segunda pauta é mais densa de sons, o treinamento desta percepção gráfica pode se relacionar diretamente com as escolhas futuras dos alunos, ou seja, eles não precisam necessariamente ler e tocar uma partitura para se sentirem capazes ou não de executá-la, podendo se guiar, inicialmente, através desta percepção. Era comum, em experiências anteriores do autor, no momento da escolha de uma das partes de um arranjo, um aluno dizer: *Quero essa mais clara!* ou *Quero essa porque tem mais notas!*. A “mais clara” muitas vezes é a parte do baixo de um arranjo ou composição, onde as notas possuem, na maioria das vezes, durações mais longas. Muitos alunos iniciantes se sentem confortáveis iniciando por essas vozes, principalmente em função da pouca complexidade rítmica normalmente aplicada. A seguir está um exemplo das quatro partes de uma pequena composição para quatro violões onde é possível perceber essas diferenças gráficas de densidade (Figura 14).

No arranjo mostrado, é bastante provável que um aluno com pouca habilidade técnica e pouca fluência em leitura escolha a parte do violão 4, mesmo antes de tentar ler qualquer uma delas. As escolhas dos alunos também podem refletir, possivelmente, as suas crenças para a leitura da partitura e, mesmo possuindo habilidades para ler qualquer uma das partes, podem optar por uma aparentemente mais fácil. Ou o oposto também pode ocorrer, um aluno bastante confiante se propõe um desafio de ler uma parte que, para ele, parece ser mais complexa. De uma forma ou de outra, essa escolha coloca o aluno em seu papel de agente do processo e transmitir essa habilidade de percepção é uma forma de dar ferramentas a eles para que possam gerenciar a própria evolução com mais segurança.

Figura 14 – Exemplos de densidades em um arranjo

Lá em algum lugar...
Marcelo Brazil

Violão 1

Violão 2

Lá em algum lugar...
Marcelo Brazil

Violão 3

Violão 4

The figure displays four musical staves for guitar, each representing a different density of accompaniment for the same piece, 'Lá em algum lugar...' by Marcelo Brazil. The top-left staff (Violão 1) features a sparse, melodic accompaniment with clear fingerings and dynamics like 'Lento' and 'D.S. ao FIM'. The top-right staff (Violão 2) has a similar melodic line but with more complex fingerings and dynamics. The bottom-left staff (Violão 3) is the most dense, with a complex accompaniment consisting of many chords and a melodic line. The bottom-right staff (Violão 4) is the simplest, with a sparse accompaniment consisting of few chords. All staves are in 5/4 time and G major.

Fonte: O autor.

f) A noção que a pauta é um gráfico onde na horizontal está o tempo também é uma referência que pode ser trabalhada no início. Se o trabalho está sendo realizado com alunos do ensino médio, eles, certamente, não terão dificuldade em compreender essa

visão pois já trabalham com gráficos semelhantes em disciplinas como matemática, física e trigonometria.

Nessa perspectiva acima abordada se prioriza a compreensão da partitura como um gráfico e as possíveis leituras que um violonista pode e deve fazer ao se deparar com uma. É uma forma de entender a lógica desse tipo de notação e, uma vez compreendida, algumas das dificuldades dos alunos nos passos seguintes podem ser mais facilmente resolvidas.

2.6.1.2 Utilizando a lousa

Embora a utilização de material impresso como partituras e métodos possa parecer um elemento facilitador em aulas coletivas de violão, a utilização da lousa ou quadro branco pode se tornar uma poderosa ferramenta de apoio, além de possibilitar o desenvolvimento de atividades em locais com poucos recursos materiais e financeiros. Brazil e Tourinho (2013b, p. 639) afirmam:

O exercício de leitura impresso demanda uma atividade cognitiva individual, onde não é possível, muitas vezes, detectar o grau de entendimento. No exercício escrito na lousa, o olhar, a interação entre os estudantes se torna mais evidente, permitindo que o professor detecte dificuldades de compreensão.

Como o exercício escrito na lousa é seguido de uma leitura-execução imediata, o professor deve ficar atento ao comportamento dos alunos e buscar perceber visualmente se todos estão tocando, em que trecho específico encontram dificuldades. Em uma turma grande, o resultado sonoro pode encobrir alguns alunos que não estão tocando, sendo necessário detectar visualmente os problemas. Circular pela sala durante a execução também pode auxiliar nessa percepção e possibilita uma correção específica, ao lado do aluno que está com dificuldade, sem que a execução do exercício seja interrompida para isso.

Indo, de certa forma, no sentido inverso da inserção da tecnologia nas salas de aula, o que não exclui o uso desta, a música escrita na lousa oferece algumas vantagens e possibilidades descritas a seguir:

a) Em um trecho musical escrito na lousa, o professor tem a possibilidade de guiar a leitura com a mão ou um apontador, marcando os pulsos do compasso quando necessário. Com partituras na estante em uma aula coletiva isso se torna uma missão bastante difícil.

b) As etapas de construção de um exercício na lousa são semelhantes ao processo de leitura e isso pode ser utilizado pelo professor no momento em que está escrevendo o exercício. Pode ir destacando a clave que está sendo utilizada, a armadura de clave escolhida, a fórmula de compasso, sinais de forma etc. De certa forma, são elementos que o músico deve observar antes de iniciar a leitura de uma peça. Simplesmente virar as costas para a turma e permanecer em silêncio enquanto escreve na lousa pode gerar um momento de dispersão e atrapalhar a sequência da aula. A interação com a turma nesse momento é imprescindível e garante que todos estejam conectados no fazer musical. Essa ação pode se tornar também um grande estímulo para que os alunos percebam que podem criar pequenas composições partindo de poucos elementos, utilizando os elementos básicos necessários para isso.

c) Um exercício ou pequena peça escrita na lousa pode sofrer alterações imediatas que beneficiem o aprendizado de algum elemento específico que está sendo trabalhado. Partindo de uma ideia inicial, o professor pode ir alterando e gerando desafios que tornam a aula dinâmica e interessante. Um exemplo é a possibilidade de trabalhar a interiorização do pulso. Partindo de um exercício simples como o da figura abaixo (Figura 15):

Figura 15 – Exemplo 1 de exercício na lousa



Fonte: O autor.

que também pode ser executado com palmas, o professor vai, aos poucos, substituindo as semínimas por pausas, pedindo aos alunos que sempre executem após cada alteração, corrigindo quando necessário. Um segundo momento pode ser, por exemplo (Figura 16):

Figura 16 – Exemplo 2 de exercício na lousa

Fonte: O autor.

O fato dos alunos já terem executado o exercício sem pausas auxilia no sentido de omitirem as notas no momento certo e de incorporarem a pulsação da música durante o silêncio. Não havendo dificuldades por parte dos alunos, o professor pode ir suprimindo mais notas (Figura 17):

Figura 17 – Exemplo 3 de exercício na lousa

Fonte: O autor.

até chegar a uma nota por compasso (Figura 18):

Figura 18 – Exemplo 4 de exercício na lousa

Fonte: O autor.

O fato de terem acompanhado a transformação do exercício e de o terem executado em todas as suas variações facilita a compreensão da pulsação existente e de que ela permanece mesmo quando não há uma nota a ser executada.

Da mesma forma que se podem suprimir notas, modificar as células partindo de uma estrutura bastante simples como uma série de semínimas pode resultar bastante produtivo. Por exemplo, ir trocando aos poucos as semínimas por duas colcheias facilita a compreensão de que aquelas duas notas estão compreendidas dentro do mesmo espaço

de tempo da figura anterior. O aluno parece memorizar o que estava escrito antes e que pôde acompanhar visualmente ser modificado na lousa. Tal prática funciona com todas as células rítmicas, ligaduras, na mudança de altura de notas, alterações cromáticas etc. Um trecho muito simples pode se tornar algo bastante complexo ao final da atividade e a maioria dos alunos consegue ir incorporando as modificações, já que foram feitas aos poucos e sempre executadas em cada fase do processo. Alguns experimentos foram feitos apresentando o resultado final para outra turma de mesmo nível e poucos alunos foram capazes de realizar uma execução satisfatória em comparação com os alunos que acompanharam todo o processo de modificação.

d) A introdução à leitura a duas ou três vezes também pode ser facilitada pelo mesmo tipo de procedimento. Partindo de uma melodia simples de cordas soltas, como por exemplo (Figura 19)

Figura 19 – Exemplo 5 de exercício na lousa



Fonte: O autor.

o professor pode, inicialmente, suprimir as primeiras notas de cada compasso (Figura 20)

Figura 20 – Exemplo 6 de exercício na lousa



Fonte: O autor.

para, na sequência, incluir as notas dos baixos a serem tocadas pelo polegar. (Figura 21)

Figura 21 – Exemplo 7 de exercício na lousa



Fonte: O autor.

A percepção do momento exato onde a nota do polegar será tocada se torna mais clara diminuindo as dificuldades para a execução do trecho.

Uma outra forma de introduzir a leitura a duas vozes é criar o exercício em duas pautas inicialmente (Figura 22):

Figura 22 – Exercício na lousa a duas vozes

The image shows two staves of music for Viola 1 and Viola 2 in 4/4 time. The key signature has one sharp (F#). Viola 1 plays a sequence of notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5, A5, B5, C6, D6, E6, F#6, G6, A6. Viola 2 plays a sequence of notes: G3, A3, B3, C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F#5, G5, A5. The piece ends with a double bar line.

Fonte: O autor.

Ao ser substituída a primeira nota de cada compasso da voz superior, é comum algum aluno já perceber que é capaz de executar as duas vozes ao mesmo tempo. Caso isso não aconteça, o professor poderá desafiar a turma e certamente alguns alunos compreenderão a lógica da proposta. Na sequência, o professor pode inserir a terceira pauta com o registro completo do trecho a duas vozes, mantendo as pautas superiores e permitindo, dessa forma, que alunos que ainda tenham dificuldade possam escolher qual dos três violões prefere tocar (Figura 23):

Figura 23 – Exercício na lousa a três vozes

The image shows a musical score for three violões. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. Violão 1 and 3 play a melodic line of quarter notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. Violão 2 plays a bass line of half notes: G2, B1, D2, G2.

Fonte: O autor.

e) O uso de pincéis ou gizes coloridos agrega um outro fator visual que facilita bastante a compreensão dos alunos na introdução de leitura a duas e três vozes no violão.

Figura 24 – Grafia com o uso de cores

The image shows a musical score for four violões. The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 4/4. Violão 1 has red notes (G4, A4, B4, C5). Violão 2 has blue notes (G4, A4, B4, C5). Violão 3 has green notes (G2, B1, D2, G2). Violão 4 has blue notes (G4, A4, B4, C5) and green notes (G2, B1, D2, G2).

Fonte: O autor.

No exemplo dado, as vozes individuais escritas em cores distintas (violão 1 - vermelho, violão 2 - azul e violão 3 - verde) aparecem com as mesmas cores no violão 4 facilitando a identificação de cada voz. (Figura 24)

Mesmo que se escreva apenas a parte a três vozes como um exercício de leitura, a utilização de cores auxilia bastante na visualização de cada voz, destacando bem a independência rítmica de cada uma. Com as cores, mesma em uma única pauta a três vozes escrita na lousa, permanece a possibilidade de um aluno eleger uma das vozes

para tocar junto com os colegas, caso esteja com alguma dificuldade de leitura ou de habilidade técnica para a execução do exercício completo. Em pouco tempo, os alunos conseguem distinguir as três vozes da escrita tradicional do instrumento sem o uso de cores na lousa ou em uma partitura impressa.

f) Em um momento de criação de um exercício na lousa é possível incorporar sugestões dos alunos e isso torna a participação deles bastante efetiva, aumentando o interesse pelo resultado musical. No entanto, o professor deve estar atento para que o resultado final esteja dentro das possibilidades de execução dos alunos. Segundo Brazil e Tourinho (2013b, p. 638)

Aproveitando as sugestões dos alunos e incorporando-as ao exercício de forma que resultem em algo que esteja dentro das expectativas de execução e resultado sonoro da turma, o professor é o responsável pela escrita e pelo acabamento final da peça.

Mas, em uma etapa anterior a esse acabamento sugerido, também é válido permitir que os alunos tentem executar a peça da forma como ficou ao serem incorporadas as sugestões deles. Ao realizar os ajustes para as passagens mais difíceis, o professor deve ir explicando as modificações e as justificando, criando assim também um momento de aprendizagem. Ao relatarem uma experiência com essa atividade, Brazil e Tourinho (2013b, p. 638) afirmaram:

Detectados os “problemas”, cada ajuste seguido de uma rápida explicação se tornava um novo elemento aprendido e imediatamente experimentado. Por exemplo, ao substituir um acorde e justificar através da concordância de notas entre ele e a melodia, alguns alunos já eram capazes de melhorar outros trechos com problemas semelhantes. Muito significativo era poder mostrar que não havia exatamente um “erro” naquela dissonância, apenas ela poderia não ser desejada naquele momento. As dificuldades de execução da melodia proposta inicialmente também eram abordadas e discutidas durante esses pequenos ajustes, ampliando o conhecimento sobre a técnica do instrumento.

Concluído o ajuste do exercício, pedir ao alunos que escolham um nome para a música também é um momento de envolvimento com a criação e os alunos se divertem

bastante. Nas oficinas do CEDMN vários exercícios ganharam nomes como *Me toque*, *Mi ouve* (em referência à nota Mi), *Reggae Maneiro* e *Baião do acarajé*.

Uma questão a ser levantada é em relação ao registro escrito das atividades criadas na lousa para que os alunos possam estudar em algum outro momento. De certa forma, isso pode não ser um problema pois o foco das atividades desenvolvidas na lousa é o processo e não o resultado final. Brazil e Tourinho (2013b, p. 639) afirmaram que

(...) o aprendizado advindo da atividade realizada é fixado pela prática e o perfil da grande maioria dos alunos de projetos sociais é de alunos que não praticam fora da sala da aula, por razões diversas como falta de instrumento e de espaço disponível para estudo. As novas tecnologias também permitem aos alunos mais interessados e com recursos para praticar em casa, registrar imagens da lousa com aparelhos celulares. Até aparelhos de baixo custo possuem esse recurso e, atualmente, a maioria dos alunos possuem celulares.

De fato, mesmo não se tratando de uma ação de caráter social, as oficinas desenvolvidas no CEDMN compreenderam um universo de alunos com um perfil semelhante ao descrito, ou seja, boa parte dos mesmos sequer possuía instrumento para praticar em casa e, de livre iniciativa, alguns alunos pediam para fotografar a lousa.

2.6.1.3 Guia de cifras

É prática bastante comum e necessária utilizar músicas conhecidas e do gosto dos alunos. Isso, na verdade, favorece bastante a aprendizagem e alimenta o interesse conforme descrito em Tourinho (1995). O que se propõe aqui é dar um tratamento diferente para uma música que normalmente existe apenas na forma de letra com cifras, conforme o exemplo abaixo retirado de um popular site de cifras da internet (Figura 25):

Figura 25 – Música com letra e cifras

Apaixonados Pela Lua

Paula Fernandes



Composição: Paula Fernandes

Tom: D

Ontem tive um sonho
 Caminhamos entre as nuvens do céu
 Desenhamos lembranças de nós dois
 Envolvidos no azul do véu

 Não ficaremos juntos
 Se não soubermos a arte de amar
 Esse segredo tão bonito do caminho
 Hieróglifos de um livro para decifrar

 Na viagem desse sonho
 Nossas almas eu vi flutuar

Nas delicadas linhas do infinito
 Fomos filhos de um romance de um amor lunar

 Apaixonados pela lua, lua, lua
 Cheia de mistérios
 Nos finos grão de areia, mente branca
 Segredo e solidão em seus hemisférios
 (Repete Tudo)
 (Refrão 2x)

 Apaixonados pela luaaaa,

Fonte: Site Cifraclub.

A música, que foi escolhida pelos alunos na atividade de campo, é bastante simples na sua forma e possui acordes básicos da tonalidade de Ré maior. Sendo assim, não foi necessário realizar nenhuma alteração de tonalidade ou substituição de acordes.

A atividade consiste em transcrever a música para uma grade de compassos, com indicação de quantidade de pulsos e forma musical. A música citada acima ganhou a seguinte guia para a execução em aula (Figura 26):

Figura 26 – Guia de cifras

Violão $\left[\begin{array}{c} 4 \\ 4 \end{array} \right]$ D | D | A⁹ | A⁹ |

| Em | Em | G | A⁹ :|

Fonte: O autor.

O acorde A foi substituído pelo acorde de A⁹ por ser esse mais cômodo e por possuir a mesma forma do acorde de Em, facilitando a mudança de um para o outro²⁹.

É possível aproveitar a guia praticada em aula e acrescentar um pequeno trecho escrito na pauta para incorporar um exercício de leitura musical à música escolhida.

Figura 27 – Guia de cifras na lousa

Fonte: O autor.

²⁹ Cf. seção 2.6.2.1.

No exemplo da Figura 27, uma sequência simples de acordes ganhou uma introdução escrita na pauta (Parte A) que foi criada para inserir o conceito de leitura a duas vozes, já citado anteriormente. Pelo fato da voz mais grave ter sido escrita depois de criada a voz aguda, as hastes ainda aparecem de uma forma incorreta para uma escrita a duas vozes. O correto seria que as hastes estivessem para cima, mas na dinâmica da aula, isso não criou nenhum problema. A indicação da fórmula de compasso na lousa aparece simplificada, mostrando apenas a quantidade de pulsos dos compassos, recurso também utilizado por Galifi (2010) e por alguns compositores, como por exemplo Leo Brouwer nos estudos I e II da série *Estudios Sencillos* (1972). Essa notação simplificada evita dúvidas que possam surgir quando se utiliza a indicação dos dois números.

Mesmo que ainda não seja possível introduzir um trecho na pauta, ao realizar o acompanhamento pela guia proposta, os alunos praticam a leitura de compassos, aprendem a respeitar a pulsação e desenvolvem a compreensão dos sinais que determinam a forma musical, além de exercitarem a levada rítmica e a montagem e mudança dos acordes. No exemplo mostrado acima foi introduzido o sinal de Da Capo (D.C.) e a indicação da partes da música por letras, as marcas de ensaio. Os ritornellos já haviam sido trabalhados anteriormente. Alguns acordes aparecem grifados para que alunos que estejam com dificuldades possam ter mais tempo na mudança dos acordes³⁰.

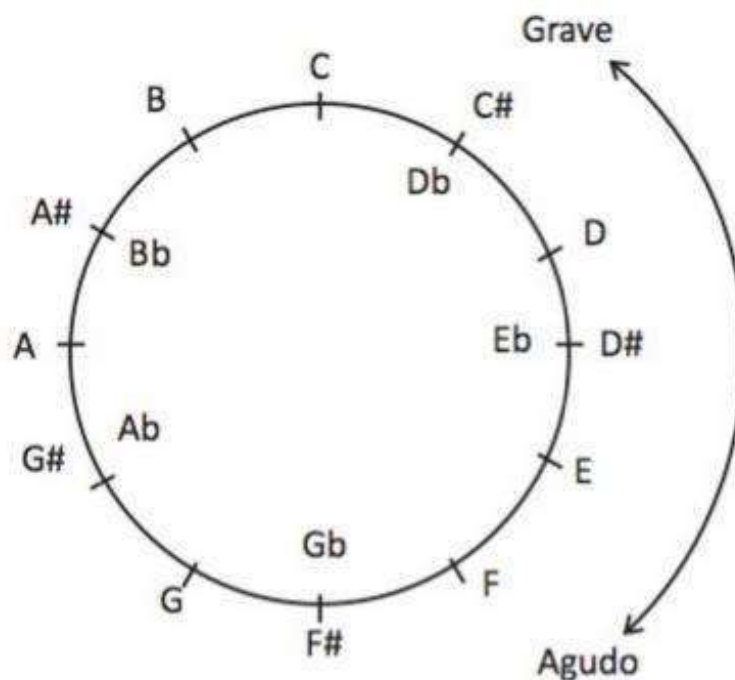
2.6.1.4 Escala cromática

A compreensão da estrutura da escala cromática está diretamente relacionada com o entendimento de como está estruturado o braço do violão, ou seja, ele é construído com base na escala cromática. Assim, para compreender melhor o instrumento é fundamental compreender a lógica dessa escala.

Uma maneira interessante de trabalhar este conteúdo é através do círculo indicado por Brazil (2012, p. 76) (Figura 28):

³⁰ Estratégia descrita na seção 2.6.2.2.

Figura 28 – Escala cromática em forma circular



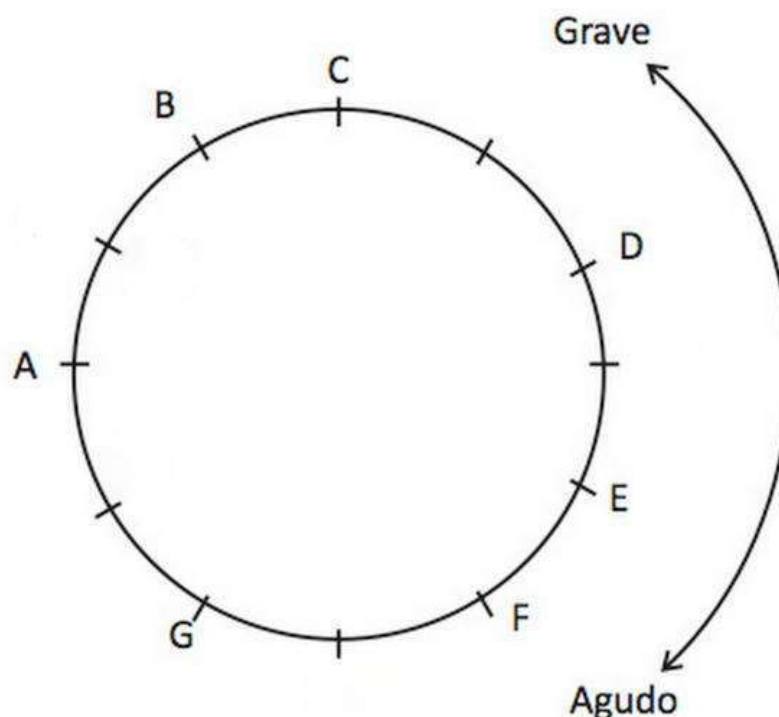
Fonte: Brazil (2012, p.76)

Apesar de alguns autores trabalharem com a escala cromática na forma linear, caso de Oliveira (2015), o círculo utilizado facilita a ideia de continuidade existente em todas as escalas musicais. No círculo proposto pode-se começar de qualquer ponto e para a compreensão das escala cromática nas cordas do violão esse formato favorece bastante, pois para localizar as notas na primeira corda deve-se iniciar no E, para a segunda no B etc. O uso das letras para representar as notas musicais favorece o aprendizado e a memorização das cifras.

É possível iniciar a explicação apenas com as notas naturais, conforme a Figura 29 e, na sequência, ir completando com as notas alteradas ao longo da explicação.

Inúmeras atividades podem ser realizadas à partir desse diagrama para que os alunos memorizem a sequência das notas e possam aplicar esse mecanismo no momento de localizar notas no braço do instrumento. É importante que os alunos já tenham memorizado o nome de cada corda solta.

Figura 29 – Escala musical em forma circular



Fonte: Adaptado de Brazil (2012, p. 76)

Seguem dois exemplos de atividades:

a) Peça para os alunos falarem, em voz alta, o nome da nota que está em alguma casa de alguma corda. Ex: *Digam para mim que nota está na sexta casa da segunda corda.* Ao receber respostas, evite destacar quem acertou ou errou, apenas vá anotando quais foram as notas citadas. Encerrada a busca, vá ao círculo e conte, junto com os alunos, partindo do B (segunda corda solta) até o F (nota da sexta casa). Ao corrigir coletivamente, evite-se a exposição dos alunos que cometeram algum erro e é comum esses alunos perceberem rapidamente onde se equivocaram. Os erros mais comuns são trocar o nome da corda solta e atribuir à nota da primeira casa o nome da corda solta.

b) Peça aos alunos que localizem uma nota específica em alguma corda do violão. Ex: *Encontrem o D# na primeira corda.* Algumas regras estabelecidas propiciam um melhor aproveitamento do exercício:

- Oriente os alunos a não revelarem em voz alta a casa quando a encontrarem. Devem chamar o professor para conferir.

- Se o professor disser *Pode tirar a mão* é porque está correto. Isso evita que outros alunos vejam, eliminando o objetivo do exercício.
 - Se estiver incorreto, o professor deve dizer *Ainda não, continue procurando* ou algo semelhante.
- c) Quando todos tiverem localizado ou algum aluno ainda estiver com dificuldades e precisa de ajuda, vá ao quadro e corrija coletivamente, revisando o processo de utilização do círculo.

Esse tipo de atividades pode gerar um clima bastante divertido nas aulas e isso se transforma em um fator relevante para a diminuição da tensão que pode surgir em momentos em que se trabalha com um conteúdo mais teórico. Para alguns alunos, pode parecer que, caso ele não consiga aprender esse conteúdo, não poderá seguir adiante. É importante deixar claro que isso será utilizado o tempo todo e que sempre poderá ser revisado, podendo, inclusive, estar anotado na lousa em todas as aulas em que se fizer necessário ou se alguém solicitar.

Desde que mantida uma variação progressiva de dificuldade, exercícios dessa natureza também propiciam frequentes experiências de êxito e, conseqüentemente, fortalecem as crenças pessoais. Um ou outro erro é rapidamente superado, na maioria das vezes, beneficiando a motivação do grupo.

2.6.1.5 Mapeamento das notas no braço do violão

Essa atividade tem por objetivo levar o aluno a ser capaz de executar uma sequência de notas de forma rápida, olhando o mínimo possível para o braço do instrumento. Pode ser aplicada antes da leitura de um trecho, adiantando o processo de localização das notas e reforçando a necessidade de um bom posicionamento da mão esquerda. Segue as seguintes etapas:

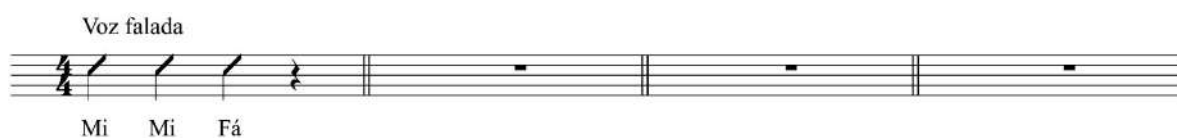
- a) O professor escolhe um trecho de partitura, que pode ser o abaixo, por exemplo (Figura 30):

Figura 30 – Exercício para o mapeamento de notas

Fonte: O autor.

As notas a serem utilizadas para a execução do trecho vão do G solto da terceira corda ao F# da primeira corda, segunda casa. A ideia é fazer com que o aluno memorize a posição de cada nota e o dedo que irá utilizar para cada uma. Com a mão posicionada na segunda posição do instrumento (dedo 1 na casa 2, dedo 2 na casa 3 etc.) o aluno deverá ser capaz de repetir sequências de notas faladas pelo professor, sempre respeitando um tempo de silêncio e mantendo a pulsação.

b) O professor pode começar com uma corda de cada vez, por exemplo a primeira. As notas da primeira corda que são utilizadas nesse trecho são o E e o F#. O professor fala em andamento lento, por exemplo (Figura 31):

Figura 31 - Etapa 1 do exercício de mapeamento de notas

Fonte: O autor.

c) Respeitando a pulsação determinada, os alunos têm o tempo de um pulso para pensar e devem repetir tocando, mantendo a mão posicionada (Figura 32):

Figura 32 - Etapa 2 do exercício de mapeamento de notas

Fonte: O autor.

d) Sempre mantendo a pulsação, o professor fala uma sequência diferente (Figura 33):

Figura 33 - Etapa 3 do exercício de mapeamento de notas

Voz falada Violões Voz falada

Mi Mi Fá Mi Fá Mi

Fonte: O autor.

d) Os alunos devem tocar (Figura 34):

Voz falada Violões Voz falada Violões segue...

Mi Mi Fá Mi Fá Mi Mi Fá Mi

Fonte: O autor.

A atividade deve seguir até que todos estejam executando as sequências corretamente e com os dedos indicados pelo professor. Se um aluno erra, o professor pode repetir a mesma sequência até que todos acertem. Isso pode ser avisado antes, por exemplo: *Se eu repetir a sequência, fiquem atentos! Alguém está cometendo algum erro!*

Bem trabalhado na primeira corda, o exercício passa para as notas da segunda corda, no caso D, C# e B. Depois as notas da terceira corda, G e A. O próximo passo é misturar notas de cordas diferentes, por exemplo: E, E, D ou A, D, B. Deve ser combinado previamente que o F será sustenido para esse exercício, não sendo necessário dizer *Fá Sustenido*. Isso, de certa forma, repete um aspecto de leitura musical que determina que, ao se colocar uma armadura de clave, se está pré-definindo as alterações fixas do trecho.

A escolha da armadura da tonalidade de ré maior vai de encontro ao descrito em Brazil (2013) que a define como uma tonalidade mais confortável para a iniciação em função do

posicionamento da mão esquerda na segunda posição e a utilização dos dedos 1 e 2 (indicador e médio).

No desenvolvimento do exercício, o professor pode também falar trechos em colcheias ou outras células, considerando que isso poderá facilitar a leitura do trecho escolhido e a identificação do ritmo.

Esse tipo de exercício propicia a vivência de experiências de êxito frequentes e a possibilidade do aluno se autocorrigir torna o seu senso de eficácia resiliente (Bandura, 1994). Em um ambiente coletivo, a perseverança na atividade é estimulada também pela possibilidade de presenciar os colegas obtendo êxitos. Na proposta descrita, os alunos que porventura se equivocam não são expostos diante dos colegas pois a necessidade da repetição é constatada pela audição do professor, ou seja, se ele percebe que existem erros, não importa de qual aluno, vai sugerir a repetição sem interromper o exercício, cabendo aos alunos estarem bem atentos ao seu resultado sonoro e o do grupo.

2.6.1.6 Utilizar pauta e cifra

O violão é um instrumento que se popularizou, entre outras razões, por ser capaz de ser executado através de várias linguagens escritas, conforme descritas no apêndice A deste trabalho. Acrescenta-se a essas possibilidades o fato do violão ainda ser aprendido por imitação visual e a quantidade de vídeos disponíveis na internet com aulas e dicas de violão é uma prova real desse fato. Na verdade, outros instrumentos como cavaquinho, contrabaixo elétrico, guitarra, teclado, acordeon, flauta doce, entre outros, também apresentam algumas dessas possibilidades. Apenas observando esses vídeos, muitos alunos são capazes de tocar solos de músicas conhecidas, sequências de acordes e até peças inteiras. Os instrumentos de cordas dedilhadas talvez levem alguma vantagem nesse processo de imitação por causa da sua apresentação frontal, fato que facilita a visualização das mãos do executante mesmo em situações de performance. Também se pode afirmar que o violão faz parte de uma família de instrumentos nos quais se pode reproduzir músicas com poucos elementos; dois acordes são suficientes, por exemplo, para que se possa tocar ou acompanhar algum outro instrumento ou voz.

A cifra, que é talvez a linguagem escrita mais utilizada para o violão, principalmente o denominado popular, também é amplamente empregada por outros instrumentos harmônicos, como piano, teclado e acordeon. Os músicos de instrumentos melódicos também se utilizam das cifras para ter uma compreensão da harmonia e poder improvisar sobre ela. Prova disso são as tradicionais coleções de temas de jazz, como o Real Book³¹ por exemplo, que trazem apenas a melodia e a cifra de cada tema apresentado. Para atender aos diversos instrumentistas, especialmente de sopro, essas coleções possuem versões nas claves de dó e fá, além de versões para instrumentos transpositores em Bb e Eb. No Brasil, as edições mais conhecidas nesse formato (melodia e cifra) são os Songbooks, produzidos pela Editora Lumiar desde 1988 e distribuídos atualmente pela Editora Irmãos Vitale, ambas do Rio de Janeiro, RJ.

Diante da diversidade de possibilidades para o violão e da popularidade das cifras, o caminho escolhido foi trabalhar com cifras e pauta ao mesmo tempo. O princípio seguido é que todo exercício melódico pode ter uma harmonia, mesmo que seja executada pelo professor, e todo exercício harmônico pode ganhar uma melodia escrita ou improvisada com o intuito de enriquecer musicalmente o resultado final. Dessa forma, essas duas linguagens podem conviver durante todo o tempo e permitem aos alunos ter acesso a uma gama maior de conhecimentos e experiências musicais. Brazil (2012,) sugere, inclusive, que a cifra seja utilizada em materiais pedagógicos mesmo quando todo o acorde está escrito na pauta, auxiliando a digitação do mesmo e a compreensão da estrutura harmônica utilizada na peça.

A escrita na pauta possibilita um aprendizado mais completo do instrumento e abre a possibilidade de avanços quando o aluno tem interesse em prosseguir nos estudos, além de permitir ao aluno que execute um universo bastante amplo de repertório e até mesmo que possa registrar suas criações musicais. Se o trabalho coletivo busca, em algum momento, a prática coletiva como a execução de peças à várias vozes, não existem muitas dúvidas que a escrita na pauta é a forma de registro que permite um melhor resultado em ensaios e

³¹ Os livros da série Real Book surgiram nos anos de 1970 de maneira informal e são coletâneas de temas de jazz contendo melodia e cifra. Durante anos os autores das composições não receberam qualquer direito sobre as publicações e elas circularam livremente em diversos países através de cópias livremente compartilhadas ou comercializadas de forma ilegal. Em 2004, a editora Hal Leonard, criada e estabelecida nos Estados Unidos, oficializou a publicação dos livros da série Real Book e afirma em seu *site* que, apesar de comercializar os volumes por um preço inferior ao das cópias ilegais, recolhe os direitos de todos os autores. (HAL LEONARD, 2017)

apresentações, pois nela é possível registrar os mais diversos detalhes que se espera como resultado musical.

Já o ensino da linguagem cifrada oferece basicamente duas vantagens. A primeira delas é oferecer aos alunos o acesso ao tipo de grafia mais comumente utilizado para a prática do instrumento, permitindo que os mesmos toquem as músicas de sua preferência e possam também cantar se acompanhando ao violão. A prática de músicas cifradas pode ser, então, um fator de atração de alunos e de manutenção dos mesmos nos cursos e oficinas. A segunda vantagem é possibilitar a exploração dos recursos harmônicos do violão de uma forma rápida e objetiva, ressaltando que a escrita harmônica na pauta é mais complexa e pode ser motivo de desestímulo para os alunos se inserida nas aulas iniciais, quando ainda não existe uma compreensão mínima da escrita musical. Permanecer muito tempo apenas no ensino de melodias também pode ser um fator de desistência de alunos, posto que o violão possui um papel muito mais marcante, numa visão ampla, como um instrumento harmônico (acompanhamento) ou harmônico-melódico (violão solo). A execução apenas de melodias no violão funciona melhor em arranjos específicos de música de câmara ou com o uso de violões amplificados, principalmente devido à baixa projeção sonora do instrumento.

Outro aliado dessa escolha de trabalhar com pautas e cifras é a possibilidade de se obter um resultado musical que motive os alunos já nas primeiras aulas. Sendo assim, obter resultados musicais satisfatórios desde o início servirá para que as crenças se fortaleçam, embora, seja bom destacar que proporcionar apenas possibilidades de sucessos fáceis pode gerar o efeito contrário.

Se as pessoas experimentam apenas sucessos fáceis, eles esperam resultados rápidos e são facilmente desencorajados pelo fracasso. Um senso resiliente de eficácia exige experiência na superação de obstáculos através do esforço perseverante. Alguns contratempos e dificuldades em atividades humanas servem para um propósito útil ao ensinar que o sucesso geralmente requer esforço sustentado. Depois que as pessoas se convencem de que têm o que é preciso para ter sucesso, perseveram diante da adversidade e rapidamente se recuperam dos contratempos. Ao superar os tempos difíceis, eles emergem mais fortes da adversidade. (BANDURA, 1994, p. 2-3, tradução nossa³²)

³² If people experience only easy successes they come to expect quick results and are easily discouraged by failure. A resilient sense of efficacy requires experience in overcoming obstacles through perseverant effort. Some setbacks and difficulties in human pursuits serve a useful purpose in teaching that success usually requires sustained effort. After people become convinced they have what

Partindo dessa afirmação, é possível compreender que o professor pode trabalhar com músicas simples, de poucos acordes, no início mas, aos poucos, deve ir propondo desafios mais complexos. Só assim estará realmente contribuindo para que o senso de eficácia dos alunos seja incrementado.

Outras fontes de crença de autoeficácia podem ser provocadas em atividades de execução de músicas cifradas pois, além dos alunos presenciarem os seus colegas tocando, o clima de satisfação com o resultado musical acaba favorecendo a redução dos fatores estressantes e de ansiedade que possam ocorrer em situações de aprendizagem. Dessa forma, trabalhar com sequências simples e curtas podem favorecer o resultado musical e permitir que os alunos permaneçam envolvidos na atividade.

2.6.2 Estratégias para o Ensino de técnica

O ensino de aspectos técnicos para uma boa execução do violão envolvem questões de postura corporal, especialmente tronco, braços e mãos, e mecanismos de execução do instrumento. Segundo Silva³³ (2015, p. 29)

Os exercícios comumente usados para o desenvolvimento da técnica com foco dirigido à mecânica do movimento [...] é uma prática frequentemente associada à repetição e mostra resultados positivos em um tempo reduzido. A repetição consiste em exercitar um determinado movimento tantas vezes quantas forem necessárias para que o referido movimento se torne facilmente executável, o que sinaliza um amadurecimento motor e muscular relacionado à finalidade proposta.

Mesmo reconhecendo a importância do estudo da técnica, é comum alguns professores de ECV abrirem mão do seu ensino em prol de resultados musicais coletivos, pouco se preocupando com o desenvolvimento individual dos alunos (Brazil, 2012). Em uma perspectiva em que se pretende formar um bom instrumentista, e esse deveria ser o objetivo de qualquer ensino de música voltado para um instrumento, o ensino de ferramentas técnicas é

it takes to succeed, they persevere in the face of adversity and quickly rebound from setbacks. By sticking it out through tough times, they emerge stronger from adversity.

³³ Essa citação é do violonista e professor Ulisses Rocha cujo último sobrenome é Silva.

fundamental, mesmo em um espaço de ensino coletivo que tenha as apresentações como objetivo principal. Dificuldades técnicas podem levar o aluno a atribuir erroneamente as suas dificuldades a outros aspectos da execução como a leitura, por exemplo. Por outro lado, os avanços técnicos são imediatamente refletidos na fluência da leitura e no resultado sonoro individual ou do grupo.

Quando se pretende favorecer positivamente as crenças dos alunos para a execução de alguma atividade, é necessário que se tenha garantido a eles o acesso às habilidades necessárias para isso, incluindo as questões técnicas, nesse caso específico. É nesse sentido que as seguintes estratégias foram utilizadas nas atividades de campo realizadas, ou seja, visando fornecer habilidades para que outras estratégias aplicadas pudessem favorecer de forma mais efetiva o incremento das crenças dos alunos.

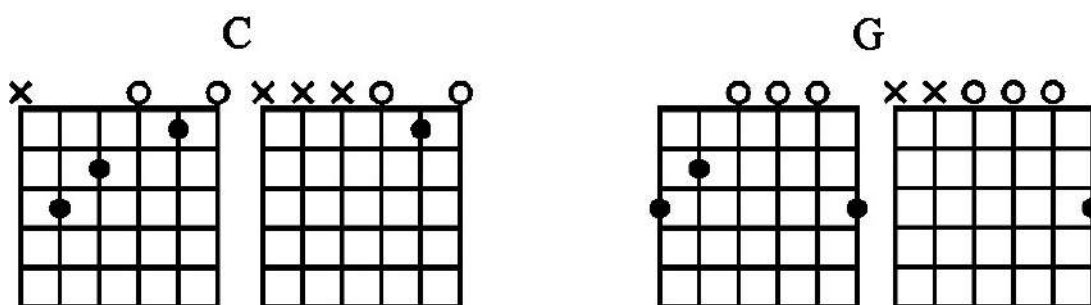
2.6.2.1 Mecânica de mudança dos acordes

A execução de músicas cifradas é um dos maiores atrativos para alunos iniciantes em aulas de violão ou mesmo o principal motivo de uma pessoa se interessar em aprender o instrumento. No entanto, algumas vezes essa prática atraente pode se tornar também o motivo de desistência, pois algumas músicas possuem mudanças mais complexas e até a própria formação dos acordes pode ser geradora de alguma dificuldade, incluindo o caso dos acordes com pestana. A correção da postura e posicionamento das mãos é de fundamental importância para essa atividade desde o início, evitando que os alunos criem hábitos de postura que poderão dificultar a livre movimentação das mãos e dedos sobre a escala do instrumento.

Alguns aspectos da mecânica de mudança dos acordes devem ser destacados e podem ser praticados de forma separada através de exercícios desenvolvidos com esse objetivo. A escolha dos dedos para a formação dos acordes é um aspecto fundamental que pode influenciar todo o trabalho a ser realizado para o desenvolvimento da habilidade de mudança dos acordes. Para isso, deve-se levar em conta aspectos como conforto, boa postura, boa sonoridade e maiores possibilidades de mudança entre os acordes mantendo dedos fixos na mesma casa ou na mesma corda (mudando de casa). No entanto, podem não ser válidas alterações significativas nas estruturas padrões dos acordes com intuito de facilitar sua montagem, como sugerem Mattiuci (2016) e Oliveira (2015), ou a utilização de dedos não

usuais na montagem visando facilitar uma mudança específica para outro acorde. O resultado sonoro de acordes simplificados pode diferir demasiadamente dos acordes em montagem padrão, principalmente se for levado em consideração que os alunos iniciantes tocarão através de levadas rítmicas e, normalmente, possuem pouca precisão para atingir apenas as cordas com as notas que formam os acordes. Na imagem abaixo, dois exemplos comuns de simplificação estão mostrados, estando do lado esquerdo o acorde original e do direito uma possível simplificação (Figura 35):

Figura 35 – Acordes simplificados

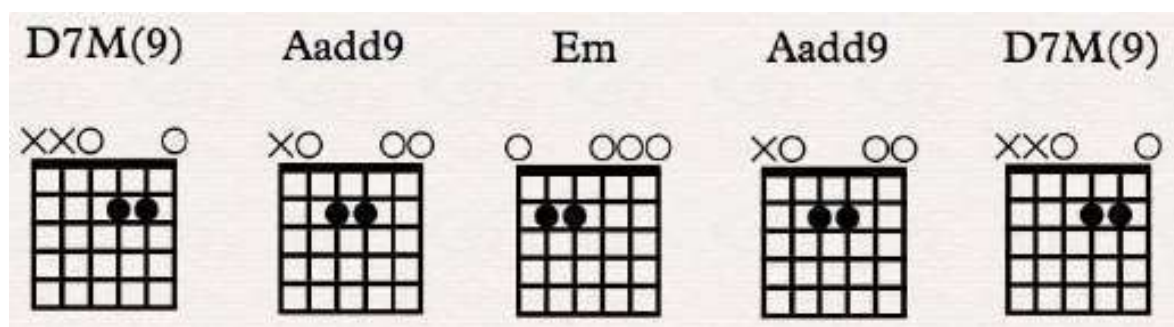


Fonte: O autor.

Esses dois acordes nos formatos tradicionais tocados em sequência com alguma levada rítmica podem passar a sensação de uma cadência I - V na tonalidade de dó maior. Por outro lado, tocados na forma simplificada, imaginando que um aluno ferisse apenas as primeiras quatro cordas durante a levada, causam a sensação inversa, ou seja, uma cadência V - I na tonalidade de sol maior, sendo o acorde dominante um D9sus4 ou C/D.

Buscando minimizar um pouco essas possíveis distorções, Brazil (2013) sugere a utilização de um sequência de acordes de mesma estrutura de formação e posicionados na mesma casa, conforme desenho abaixo (Figura 36):

Figura 36 – Sequência de acordes de mesma estrutura



Fonte: Brazil (2013, p.166)

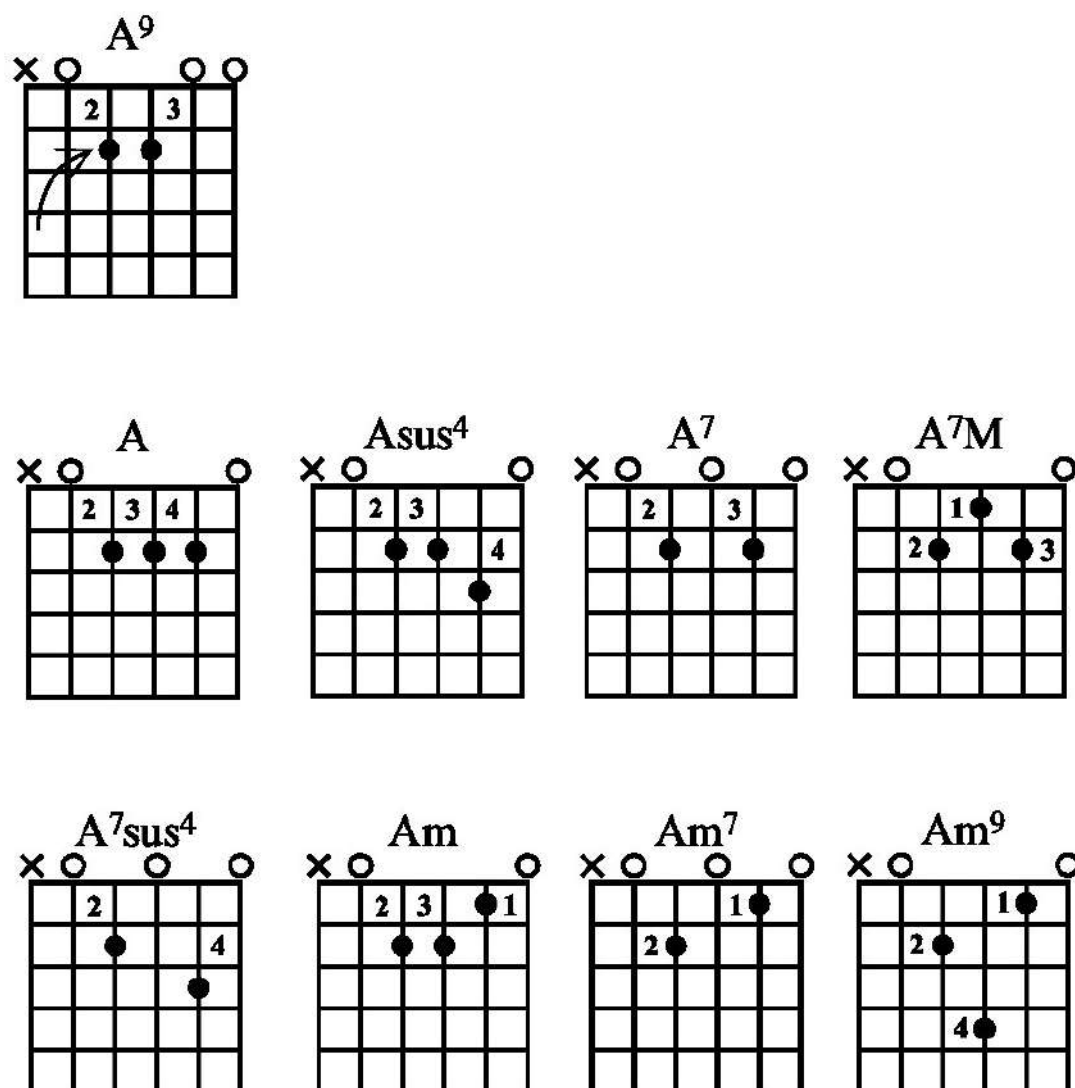
Por possuírem nos baixos soltos as mesmas notas que compõe os acordes, o resultado sonoro será apenas de inversões, o que acaba não interferindo muito na ideia harmônica pretendida.

Sobre a mecânica de mudança dos dedos entre os acordes, Brazil (2013, p. 167) afirma que

O fato de serem acordes posicionados em um mesma casa do instrumento e de seguirem um movimento lógico, acaba favorecendo a rápida passagem do nível físico (postura) para o nível musical, ou seja, os alunos assimilam o movimento dos dedos rapidamente e passam a ouvir o que acontece ao seu redor, participam da música. Se realizada com os dedos 2 (médio) e 3 (anelar), a montagem dos acordes respeita a anatomia natural da mão permitindo uma postura mais relaxada[...].

A escolha dos dedos 2 (médio) e 3 (anelar) para esses acordes, além de permitir um posicionamento mais confortável e mais eficiente no braço do violão, também possibilita a rápida transição para outros acordes de mesma tônica. Por exemplo, partindo do acorde de A9 montado com os dedos 2 e 3 nas cordas 3 e 4 é possível montar acordes como os mostrados na Figura 37.

Figura 37 – Estrutura de acordes com fundamental em A

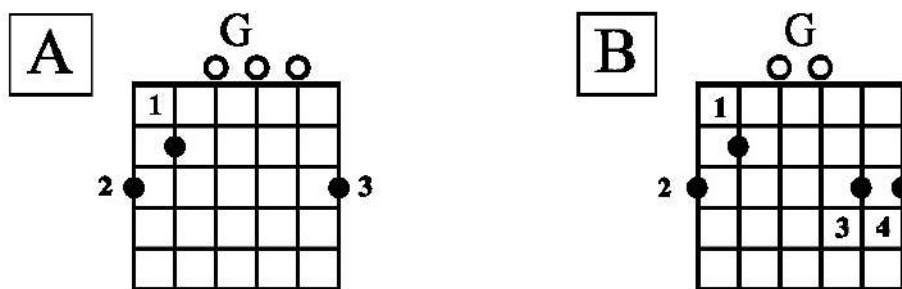


Fonte: O autor.

É possível perceber que todos os acordes mostrados acima possuem o dedo 2 (médio) da mão esquerda, indicado com uma seta no primeiro acorde, exatamente no mesmo lugar, ou seja, é possível circular por todos essas acordes sem movê-lo do lugar. É comum encontramos músicos e professores (MARIANI, 2002; OLIVEIRA, 2015; MATTIUCI, 2016; MACÊDO, TOURINHO, 2016) que preferem realizar a montagem do acorde de A com os dedos 1, 2 e 3, mas tanto a questão do posicionamento da mão e do braço como as possibilidades de mudanças para outros acordes ficam prejudicadas.

Seguindo essa ideia de manutenção de algum dedo na transição entre acordes e considerando que isso pode ser um fator facilitador, também é válido analisar a montagem do acorde de G. Muitos violonistas montam o acorde de G com três dedos, conforme a letra A da imagem abaixo (Figura 38):

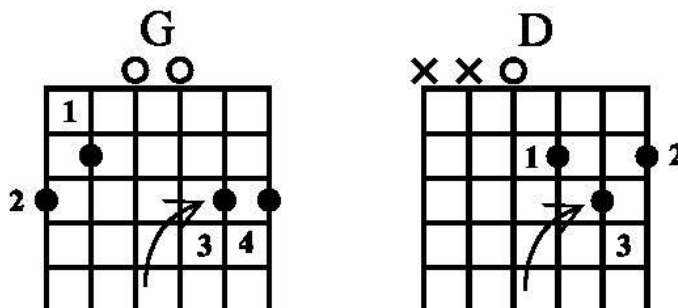
Figura 38 – Montagem do acorde de G



Fonte: O autor.

Embora não exista qualquer erro ao se utilizar o modelo da letra A, no trabalho com iniciantes o modelo da letra B oferece duas vantagens: exige uma menor abertura entre os dedos 2 e 3, mais cômodo para crianças, e permite algumas facilidades nas transições para outros acordes que fazem parte de cadências simples que utilizam esse acorde. No exemplo abaixo, os alunos podem realizar a mudança entre os acordes G e D, transição muito comum em músicas populares, sem mover o dedo 3 da terceira casa da segunda corda (Figura 39):

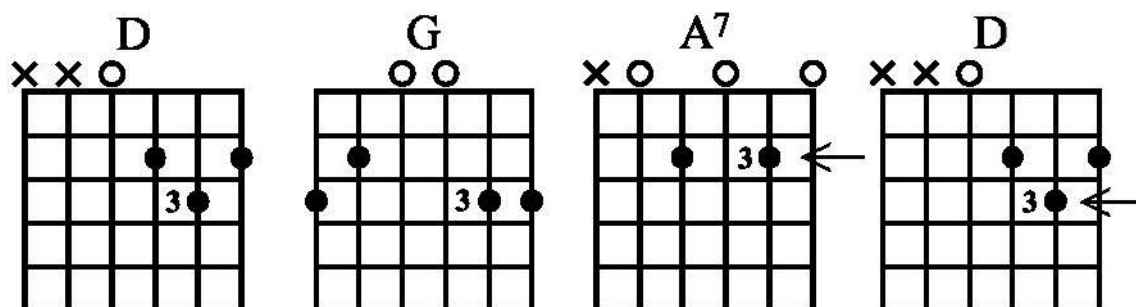
Figura 39 – Transição entre os acordes G e D



Fonte: O autor.

Na execução de uma cadência I - IV - V7 - I na tonalidade de ré maior, comum em músicas populares simples, para a montagem do acorde de A7 o executante deve apenas mover o dedo 3 para a segunda casa, mantendo sobre a mesma corda e retornando o dedo em seguida para voltar ao acorde de D (Figura 40):

Figura 40 – Transição de acordes em uma cadência em ré menor

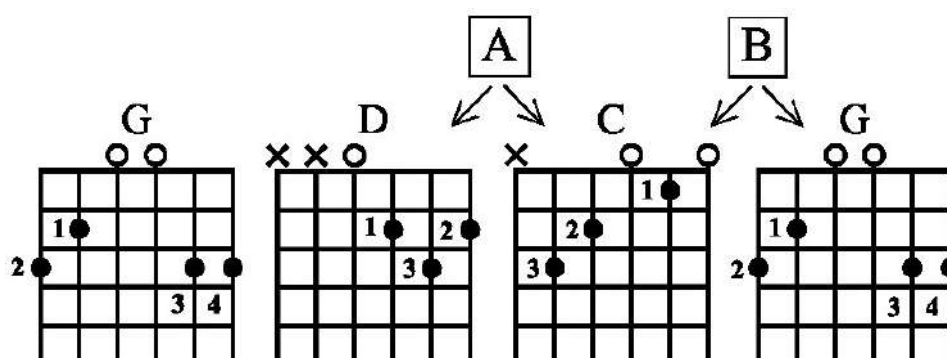


Fonte: O autor.

Uma outra forma de facilitar as transições de acordes é realizar a substituição de um ou mais acordes da sequência a ser executada. Embora possa parecer que os acordes naturais (maiores e menores) são mais simples de se aprender no início, muitos acordes com dissonâncias podem ser utilizados sem prejuízo harmônico à sequência a ser executada. Pelo contrário, podem acrescentar sonoridades que se aproximam da música popular moderna e que agradam bastante à maioria dos jovens.

Por exemplo, a sequência a seguir na tonalidade de sol maior (Figura 41) possui duas mudanças de acorde complexas para alunos iniciantes embora os acordes envolvidos na sequência sejam simples e presentes em diversas músicas. Para efetuar a passagem indicada pela letra A, indo do acorde de D para o de C, o aluno deve mudar todos os dedos de lugar, realizando um salto com os dedos 2 e 3 para as cordas 4 e 5. Na mudança assinalada com a letra B, aluno deverá agora saltar o dedo 1 para a corda 5, voltando o dedo 3 para a corda 2, acrescentando ainda o dedo 4 na primeira corda.

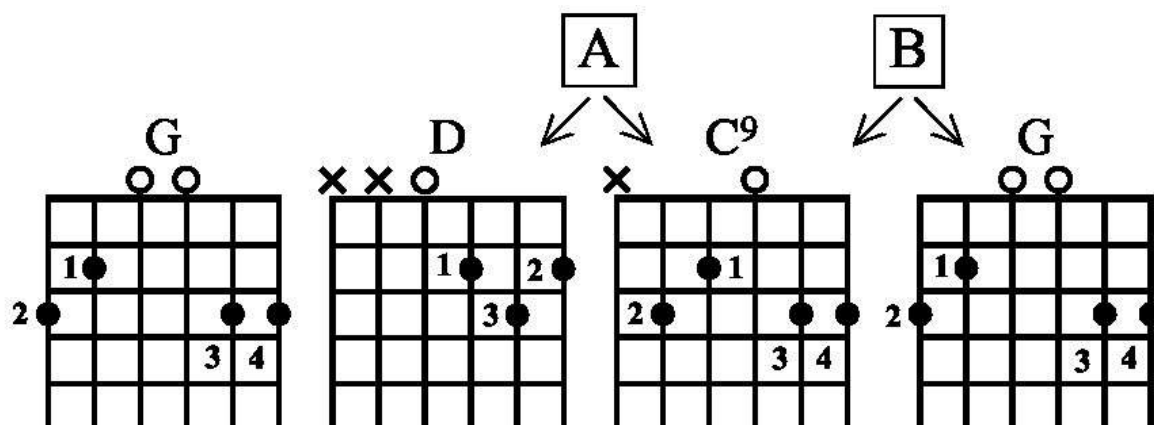
Figura 41 – Cadência em sol maior



Fonte: O autor.

Essa sequência de acordes se torna bastante simples ao ter o acorde de C substituído pelo de C9 (Figura 42):

Figura 42 – Substituição de acorde em cadência em sol maior



Fonte: O autor.

Pela imagem se pode perceber que o dedo 3 permanece no mesmo lugar durante toda a sequência simplificando as passagens marcadas pelas letras A e B. Ainda é possível verificar que o acorde de C⁹ tem uma estrutura de montagem semelhante à do acorde de G, sendo necessário apenas mover os dedos 1 e 2, mantendo os dedos 3 e 4 imóveis na mudança marcada com a letra B. Apesar da dissonância adicionada ao acorde de C, o efeito musical

acaba resultando interessante e bem próximo da linguagem das músicas ouvidas pela maioria dos adolescentes.

Durante o piloto realizado nesta pesquisa, foi proposta para ao grupo de alunos da Oficina de Violão do CEDMN a participação em um grupo instrumental e uma das músicas executadas foi *Asa Branca* de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. A tonalidade de dó maior utilizada no arranjo, apesar de não ser a ideal para um grupo iniciante de violão (Brazil, 2013), foi escolhida pelo professor responsável pelo arranjo e condução dos ensaios. Diante da dificuldade encontrada por alguns alunos na transição dos acordes e na realização da pestana para o acorde de Fá maior, foram realizadas algumas substituições similares à descrita acima, sem prejuízo do resultado final. Tais alterações estão descritas detalhadamente na seção 3.1.7 deste trabalho.

De uma forma geral, é importante sempre verificar esses elementos que interferem na mecânica de mudança dos acordes e sempre deixar claro para os alunos a função de cada dedo nessas passagens. Orientações como *Mantenha tal dedo fixo* ou *Mova primeiro este dedo em direção a esta corda e depois posicione os demais* podem auxiliar no desenvolvimento da habilidade de transição de acordes.

As duas possibilidades apresentadas visam fornecer habilidades aos alunos e propiciar um resultado musical do grupo já nas primeiras aulas. Os acordes utilizados na primeira sequência apresentada (D7M(9) - A9 - Em), por exemplo, produzem uma sonoridade rica em função das cordas soltas pois cada acorde possui apenas duas cordas presas. No início das atividades é sempre aconselhável aliar conforto para a montagem e execução com um bom resultado sonoro.

2.6.2.2 Acordes grifados

Uma das maiores dificuldades dos alunos iniciantes em violão é a mudança de um acorde para outro no tempo correto e isso acaba se refletindo na fluência da execução musical. A fluência da execução em grupo de uma sequência de acordes, de certa forma, já apresenta resultados musicais mais satisfatórios pois, muitas vezes, os alunos apresentam dificuldades em passagens diferentes e um acerto de um ou mais alunos acaba encobrindo o erro da outra

parte. Apesar de ocorrerem menos “buracos” na execução, é possível que alguns alunos se sintam desmotivados por pararem de tocar em algum trecho em função da sua dificuldade.

Procurando minimizar esse problema e ainda assim desenvolver a habilidade de mudança dos acordes, a sugestão é utilizar trechos com acordes dobrados e grifar os primeiros de cada par. A proposta é que os alunos com mais dificuldades toquem apenas os acordes grifados ou os não grifados, assim ganharão mais tempo para praticar a mudança, sem perder a fluência da execução em grupo.

No exemplo abaixo estão mostradas as mudanças de acorde A (alunos com mais facilidade) e B (alunos com dificuldades) (Figura 43).

Figura 43 – Exercício com acordes grifados

Violão $\left[\begin{array}{c} | \\ \text{4} \\ \text{4} \end{array} \right.$ D | D | C⁹ | C⁹ |

| G | G | A⁷ | A⁷ :|

Fonte: O autor.

A mudança de acorde ideal é aquela indicada pela letra A e que deve ocorrer no tempo certo, respeitando a pulsação proposta para a execução da sequência de acordes. Mas é importante notar que, mesmo que o aluno opte por realizar apenas os acordes grifados, estará praticando a mesma mudança de acordes, no caso, passando de D para C9.

Com o exercício grafado na lousa, o ideal é o professor conduzir a leitura marcado a pulsação para que os alunos possam assimilar o andamento e administrar o tempo entre cada mudança.

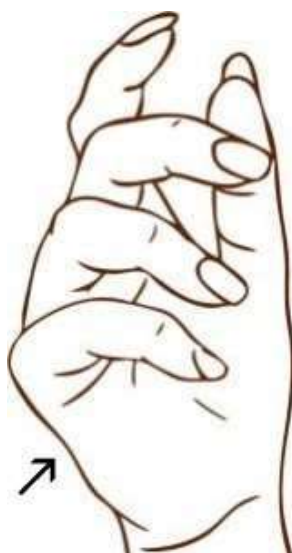
Se toda a turma ainda apresenta dificuldades, o exercício pode funcionar com metade da turma tocando os acordes grifados e a outra metade tocando os não grifados. Todos estarão,

dessa forma, exercitando as mesmas passagens e poderão, quando se sentirem aptos, passar para a execução do trecho completo. De qualquer forma, o exercício estará sendo executado na íntegra como foi proposto.

2.6.2.3 Introduzindo pestanas

Um dos obstáculos para a evolução do aprendizado do violão é a execução de acordes com pestana. Isso pode ser comprovado ao se consultar um popular site de músicas cifradas na internet, o *Cifraclub*, que possui um fórum para o esclarecimento de dúvidas. Ao realizar uma pesquisa pelo termo “pestana” é possível encontrar tópicos com temas como: *A maldita pestana*, *Algum treinamento para usar pestana?*, *Eu não sei fazer pestana* ou *Inchaço na mão por causa da pestana*. Uma busca no site de vídeos com o mesmo termo também conduz a uma série de postagens com dicas e orientações para alunos iniciantes sobre como fazer as pestanas no violão.

Figura 44 – Mão direita



Fonte: <http://www.comoaprenderdesenhar.com.br/wp-content/uploads/2015/10/como-desenhar-maos-5-159x300.jpg>.

A estratégia utilizada nas oficinas realizadas para este trabalho foi partir de um acorde com pestana bastante simples intercalado com um acorde que permitisse o relaxamento da mão. Os acordes utilizados foram D7M e A9sus4, sendo esse segundo pouco utilizado por alunos mais avançados e músicos experientes por se tratar das cinco primeiras cordas do violão soltas, resultando em uma sonoridade desagradável em alguns tipos de levadas simples. Para esse exercício foi utilizada uma levada de *reggae* com o intuito de minimizar a sonoridade “embolada” das cordas soltas. Diferente da levada normal de *reggae* onde se utiliza o próprio dedo da pestana (indicador) para abafar as cordas nos tempos fortes dos compassos, efeito que se consegue relaxando o dedo sem afastá-lo das cordas, nessa atividade as cordas são abafadas utilizando-se a parte lateral da mão direita próxima ao dedo mínimo, região que aparece indicada por uma seta na Figura 44.

Imediatamente após realizar os toques nas cordas com o dedo indicador no contratempo, o aluno deve abafar as cordas nos tempos fortes dos compassos. Essa levada, inclusive, é útil para que os alunos compreendam o conceito de tempo e contratempo.

Figura 45 – Levada de *reggae*

Violão

Tocar com o dedo indicador, subindo e descendo nas cordas

Abafar as cordas

D7M

A⁹sus⁴

Fonte: O autor.

O exercício proposto está resumido na Figura 45. O toque do indicador deve ser feito, preferencialmente, nas cordas agudas, conforme é padrão no gênero que está sendo trabalhado. Os acordes escolhidos permitem algumas facilidades e ganhos para os alunos iniciantes:

- a) Mesmo se tratando de uma pestana pequena, abrangendo três cordas, a postura da mão esquerda necessária para sua execução é a mesma utilizada nas pestanas maiores,

ou seja, dedo indicador reto e próximo ao traste, polegar centralizado na parte traseira do braço, cotovelo baixo e ombro relaxado. Mostre aos alunos a diferença de se realizar uma pestana com e sem o apoio no pé esquerdo, isso pode ser importante para mostrar aos alunos que a forma de sentar pode influenciar diretamente no resultado musical. Uma postura com o pulso esquerdo dobrado pode interferir diretamente na força empregada para a execução de pestana e no resultado sonoro. Por outro lado, a postura denominada “clássica” permite um melhor posicionamento do braço esquerdo como um todo (ombro, cotovelo, pulso e mão) para a montagem e execução de pestanas. Para os alunos mais resistentes em experimentar a postura com apoio, pode ser uma boa oportunidade de convencimento.

b) Durante o compasso com o acorde de A9sus4 o aluno tem tempo para descansar a mão esquerda e avaliar sua postura e sonoridade visando voltar ao acorde com pestana (D7M) com um melhor resultado.

Como sugestão, o professor pode criar improvisos enquanto os alunos praticam esse exercício, criando um resultado musical interessante.

Pela facilidade de execução e resultado sonoro, a atividade proposta permite que os alunos usufruam de experiências de êxito e se sintam preparados e estimulados a experimentarem acordes com pestana mais elaborados. Se já haviam passado por experiências mal sucedidas com as primeiras pestanas em outras ocasiões, é uma oportunidade de reverem esse conceito de uma forma mais estimulante e cômoda. Em tempo, o uso da tonalidade de dó maior para iniciantes acaba recaindo sobre a necessidade de utilizar o acorde de F que apresenta algumas dificuldades (BRAZIL, 2013) e é bastante comum que professores insistam com os alunos para que o executem. Talvez derive dessa prática o senso comum de dizer que as pestanas são muito difíceis. Insistir com alunos iniciantes para que ultrapassem um desafio muito acima de suas capacidades pode afetar negativamente suas crenças e, em alguns casos, provocar a desistência dos mesmos.

2.6.2.4 *Servir de espelho ou não?*

Uma das dúvidas que acometem muitos professores de violão é se eles devem tocar junto com os alunos ou não e, ainda, se devem mostrar aos alunos, no violão, aquilo que esperam que eles executem na sequência. Existem momentos específicos em uma aula coletiva de violão e cada um deles pode funcionar melhor com um procedimento diferente por parte do professor. Destacamos que Tourinho (2006) se refere apenas ao colega como “espelho” e não ao professor.

Quando se espera que os alunos realizem algum exercício de técnica ou aprimorem algum aspecto da postura, o professor pode servir como um bom exemplo, destacando pontos de relaxamento, posicionamento e movimento das mãos. O ensino de levadas também demanda que o professor exemplifique mostrando o movimento a ser realizado pela mão direita devido à complexidade da escrita de levadas rítmicas para alunos iniciantes em leitura musical. Brazil (2012, p. 75) afirma que

(...) nos trabalhos iniciais, os exercícios técnicos não precisam estar escritos e o professor pode tocar junto com os alunos. A visão do aluno deve estar focada nele mesmo, nas suas mãos e no professor à sua frente. Uma auto correção (sic) pode resultar eficiente e o professor também consegue, de longe, orientar os alunos. Em poucos minutos, o professor pode circular e auxiliar aqueles que estejam com alguma dificuldade.

Por outro lado, quando o foco do exercício é a leitura, tocar antes ou junto com os alunos pode fazer com que o resultado final seja fruto da imitação e não da real interpretação do código escrito (cifra ou notas na pauta). Seguindo nessa proposta, o ideal é também evitar que alunos mais avançados toquem antes ou mostrem a execução aos colegas com mais dificuldades. Como sugestão, escreva o trecho a ser lido na lousa e solicite que só toquem ao seu comando. Na primeira execução conjunta, já será possível perceber os alunos que estão realmente lendo e aqueles que estão com dificuldades. Trechos curtos com ritornello funcionam bem para esse tipo de exercício pois os alunos rapidamente podem ir percebendo e corrigindo seus erros nas repetições.

No momento da execução de um trecho a ser lido, o professor pode executar diferentes funções como guiar a leitura na lousa apontando os pulsos sobre os compassos, corrigir verbalmente notas que estão erradas ou soando mal, verificar e corrigir posturas inadequadas e ainda acrescentar elementos ao exercício escrito, como um acompanhamento para uma melodia ou um solo para uma sequência de acordes, mesmo que esses estejam escritos na pauta, como um dedilhado, por exemplo. Se existir um instrumento harmônico diferente disponível e o professor possuir habilidades em executar sequências harmônicas simples ou um pequeno improviso, isso contribuirá para que o foco permaneça na leitura e ainda criará um resultado musical variado. Caso opte por complementar o exercício com o violão, podem ser seguidas duas sugestões práticas:

- a) posicionar-se na lateral ou no fundo da sala;
- b) com o auxílio de uma correia para sustentar o instrumento, apontar, se necessário, a pulsação dos compassos com o braço do violão, enquanto toca.

2.6.3 Estratégias para o ensino e a prática da leitura

A leitura musical, foco principal deste trabalho, pode ser introduzida desde o início do processo de ensino desde que os alunos possuam alguns conhecimentos mínimos que podem ser trabalhados através das estratégias já expostas até aqui. Se entre os objetivos propostos para uma oficina ou curso estiver a leitura musical na pauta em notação tradicional, é conveniente não retardar muito o momento de iniciar os exercícios escritos na pauta e, sim, fazer com que esse tipo de notação esteja presente sem que cause receio nos alunos sobre um suposto grau de dificuldade, algumas vezes expressado pelos professores. Cabe aqui uma comparação sobre a iniciação musical em outras famílias de instrumentos que não possuem notações alternativas e que naturalmente iniciam por notação tradicional, como sopros e cordas de orquestra, e isso não representa necessariamente um problema para o ensino. Moreira (2005), que realizou uma análise sobre procedimentos pedagógicos de iniciação ao piano, afirma que alguns métodos utilizam gráficos ou linguagens alternativas no início, mas todos acabam direcionando para a leitura na pauta em notação tradicional. O ensino de cifras

para o piano só acontece, segundo Moreira (2017, informação verbal³⁴), quando os alunos já possuem algum grau de maturidade técnica e teórica e, claro, dependendo do interesse do aluno.

Kreutz (2015, p. 282) faz uma reflexão sobre isso:

Observo que quando é trabalhado pura e simplesmente um repertório de canções cifradas, dificilmente se consegue isolar elementos técnicos para estudo e sua solução, tais como postura, digitação, toque com e sem apoio, sonoridade, etc. Desta forma é comum o aluno adquirir maus vícios de execução. Chega-se num impasse: Deve-se trabalhar um repertório conhecido que irá motivar o aluno a estudar mais, mas com limitações técnicas? Ou, trabalhar um repertório didático e tecnicamente sólido, porém com a possibilidade do aluno não se motivar e, por conseguinte estudar menos?

Percebe-se que o autor relaciona diretamente o fato de trabalhar com aspectos técnicos com a possibilidade da perda da motivação. Mas é possível questionar se o problema está no conteúdo ou na forma como ele é trabalhado, fato não abordado pelo autor citado.

Em uma pesquisa realizada com estudantes de vários instrumentos, Ward (2011) constatou que apenas alunos de violão responderam com alguma incerteza sobre a importância da leitura musical. O autor faz ainda uma observação interessante acerca do repertório:

Uma realidade infeliz na aula de violão é que a capacidade de leitura não é desenvolvida até um ponto em que muitos possam experimentar as partes mais interessantes do repertório. O interesse intrínseco não pode ser desenvolvido para algo que o aluno nunca desempenha. Esta sugestão é feita com a esperança de que alguns alunos ganhem uma apreciação pelo repertório clássico e talvez se tornem mais motivados a se aproximar da notação padrão para continuar a aprender novas peças. (WARD, 2011, p. 132, tradução nossa³⁵)

³⁴ Em junho de 2017, a Professora Ana Lúcia Moreira da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul forneceu algumas informações sobre a iniciação do piano baseadas na sua experiência pessoal e na pesquisa que desenvolveu para o mestrado, concluído em 2015.

³⁵ An unfortunate reality in class guitar is that reading ability is not developed to a point where many can experience the more interesting parts of the catalog. Intrinsic interest cannot possibly be developed for something that the student never performs. This suggestion is made with the hope that some students will earn an appreciation for classical repertoire and will perhaps become more motivated to approach standard notation in order to continue to learn new pieces.

Na conclusão de seu trabalho, Ward (2011) sugere que a notação padrão conviva com as outras notações nos conteúdos das aulas, incluindo a tablatura, para que os alunos possam se sentir mais motivados. É o que esse trabalho propõe, de certa forma, ao trabalhar com cifra e notação tradicional ao mesmo tempo. No Brasil, o uso da tablatura está mais relacionada à guitarra elétrica do que ao violão, esse mais ligado à linguagem cifrada em função dos gêneros populares que abarca. Também se percebe, no Brasil, um uso do violão com cordas de nylon muito mais acentuado nos gêneros populares, ao contrário do que acontece nos Estados Unidos onde o uso de instrumentos com cordas de aço é bem mais ligado aos gêneros populares. Essa compreensão é necessária para que se entenda as nuances das conclusões do trabalho de Ward (2011). Quando o autor se refere aos gêneros populares e ao uso de tablaturas nas aulas de violão no ensino médio de escolas estadunidenses, está, certamente, fazendo alusão ao uso do violão com cordas de aço e a gêneros como o rock e o blues. Nos Estados Unidos se utiliza o termo *guitar* para violões com cordas de aço e *classical guitar* para instrumentos com cordas de nylon, estabelecendo aí uma relação direta com o tipo de repertório a que está relacionado.

As estratégias descritas a seguir buscam fornecer ferramentas para que ocorra uma leitura diretamente aplicada ao instrumento, definida neste trabalho como leitura-execução.

2.6.3.1 *Lendo e tocando*

Esse exercício reproduz, de forma seccionada, o processo de leitura à primeira vista, ou seja, uma execução concomitante com a leitura. Pode-se definir as etapas de uma leitura-execução como sendo:

- a) identificação das notas na pauta e do ritmo;
- b) localização da notas no braço do instrumento;
- c) escolha dos dedos da mão esquerda;
- d) execução.

Para alunos iniciantes, a automatização da identificação das notas na pauta pode ser um processo um pouco demorado, às vezes eles se prendem à ideia que devem sempre encontrar uma nota na pauta partindo de uma outra conhecida. Uma leitura mais eficiente e rápida é baseada na identificação direta, por exemplo, ao ver uma nota no último espaço de uma pauta com clave de sol deve ler Mi, uma nota na linha central da mesma pauta é um Si e assim por diante. Se os alunos se habituam a memorizar dessa forma, acabam desenvolvendo uma identificação mais rápida e, conseqüentemente, uma leitura-execução mais ágil. Indo um pouco além, para o violão, uma nota no último espaço pode ser lida simplesmente como *tocar primeira corda solta*, dispensando a identificação do nome da nota.

O exercício deve ser aplicado após os alunos terem mapeado as notas do trecho a ser executado³⁶. Isso facilita a dinâmica do exercício. A seqüência é a seguinte:

- a) o professor escreve um trecho de quatro ou mais compassos na lousa;
- b) solicita aos alunos que verifiquem a armadura e repassa com eles as notas que serão alteradas;
- c) solicita que digam quantos pulsos existem em cada compasso;
- d) feito isso, a regra é executar cada compasso duas vezes, sendo a primeira falando o nome das notas no ritmo e a segunda tocando no violão. O professor poderá guiar a leitura apontando o compasso que será tocado e dizendo: *Falando!* e depois *Tocando!*. Caso existam dificuldades, pode repetir o compasso até que os erros sejam minimizados e seguir adiante. Ao final, deverá pedir que toquem o trecho todo na seqüência, em andamento confortável para os alunos. Caso ocorra muita dificuldade na execução completa, pode repetir todo o processo, iniciando com um compasso de cada vez. Aos poucos, os alunos percebem que são capazes de realizar as duas ações (leitura e execução) de forma concomitante, sempre com a leitura um pouco à frente da execução.

³⁶ Estratégia descrita na seção 2.6.1.5.

2.6.3.2 *Leitura antecipada*

Essa atividade pode ser colocada em prática após a descrita no item anterior e tem por objetivo treinar os alunos na leitura antecipada, ou seja, ir lendo a partitura um pouco à frente da execução. Para que a atividade atinja seu objetivo, é importante que nenhum aluno toque o trecho proposto no violão antes do comando do professor. As etapas são as seguintes:

- a) o professor escreve um trecho simples na lousa, dentro da capacidade de leitura-execução dos alunos;
- b) pede aos alunos que verifiquem a armadura de clave e a quantidade de pulsos do compasso, sem permitir que falem em voz alta;
- c) com todos prontos, faz uma contagem inicial e sinaliza para que iniciem a execução. Quando a música atingir o meio do primeiro compasso, o professor cobre o mesmo com uma folha de papel, fazendo o mesmo com os compassos seguintes. Procedendo dessa forma, o professor leva o grupo a ler todo o compasso antes de executá-lo completamente. Caso o resultado seja satisfatório, o professor pode cobrir cada compasso já na primeira pulsação, alertando os alunos para ler o primeiro compasso durante a contagem inicial e os seguintes durante a execução do anterior.

Mesmo que muitos alunos não consigam, desafios propostos são sempre bem recebidos e podem se tornar uma grande brincadeira ao longo da aula. O exercício escrito na lousa se torna flexível e o professor deve alterá-lo sempre que achar conveniente, facilitando caso esteja com um grau de dificuldade alto ou criando novos desafios. Se os alunos executam um mesmo trecho muitas vezes, já o terão memorizado e a prática da leitura fica prejudicada. Realizar alguma alteração na partitura escrita sempre que isso ocorrer tornará o trabalho mais produtivo e eficiente. Esta atividade já foi aplicada em turmas com faixas etárias distintas pelo autor, sempre com resultados satisfatórios

As atividades descritas propõem desafios constantes e permitem que os alunos avaliem seus erros e acertos imediatamente, podendo realizar uma autocorreção, além de acompanhar auditivamente o resultado da turma. Dessa forma, as crenças podem ser alimentadas por experiências de êxito e vicárias.

2.6.4 Estratégias para a prática musical em aula

Propiciar momentos de prática com resultados musicais mais consistentes, pode ser uma boa estratégia para que os alunos se interessem pela notação musical de uma forma mais efetiva, pois realmente podem vivenciar, na prática, algumas vantagens e aplicações que esse tipo de conhecimento possibilita. Aqui estão descritas três delas.

2.6.4.1 Composição em sala de aula

Este tipo de exercício, descrito em Brazil e Tourinho (2013b), costuma trazer bons resultados pois os alunos se sentem motivados a praticar e executar uma música que teve a participação deles na sua criação, mesmo que, no início, de forma bem superficial. Algumas vezes, a participação dos alunos se limita a dar um título ou dar sugestões sobre a forma, se um trecho deve ser repetido ou não. Mesmo nesses casos, surge um interesse diferente em tocar uma música que foi criada durante a aula, na lousa. Em pouco tempo, os alunos começam a se sentir capazes de sugerir tonalidades, acordes, ritmos, alterações de melodia etc. Na oficina realizada em 2017, foi criada a música *Reggae Maneiro* que, duas aulas depois de realizada na lousa, foi entregue aos alunos na forma de partitura editada.

A música criada pode englobar a maioria dos conteúdos que foram trabalhados nas aulas e, por conta disso, essa prática acaba se tornando um meio de revisão. Em cada dúvida surgida, é possível retomar um tópico e até sugerir que algum aluno explique ou mostre algo relacionado no instrumento. Em *Reggae Maneiro* (Figura 46), por exemplo, aparecem os seguintes tópicos que haviam sido abordados em aulas: símbolos de duração, notas na pauta, localização de notas no braço do violão, clave, armadura de clave, fórmula de compasso, indicações de forma musical, andamento, cifras, diagrama de acordes, pestana e mudanças de acordes.

Figura 46 – Partitura de *Reggae Maneiro*

Reggae Maneiro

Marcelo Brazil e
Alunos da Oficina de Violão do Manoel Novaes

♩ = 66

A D⁷M A⁹sus⁴ D⁷M A⁹sus⁴ FIM

Violão

B D⁷M A⁹sus⁴ D⁷M A⁹sus⁴

C Em C⁹ G A⁷

D.C. com rep.
e FIM

Fonte: O autor.

Uma composição impressa também pode dar início a uma atividade bastante produtiva. Ao entregar a partitura aos alunos, o professor pode perguntar: *Existe algum sinal ou indicação nessa partitura que vocês não conhecem?* Se algum aluno indicar algo, o professor pode indagar: *Alguém na turma sabe o que isso significa? Pode explicar para o seu colega?* Esse olhar inicial e atento dos alunos e a imediata dissolução das dúvidas fará com que ocorram menos interrupções durante a leitura e a execução da peça. Essa é também uma forma de praticar com os alunos esse hábito de analisar uma peça ou parte (voz) de uma e identificar as possíveis dificuldades antes da leitura e tentativa de execução. Isso minimiza a frustração de não conseguir concluir o estudo após a escolha de uma peça, fato que pode acabar sendo atribuído ao instrumento (*Violão é muito difícil!*) ou a uma incapacidade pessoal (*Não sou capaz de tocar violão!*) e não a uma escolha equivocada em relação às reais capacidades técnicas e de leitura existentes no momento.

A composição criada em sala traz em si um aspecto afetivo que faz com que os alunos não se recusem a tocá-la, fato que pode acontecer com alguma peça ou exercício que seja

trazido pelo professor e que, na visão dos alunos, pode ser entendida como uma imposição do gosto do professor. Certamente que os alunos continuarão preferindo as músicas do gosto pessoal deles, afinal de contas é bastante comum gostarmos mais do que já é conhecido, mas é papel do professor fazer com que entendam que aprender um instrumento não é aprender “esta” ou “aquela” música e, sim, ter domínio do instrumento para que possam tocar o que for do gosto pessoal de cada um. Dessa forma, introduzir nessas pequenas composições elementos das músicas de gosto dos alunos acaba resultando bastante produtivo. Se ainda não possuem habilidades para decidir que notas ou acordes serão incluídos, podem sugerir a levada, o andamento e a forma, por exemplo. É comum algum aluno considerar que a música precisa de letra, afinal eles estão mais habituados com esse padrão do que com uma música puramente instrumental. Nada melhor do que sugerir que alguém da turma faça uma letra e, na medida do possível, incorporá-la à música criada. Independente do ritmo da levada ou do fato de ter letra ou não, o professor pode inserir todos os elementos que achar necessários para o desenvolvimento das habilidades que quer ensinar. Essa mistura faz com que a peça, além de ser bem aceita pelos alunos, ainda auxilie efetivamente no desenvolvimento de aspectos técnicos e de leitura. É um ótimo espaço também para que o professor incorpore desafios para os alunos ao longo do processo de criação. Brazil e Tourinho (2013b, p. 638) relatam essa experiência:

Em diversas oportunidades em que essa atividade foi desenvolvida em sala de aula, a versão considerada como definitiva pela turma surgia de forma muito rápida. O que poderia ser um problema se transformava em uma oportunidade de lançar desafios, ensinar novos elementos e isso partindo de algo que já estava tecnicamente resolvido com a versão inicial.

Esses autores afirmam ainda que essas pequenas composições de poucos compassos podem ser desenvolvidas pelo professor e se transformarem em peças de repertório para apresentações.

Por conterem elementos em graus de dificuldade bem ajustados com as habilidades existentes na turma, essas peças se transformam em fontes de experiências exitosas e os desafios propostos também são bem aceitos e enfrentados com disposição para que o resultado musical surja. Uma forma de estimular os alunos diante de uma composição nova é dizer que nunca se saberá o resultado musical dela se não for tocada e, para isso, eles

precisam vencer as dificuldades de leitura e técnicas ali inseridas. O ambiente criado nesse tipo de prática é, normalmente, bastante leve e os alunos se divertem com o processo. Dessa forma, se eliminam situações de pressão ou estresse que podem surgir diante de uma peça trazida pelo professor e que pode ser encarada como uma obrigação por alguns alunos. Após o amadurecimento da turma e um maior envolvimento com a leitura musical, o professor certamente não encontrará dificuldades em sugerir peças de outros autores para o grupo ou peças solo para algum aluno mais avançado.

2.6.4.2 *Camerata de violões*

Uma das formas mais comuns de atividade prática em aulas de ECV é a formação de grupos, comumente denominados cameratas. Essa prática pode ser estabelecida desde cedo pois executando pequenas melodias os alunos já podem participar de um grupo. Em projetos sociais é comum perceber que essa estratégia acaba se tornando quase o objetivo principal, já que é esse trabalho do grupo que acaba sendo apresentado para a comunidade. Se por um lado isso pode ser bom, pois rapidamente um grupo de alunos iniciantes pode apresentar algo em público, por outro pode atrapalhar um pouco o andamento das atividades quando se espera que os alunos também executem peças de violão solo, ou seja, desenvolvam uma formação mais ampla. Muitas vezes a necessidade de trabalhar o repertório coletivo acaba sendo priorizado em relação ao repertório solo em aulas coletivas de violão.

Das três ações sociais destacadas neste trabalho, duas enfatizam a prática coletiva como o objetivo principal. O Projeto Guri, considerado a maior ação social de ensino coletivo de música, afirma que sua missão é “Promover, com excelência, a educação musical e a prática coletiva da música, tendo em vista o desenvolvimento humano de gerações em formação.”. O Neojiba destaca, em seu *site*, que “[...] tem por objetivo alcançar a integração social por meio da prática coletiva e de excelência da música.”. Diante disso, se pode perceber que a formação de grupos realmente ganha uma conotação bastante relevante, considerando ainda que ações desse tipo precisam apresentar resultados práticos para financiadores e familiares de alunos.

De qualquer forma, a prática coletiva é uma grande aliada do fortalecimento das crenças de autoeficácia pois, através dela, os alunos podem vivenciar experiências de sucesso desde cedo. O papel do professor na escolha ou elaboração do repertório é fundamental para que

todos os alunos possam se beneficiar dessa experiência e uma das melhores formas é trabalhar com arranjos onde as vozes que estejam divididas por níveis de dificuldade. Brazil e Tourinho (2013a, p. 14) descrevem o processo de elaboração de um arranjo nesta perspectiva:

Escolhida a música que servirá de base, o próximo passo é o levantamento das capacidades existentes na turma, em resumo, os níveis de leitura e de habilidades técnicas dos alunos. Um arranjo que está muito acima ou muito abaixo das habilidades dos alunos certamente resultará em atividades com pouco envolvimento ou consistência. O ideal, portanto, é que apresente desafios possíveis para todos. Outra característica desse tipo de material é o “congelamento” nos níveis técnicos em certas vozes do arranjo, ou seja, o aluno que estiver tocando uma melodia simples, dentro de suas capacidades, não deverá encontrar uma sequência de arpejos pela frente que possa dificultar a sua performance.

Esse tipo de prática coletiva também pode originar experiências vicárias para os alunos, seja por poderem observar colegas executando a mesma voz, alguns com mais ou menos fluência, ou por terem próximos colegas executando vozes mais elaboradas. Nesse ambiente, é comum algum aluno solicitar para trocar a parte que está executando por uma de um nível de exigência mais alto, uma forma de se desafiar e testar seus limites. Isso ocorre sem que exista o risco dele ser repreendido ou excluído por não ser capaz de executar a nova parte, pois ele tem a segurança de poder retornar para a sua parte original.

O ambiente colaborativo criado, onde todos são importantes na construção do resultado musical coletivo, também contribui para a diminuição de fatores como ansiedade e estresse. Esses fatores, segundo Bandura (1994), podem gerar crenças negativas nas pessoas sobre suas capacidades. O humor também pode afetar as crenças pessoais de forma significativa. Em função disso, a postura do professor ou regente nos ensaios do grupo tem papel relevante, pois cabe a ele manter um ambiente amistoso, produtivo, alegre e perceber rapidamente os momentos em que podem ocorrer dificuldades para poder contorná-los. O estímulo constante aos alunos e o reconhecimento verbalizado dos avanços individuais e coletivos devem ocorrer pois também são maneiras de fortalecer as crenças.

3 MÉTODO

No desenvolvimento da presente pesquisa foi realizada uma atividade de campo com alunos jovens por um período de 12 aulas e a realização de pré-teste e pós-teste. De acordo com Campbell e Stanley (1979) esse é o segundo delineamento possível, tratado pelos autores como pré-experimental. Apesar de apresentar fragilidades, esse delineamento pode apresentar resultados úteis para uma pesquisa, não invalidando a sua utilização.

Segundo esses autores, a primeira variável que pode comprometer o resultado de uma pesquisa dessa natureza é a história, ou seja, os fatos que ocorrem entre a medida inicial e a final. No campo da educação musical, essa influência pode ser facilmente observada quando se tem alunos que possuem instrumento em casa e outros não, alunos que possuem acesso à internet, outros que podem realizar cursos de música simultâneos etc. É praticamente impossível, em um estudo que se busca avaliar e mensurar a aprendizagem musical, por exemplo, garantir que o aluno não teve outro momento de aprendizado, presencial ou virtual, entre uma aula e outra. Assim como não se pode mensurar o quanto cada aluno foi capaz de estudar ou praticar entre duas aulas. Isso acaba criando variáveis que, certamente, possuem grande influência no resultado final.

Outros elementos como maturação, testagem, instrumentação (desgaste do instrumento) e regressão estatística também podem interferir de maneira significativa nesse tipo de delineamento, segundo Campbell e Stanley (1979).

Para este experimento, as estratégias aplicadas foram consideradas a variável independente do processo, considerando que foi utilizado o mesmo grupo de alunos para coleta de dados que, ao longo da oficina, foram orientados pelo mesmo professor, o autor deste trabalho. Campos (2015, p.71-72) afirma que

As variáveis são as dimensões que o pesquisador elege na realidade como importantes para sua pesquisa, demonstrando por essa escolha inclusive qual será seu tipo de pesquisa. A escolha pode se basear em evidências de estudos anteriores, observações pessoais do pesquisador ou mesmo o uso da lógica.

As estratégias aplicadas nesta pesquisa são consideradas diferentes das de outros processos de ensino de violão em aulas coletivas descritos em trabalhos acadêmicos como os

de Castro (2013), Batista (2014), Mesquita (2015) e Oliveira (2015), por exemplo. A principal diferença está no direcionamento para a leitura musical na pauta desde o início, aliado ao ensino de cifras. Aliar duas formas de leitura musical para violão não é, neste tipo de prática de ensino, um diferencial, pois os trabalhos pesquisados mostram que isso acontece com frequência. No entanto, os autores citados acima não utilizam a escrita tradicional na pauta no início do processo, optando por mesclar cifras e tablatura ou cifras e notação numérica³⁷. Alguns autores (TEIXEIRA, 2008; MOURA, 2016) afirmam ainda que o ensino de notação tradicional em aulas coletivas de violão é um fator de desmotivação para os alunos. Sá (2016), por outro lado, sugere um trabalho com cifras e notação tradicional, próximo ao que foi realizado para esta pesquisa.

Ao longo de sua trajetória como docente, o autor deste trabalho também pôde acompanhar vários professores realizando atividades de ECV e essa experiência de observação permite fortalecer a adoção das estratégias de ensino como uma variável nesta pesquisa. Independente do conteúdo abordado, a forma como é apresentado também pode ser relevante para o resultado alcançado neste tipo de processo.

Seguindo o pensamento de Campbell e Stanley (1979), talvez não fosse funcional, em uma atividade de campo onde se pretendeu implantar uma oficina de violão seguindo determinadas estratégias de ensino, criar um grupo controle onde essas estratégias não fossem aplicadas. Para evitar que surgissem outras variáveis no processo, o ideal seria realizar a oficina do grupo controle no mesmo espaço, com a mesma carga horária e com o mesmo professor e isso, certamente, poderia gerar uma situação desconfortável para os alunos dos dois grupos ao perceberem que estavam recebendo orientações diferentes do mesmo professor. Por conta disso, optou-se por trabalhar com o modelo quase experimental.

A proposta foi realizar duas aulas semanais de 90 minutos, baseando-se em experiências anteriores que afirmam ser esse um formato adequado para o desenvolvimento de atividades dessa natureza (GALINDO, 1998; SÁ, 2010). As aulas, destinadas aos iniciantes, abordaram aspectos teóricos, técnicos e práticos, não existindo outras aulas de prática ou teoria musical ocorrendo simultaneamente. Esse também é um formato já experimentado, inclusive pelo próprio autor na sua experiência docente, e que apresenta bons resultados.

³⁷ Para maiores esclarecimentos sobre as grafias utilizadas no violão, consultar o Apêndice A.

As aulas de leitura, percepção e escrita musical separadas das aulas práticas de instrumento é um formato bastante comum e praticado em escolas especializadas, conservatórios e universidades. O principal problema que ocorre nesse tipo de processo é uma falta de conexão entre os conteúdos trabalhados nas disciplinas, normalmente ministradas por professores distintos, em turmas mistas de instrumentistas de cordas, sopro, teclado, percussão, além de alunos de canto. O que ocorre com frequência é termos, nesses contextos, aulas de leitura musical genéricas e que não consideram o princípio de aplicabilidade imediata em cada instrumento, especificamente. As aulas coletivas de instrumento, por outro lado, quando trabalham com a leitura na pauta, ficam, na maioria das vezes, um pouco à frente nos conteúdos presentes nas aulas puramente teóricas, aplicando imediatamente os conceitos nos repertórios trabalhados. Essa aplicação prática permite uma melhor assimilação além de dar um caráter mais dinâmico ao processo de ensino e aprendizagem (CRUVINEL, 2004b).

Sempre buscando obter um resultado musical e possível de ser executado pelo grupo, os exercícios e peças utilizados nesta pesquisa foram criados durante o período do curso. Essa é uma prática pouco comum, mas que já mostrou ser bastante eficaz em atividades já realizadas anteriormente por diversos autores (BRAZIL, 2012; SÁ, 2016; KREUTZ, 2015; OLIVEIRA, 2015). Além de propiciar um material com um nível adequado às necessidades reais da turma, os exercícios criados durante as aulas são bastante flexíveis no que diz respeito às alterações necessárias para que o resultado musical aconteça efetivamente. De uma forma simplificada, pode-se inserir desafios ou simplificar alguma passagem mais difícil, garantindo, ao final, que todos os alunos estejam participando, independente do seu nível de conhecimento e habilidades.

Estas e outras estratégias utilizadas foram descritas com detalhes no capítulo 2 deste trabalho, incluindo as possíveis relações com as fontes de crença de autoeficácia

Esta pesquisa se propôs a medir a variação da crença de autoeficácia dos alunos para a leitura musical e uma possível relação desta variação com as estratégias pedagógicas utilizadas. Para a medição da variação da crença de autoeficácia foi utilizada uma escala desenvolvida especialmente para essa pesquisa. Bastante utilizadas nas pesquisas qualitativas da área de psicologia, essas ferramentas de medida começam a ser também utilizadas nas pesquisas relacionadas à educação musical. No Brasil, Cavalcanti (2009a; 2009b), Dias (2013) e Gusmão e Dias (2013a; 2013b) por exemplo, desenvolveram pesquisas com esse

formato. A descrição da elaboração da escala de medição de autoeficácia encontra-se na seção 3.2.1 deste trabalho.

Outras duas formas de averiguação foram utilizadas ao longo do processo: um questionário de caracterização no início das atividades (Apêndices K e L), objetivando traçar um perfil dos participantes, e um questionário para avaliação qualitativa da intervenção (Apêndices O e Q). No primeiro foram levantadas questões relativas ao conhecimento musical prévio dos alunos e qual a sua motivação para ter se inscrito nas oficinas propostas. Foi incluída também uma questão para sondar o impacto da imagem de um trecho de partitura para violão na crença do aluno sobre o grau de conhecimento necessário para executá-la.

No segundo questionário aplicado buscou-se averiguar os motivos que levaram os alunos a permanecerem no curso, os tipos de atividades realizadas que gostaram mais, a motivação para continuarem estudando música por partitura, a percepção sobre o grau de dificuldade para a leitura e execução de uma música escrita na pauta e foi repetida a questão inicial com a imagem de um trecho de partitura para violão.

Para tornar a leitura do texto mais objetiva foram utilizadas as siglas QIp (questionário inicial do piloto) e QFp (questionário de finalização do piloto). As questões de cada questionário foram indicadas por números colocados após estas siglas sendo, por exemplo, QFp1 a questão 1 do QFp. Os questionários da segunda etapa da atividade de campo estão analisados no capítulo 4.

A pesquisa de campo foi realizada em duas etapas distintas. Em 2015 foi realizado um piloto em duas turmas e em 2017 foi realizada a atividade em turma única onde foi aplicada, além dos dois questionários, a escala de medição de autoeficácia. As duas etapas foram realizadas na mesma escola, o Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes (CEDMN), na cidade de Salvador.

3.1 PILOTO

Entre os meses de setembro e novembro de 2015, foi realizada no CEDMN um piloto da pesquisa de que trata esse texto. O objetivo desta ação foi testar alguns procedimentos

pedagógicos e recolher subsídios para o ajuste da ferramenta de medição de crença de autoeficácia que foi utilizada no experimento prático realizado em 2017.

A escolha do CEDMN como campo de pesquisa inicial se deu por vários motivos, mas o principal deles foi em função da infraestrutura existente. O colégio citado possui um curso técnico de música, contando com salas, instrumentos, estantes de partitura e apoios de pé (banquinhos), fato que possibilitou a implementação da pesquisa piloto.

Além do curso técnico de música, o CEDMN também possui o ensino médio tradicional, contando com diversas turmas para cada ano, com aulas nos dois períodos diurnos. Como a proposta previu atuar com alunos sem conhecimento musical, foi possível aliar a infraestrutura com o público-alvo desejado dentro de um mesmo espaço, minimizando questões de transporte e logística.

É relevante destacar a importância da existência de um curso técnico de música em uma instituição pública de ensino, inserido na estrutura da educação básica, oferecendo ao aluno a oportunidade de cursar o técnico em música de forma concomitante com o ensino médio. O curso técnico do CEDMN foi criado por iniciativa da Profa. Lydía Hortélio, quando atuava como assessora da secretária de Educação e Cultura do município de Salvador, Profa. Dirlene Mendonça, iniciando suas atividades no ano de 1993 (LEITE, 2007). O CEDMN conta atualmente com 112 alunos matriculados no ensino profissionalizante e 1824 alunos no ensino médio, conforme dados atualizados existentes no *site* da Secretaria da Educação do Governo do Estado da Bahia³⁸. Por se tratar de uma escola pública, o perfil da maioria dos alunos é de renda familiar baixa, o que se reflete no fato de que poucos deles possuíam instrumento para praticar em casa.

Após contatos iniciais com o Professor Jailson Dias Coelho, que leciona violão na instituição, foi elaborada uma proposta de ação e divulgação conforme descrita a seguir.

3.1.1 A proposta de ação apresentada

A proposta apresentada à coordenação do curso de música do colégio (Apêndice E) teve como principais objetivos:

³⁸ <http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/12977>

Objetivo Geral:

- Coletar dados para a pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia intitulada “Aprendizado de leitura musical no violão: uma visão através da teoria da autoeficácia”, sob orientação da Profa. Dra. Cristina Tourinho.

Objetivos específicos:

- Averiguar a variação das crenças de autoeficácia para o aprendizado de leitura musical em aulas coletivas de violão.
- Aplicar procedimentos pedagógicos específicos com o intuito de capacitar os alunos em leitura musical e técnica violonística.
- Averiguar a eficiência dos procedimentos aplicados para a obtenção dos resultados esperados.

Apesar de não contar ainda, no processo da ação piloto, com uma ferramenta de avaliação específica para a medição da variação das crenças de autoeficácia para a leitura musical, alguns dados foram coletados através dos questionários aplicados e também através do diário de campo e da observação presencial. Na proposta realizada no piloto constava como objetivo a averiguação da crença para a aprendizagem da leitura musical mas, após as discussões do exame qualificativo, ficou determinado que esta pesquisa iria investigar a crença para a leitura musical e não para a aprendizagem da leitura. No piloto todas as aulas foram filmadas e assistidas em momento posterior para a coleta de dados.

A proposta previu um total de dezesseis aulas de noventa minutos de duração entre os meses de agosto e outubro de 2015, com uma frequência de duas aulas semanais. A opção desse formato deriva do padrão que é utilizado por várias instituições de ensino que aplicam o formato coletivo. Ying (2007) cita o exemplo do Centro de Estudos Musicais Tom Jobim (atual Escola de Música do Estado de São Paulo - EMESP) em São Paulo que, após anos de experimentações com aulas coletivas de instrumentos de cordas, chegou a um modelo considerado ideal que incluía, entre outros itens, duas aulas semanais de noventa minutos de duração. Galindo (1998) faz a mesma recomendação no método de ensino de cordas que

desenvolveu para o Projeto Guri de São Paulo. Sá (2010, p. 895) relata experiência semelhante em turmas de ensino coletivo de violão (ECV):

Verificou-se que o desempenho de aprendizagem dos alunos que tiveram duas aulas semanais foi superior ao dos que tiveram apenas uma. Constatou-se, assim, que é preferível para o método de ensino coletivo de violão duas aulas semanais de aproximadamente 1 hora e 30 minutos. Tal constatação confirma a experiência de professores, como Flavia Cruvinel, que considera ideal destinar duas aulas por semana para o ensino coletivo.

O piloto da oficina de violão foi pensado, inicialmente, para ser oferecido em dois turnos, matutino e vespertino, pois isso serviria de parâmetro para a execução do trabalho de campo posterior.

3.1.2 Divulgação e inscrição

Após a aprovação da proposta pela coordenação do curso de música do CEDMN, foi iniciado o processo de divulgação e inscrição dos interessados. A divulgação foi feita através de cartazes³⁹ espalhados em pontos estratégicos do colégio e a inscrição foi realizada pelas funcionárias que atuam no andar do curso de música, sendo iniciada no início de agosto de 2015.

O processo de inscrição foi bastante simples, sendo realizado através de uma manifestação de interesse por parte do aluno, escolha do horário e informações básicas como idade e se o aluno possuía instrumento adequado, no caso, violão com cordas de nylon⁴⁰. No cartaz foi citada a condição que os interessados deveriam ser iniciantes em teoria musical. Essa informação foi necessária para evitar que alunos do curso profissionalizante se candidatassem, considerando que esses alunos frequentam aulas de teoria e leitura musical.

Após esse processo de inscrição, os alunos interessados foram convocados para participar de uma reunião de esclarecimentos⁴¹ onde receberam as orientações básicas da

³⁹ Cf. Apêndice F.

⁴⁰ Cf. Apêndice G.

⁴¹ Cf. Apêndice H.

oficina, objetivos e informações sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴² a ser preenchido e assinado pelo responsável ou pelo próprio aluno no caso de ser maior de dezoito anos. Apesar de não existir na UFBA um conselho de ética que atue sobre as pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Música, foi feita a opção de solicitar esse documento aos alunos como forma de garantir a segurança do processo desenvolvido no espaço escolhido.

Finalmente, foi divulgada a convocação para o início das aulas para o dia 01 de setembro em duas turmas⁴³. Os horários escolhidos para as aulas, 10h e 13h15, buscaram se adequar à rotina dos alunos, prevendo aulas em horário contrário ao turno de aulas do ensino médio que os alunos inscritos frequentavam. Os horários foram alocados estrategicamente no final da manhã e no início da tarde para facilitar o acesso aos alunos, considerando que os mesmos frequentavam o ensino médio no horário oposto ao da oficina.

3.1.3 Coleta de dados inicial

No primeiro encontro com os alunos foi recolhido o termo de consentimento assinado e foi solicitado que os mesmos respondessem a um questionário inicial de averiguação (QIp)⁴⁴.

Os dados recolhidos pelo QIp revelaram algumas informações significativas:

- a) apesar de terem se inscritos mais de 20 alunos por turno, iniciaram as oficinas 20 alunos no horário matutino e 15 no vespertino;
- b) 29 (85,3%) alunos afirmaram ser a primeira vez participando de um curso de violão, enquanto 5 (14,7%) afirmaram já ter participado. Um aluno não respondeu;
- c) 33 alunos responderam à pergunta *Você já sabe tocar algo no violão?* e 30 (90,9%) afirmaram que não enquanto que 3 (9,1%) afirmaram que sim. Desses três alunos, um afirmou que já estudava há um ano e outro há duas semanas, esse último ressaltando que estava tentando aprender sozinho.

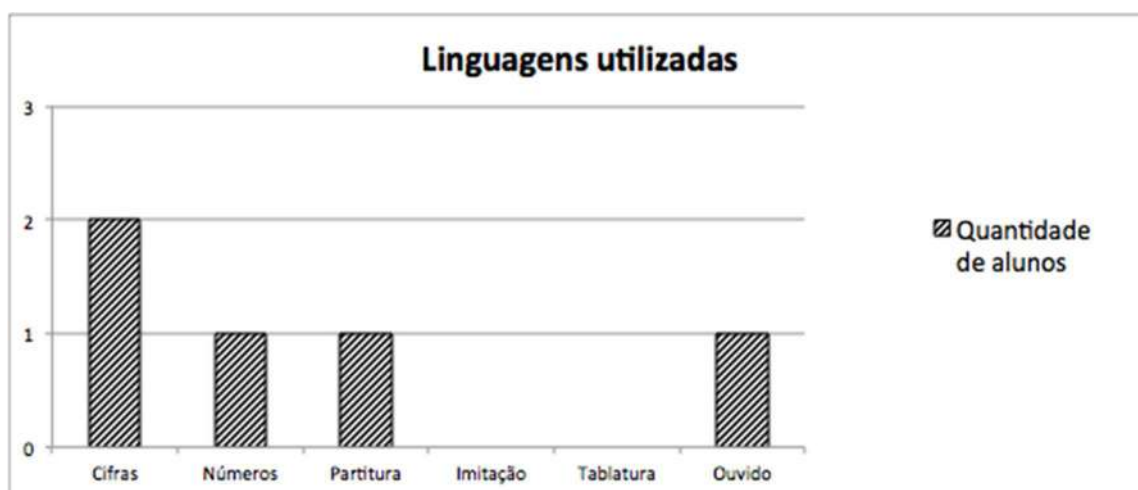
⁴² Cf. Apêndice I.

⁴³ Cf. Apêndice J.

⁴⁴ Cf. Apêndice K.

Ao serem questionados sobre o tipo de linguagem que utilizavam para tocar violão, cinco alunos responderam, embora apenas três tivessem afirmado já saber tocar algo no instrumento. As respostas aparecem no Gráfico 9:

Gráfico 9 – Tipos de notação ou linguagem



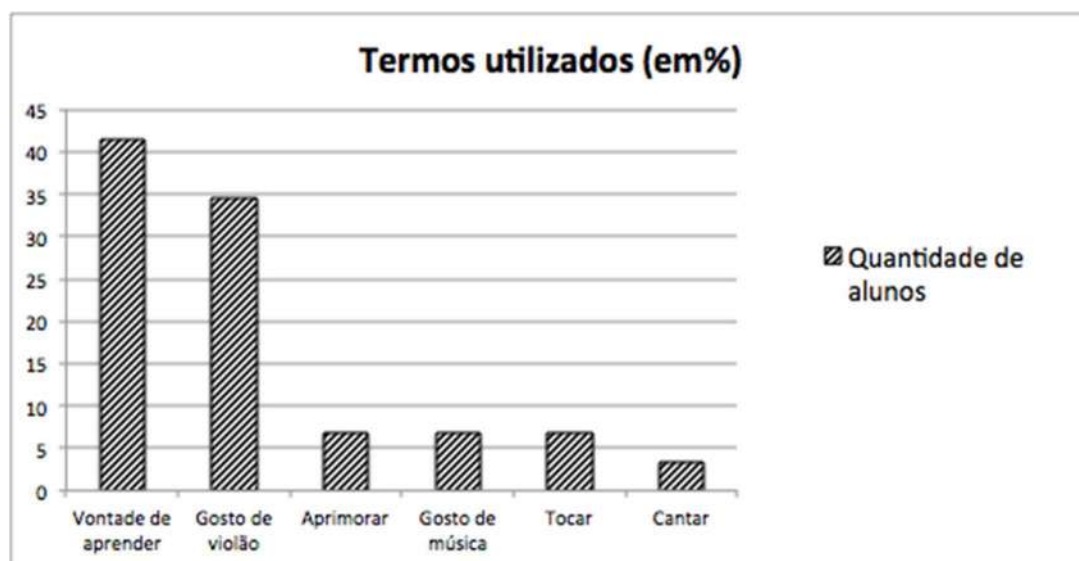
Fonte: O autor.

Apesar do número baixo de respondentes para essa questão, percebe-se que a utilização de cifra apareceu como a mais utilizada, respeitando uma tendência natural para iniciantes no violão.

Aos alunos que afirmaram já tocar algo, foi perguntado que gênero musical eles tocavam no violão com frequência e quatro responderam, sendo que dois afirmaram tocar músicas religiosas, um disse gostar de tocar frevo, samba e baião e um aluno respondeu *nenhum*. Ficou a dúvida se ele quis dizer que não tocava nenhum gênero ou se não tocava com frequência. Essa questão foi melhor esclarecida aos alunos quando o questionário foi aplicada na segunda etapa do trabalho de campo.

Ao serem questionados sobre o motivo de terem começado a aprender ou estudar violão, 29 alunos responderam e alguns termos apareceram com maior frequência conforme mostrado no Gráfico 10. Foi escolhido apenas um termo por resposta, aquele considerado mais relevante.

Gráfico 10 – Termos utilizados referentes à motivação no QIp



Fonte: O autor.

Pelo gráfico é possível perceber que os termos *vontade de aprender* e *gosto de violão* foram os mais recorrentes nas respostas dos alunos, presentes em mais de 75% das respostas. Entre as 29 respostas, algumas se destacam por abordarem aspectos que auxiliam a percepção do perfil dos alunos. Duas citaram a influência familiar:

- *Porque gosto desde pequena, pois meu pai já tocava e também por conhecimento.*
- *Porque sempre quis e é o sonho da minha mãe me ver tocando.*

Outros dois alunos fizeram referência ao desejo de compor e talvez tenham sido atraídos pela divulgação que fazia menção ao ensino de leitura musical.

- *Para conseguir tocar e escrever música.*
- *Porque quero aprender a tocar e a compor músicas e gosto do instrumento.*

Uma resposta citou a influência da mídia:

- *Porque me encantei vendo um vídeo e criei vontade de aprender a tocar já que acho lindo.*

Outra citou o papel acompanhador do instrumento:

- *Porque gosto de cantar e preciso do violão pra me acompanhar.*

E a mais curiosa de todas cita uma relação comumente utilizada para a música:

- *Quero aprender a tocar o instrumento e aprofundar relações entre matemática e música.*

Figura 47 – Questão 14 do QIp

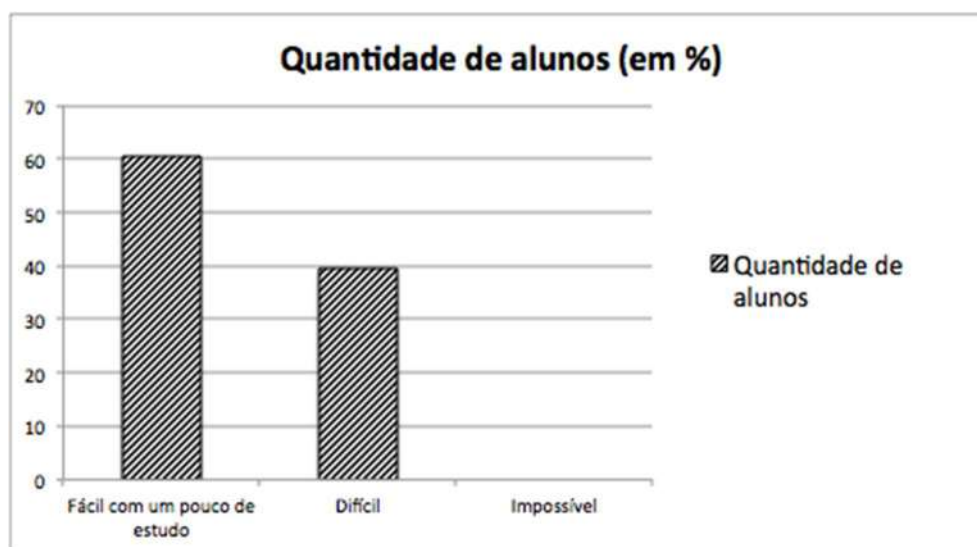
Na figura abaixo, temos um exemplo de partitura para violão.



Na sua opinião, tocar isso no violão é: fácil com um pouco de estudo () difícil () impossível ()

Fonte: O autor.

Outro objetivo do QIp foi averiguar o nível inicial de conhecimentos musicais dos alunos, incluindo uma questão que buscava verificar como se sentiam diante de um trecho de partitura para violão no que diz respeito à sua opinião sobre o grau de dificuldade de execução. A questão 14 do questionário (Figura 47) buscou averiguar como os alunos se sentiam diante de uma partitura e os resultados obtidos nessa sondagem inicial revelaram que cerca de 40% dos respondentes, de um total de 33, considerou difícil executar esse trecho no violão. As respostas aparecem no Gráfico 11:

Gráfico 11 – Respostas para a QIp14

Fonte: O autor.

Apesar de não apresentar o formato sugerido por Bandura (2006) para a elaboração de ferramentas de medição de crenças de autoeficácia, especificamente o uso de uma escala *Likert*, a questão serviu como parâmetro para avaliar a reação dos alunos diante de uma imagem de partitura. Existem ainda algumas dúvidas de como os alunos se sentem diante desse tipo de imagem pois não é possível mensurar com precisão o quanto sabem do que se trata e se imagens diferentes de partituras, de níveis diferentes, transmitem a informação de que elas são mais fáceis ou mais difíceis para eles. Em um questionário inicial, também existe a possibilidade do aluno considerar que deve agradecer o professor ou não mostrar total desconhecimento do assunto e isso pode, de certa forma, direcionar as respostas. O formato de escala *Likert* sugerido por Bandura (2006) que foi utilizado na construção da escala de medição busca minimizar esse tipo de interferências pois o aluno está se avaliando dentro uma gradação mais ampla. Segundo Bandura (2006)

Escalas que usam apenas alguns passos devem ser evitadas, porque elas são menos sensíveis e menos confiáveis. As pessoas costumam evitar as posições extremas, assim uma escala com apenas alguns passos pode, em condições reais de uso, ficar reduzida a um ou dois pontos. Incluindo poucos passos também se perde informação, porque as pessoas que usam a mesma

categoria de resposta podem se diferenciar se passos intermediários foram incluídos. (p. 312, tradução nossa ⁴⁵)

Da forma como foi elaborada, a questão também não deixou muito claro se o aluno deveria pensar na sua capacidade de executar aquela partitura ou se poderia pensar em outra pessoa tocando. A identificação desse problema se deu após o preenchimento dos questionários e ajustes foram realizados para a aplicação dos questionários na fase final, visando evitar as dúvidas.

As atividades escolhidas para serem desenvolvidas no piloto foram selecionadas à partir de diversas experiências vivenciadas pelo autor, seja como professor, supervisor ou como aluno em oficinas de violão coletivo. Foram elas:

- a) aprendizado e execução através de cifras (Em, A9, G etc.);
- b) aprendizado e execução de melodias simples através de leitura em notação tradicional;
- c) execução junto com outros instrumentos;
- d) aprendizado e utilização da postura tradicional;
- e) execução de peças criadas pelo professor durante a aula;
- f) execução de peças criadas coletivamente pela turma com auxílio do professor;
- g) aprendizado e execução da forma musical através de partituras cifradas e em notação tradicional (ritornellos, Da Capo etc.);
- h) ensaios para uma apresentação;
- i) aprendizado e execução de músicas conhecidas dos alunos.

Nos últimos anos, autores como Tourinho (2006), Oliveira (2015) e Sá (2016) entre outros, descreveram estratégias utilizadas com bons resultados para as atividades coletivas de ensino de violão, cabendo ressaltar que o sucesso de uma estratégia também depende

⁴⁵ Scales that use only a few steps should be avoided because they are less sensitive and less reliable. People usually avoid the extreme positions so a scale with only a few steps may, in actual use, shrink to one or two points. Including too few steps loses differentiating information because people who use the same response category may differ if intermediate steps were included.

diretamente do ambiente onde está sendo aplicado, do perfil dos alunos, da estrutura disponível, do desenvolvimento e do interesse dos alunos, entre outros aspectos. Partindo desse pressuposto, eleger um rol de atividades previamente foi apenas um planejamento que, certamente, deveria ser revisto após cada aula, com base no desenvolvimento da turma.

Apesar de existirem diversas grafias possíveis para o violão⁴⁶, a opção por aplicar somente o ensino de cifras e da leitura na pauta se deu pela eficiência dessas duas possibilidades em abarcar as linguagens harmônica e melódica. A escrita na pauta é a mais completa forma de registro utilizada para o instrumento e abrange também a linguagem harmônica. No entanto, nos estágios iniciais de ensino ela é utilizada preferencialmente para o registro de melodias, ficando a harmonia representada pela linguagem cifrada.

3.1.4 Implementação e desenvolvimento das aulas

As aulas iniciaram sem muitos problemas e os alunos se mostraram bastante motivados. Apesar de alguns alunos manifestarem na ficha de inscrição que possuíam instrumentos, poucos deles levaram o violão nas primeiras aulas. Muitos alegaram dificuldades em transportar o instrumento no ônibus e também questões de segurança, como medo de assaltos ou furtos. O apoio da instituição foi fundamental para a implementação do piloto pois problemas como falta de espaço ou de instrumentos poderiam ser fatores desestimulantes para os alunos. Na primeira semana de aula ocorreram alguns ajustes de espaço e distribuição das salas com os outros professores, mas isso foi solucionado rapidamente. A falta de alguns apoios para os pés foi sanada com o uso de latas trazidas pelos alunos na segunda semana.

As atividades a serem realizadas nas aulas foram sendo organizadas de acordo com o desenvolvimento de cada turma, mas, na maioria do tempo, as aulas estavam em momentos similares entre os turnos manhã e tarde. Essa estratégia permitiu um maior controle das atividades e possibilitou uma observação comparativa entre as turmas.

Logo no início, o índice de absenteísmo foi maior na turma da tarde e uma pequena indagação aos alunos revelou o motivo: quando os alunos ficavam sem aula no período da

⁴⁶ Cf. Apêndice A.

manhã por alguma razão, acabavam indo embora para casa e não esperavam a aula da oficina de violão. Isso não acontecia com a turma da manhã pois eles participavam antes das aulas de violão, vindo direto para esta atividade. Ao faltarem duas ou três aulas consecutivas, os alunos deixaram de frequentar as aulas, reduzindo bastante o número de alunos no período vespertino. Apesar da solicitação prévia para que justificassem o motivo da desistência, caso ela ocorresse, apenas uma aluna se dispôs a fazê-lo e, apesar disso, foi convencida a permanecer no curso até o final. No piloto, o índice de desistência no período matutino foi de 25%, enquanto que no vespertino foi de 60%. Esse dado mostrou, portanto, que a execução do experimento da pesquisa em sua segunda fase seria mais eficiente se realizado no período matutino, caso fosse realizado no mesmo espaço.

3.1.5 Atividades propostas

Os alunos se mostraram receptivos à proposta inicial de trabalharem com cifras e partituras (leitura na pauta). Não houve resistência alguma e alguns alunos estavam exatamente com essa expectativa ao ingressarem no curso. Apesar dessa receptividade pelo ensino da leitura na pauta, isso não apareceu nas respostas do QIp à questão *Por que começou a aprender ou estudar violão?* A maioria dos alunos afirmou que gostaria de *aprender* violão, sem especificar exatamente através de qual linguagem ou processo de aprendizagem. Apenas um aluno se referiu à algum tipo de escrita musical ao afirmar: *Para conseguir tocar e escrever música*. Ainda assim, não se pode afirmar que o aluno estava se referindo exatamente à escrita musical em notação tradicional pois, na linguagem usual dos músicos, *escrever música* pode se referir também à criação de uma letra ou de uma melodia cifrada.

O QIp mostrou que cerca de 60% dos respondentes (20 alunos) considerava fácil tocar um trecho musical através de uma partitura desde que com um pouco de estudo (Figura 47, p. 144). Seria contraditório, portanto, se mostrassem uma posição muito diferente no início das atividades de leitura na pauta. Mesmo para os alunos que declararam que ler o trecho na pauta era difícil, cerca de 40% (13 alunos), não foram encontradas grandes dificuldades em tratar do assunto nas aulas.

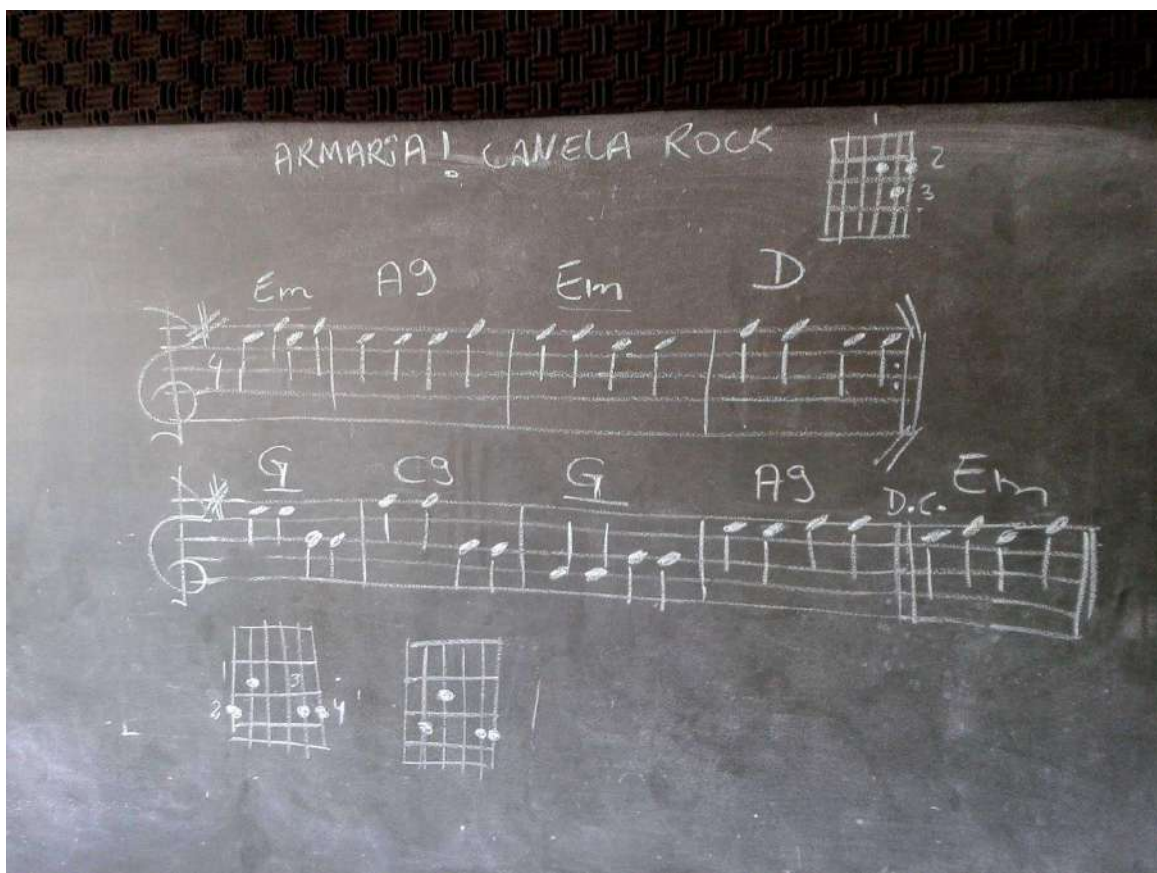
Figura 48 – Exercício do dia 22/07/2015 na turma matutina

The image shows a handwritten musical exercise on a chalkboard. At the top left, it says "ARMAJURA DE CLAVE" with an arrow pointing to a sharp sign on the F line of the staff. At the top center, it says "MELODIA HARMÔNICA". At the top right, there is a small chord diagram for Em with fingers 1, 2, 3 and the text "DA CAPO" in red. The first staff has a treble clef, a sharp sign, and a 4/4 time signature. It contains a melody with notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4. Chords Em, AG, Em, and D are written above the staff. The second staff has a bass clef, a sharp sign, and a 4/4 time signature. It contains a bass line with notes G3, C3, G3, A2, G2, F#2, E2, D2. Chords G, C9, G, AG, and DC Em are written above the staff. At the bottom, there are three chord diagrams: Em (fingers 2, 3, 4), G (fingers 1, 2, 3, 4), and C9 (fingers 2, 3).

Fonte: O autor.

A iniciação à leitura na pauta foi abordada conforme procedimentos descritos em Brazil (2012) e no capítulo 2 deste trabalho, destacando o uso da lousa como suporte, aprendizagem do mecanismo de localização das notas no braço do violão, utilização de figuras rítmicas simples, utilização da digitação básica e condução da leitura com marcação da pulsação. Além disso, foi feita a incorporação de um acompanhamento cifrado às melodias, inicialmente executado pelo professor, dando um caráter mais musical aos exercícios. Um exemplo de exercício de leitura com cifras aplicado nas aulas, já com algumas notas presas, está nas Figuras 48 e 49. As fotos foram feitas durante as aulas, no dia 22 de setembro de 2015. A primeira imagem se refere à turma matutina (Figura 48) e a segunda, à vespertina (Figura 49):

Figura 49 – Exercício do dia 22/07/2015 na turma vespertina



Fonte: o autor.

Apesar de apresentarem pequenas diferenças entre eles, os exercícios propostos possuem basicamente a mesma estrutura e desafios: leitura e execução de notas soltas, leitura e execução da nota presa F \sharp , elementos de forma (ritornello, D.C.), aprendizado do conceito de armadura de clave e leitura de cifra através de diagrama de acordes simples.

O desenvolvimento de exercícios cifrados com estruturas de forma musical definidas permitiu uma ligação entre as letras cifradas, normalmente encontradas na internet, e a introdução da escrita de notas na pauta. Os alunos rapidamente se acostumaram a seguir as estruturas de formas com compassos e acordes, conforme aparece na imagem abaixo. Nesse caso, a parte A da música era apenas cifrada e a parte B, um exercício de leitura na pauta (Figura 50).

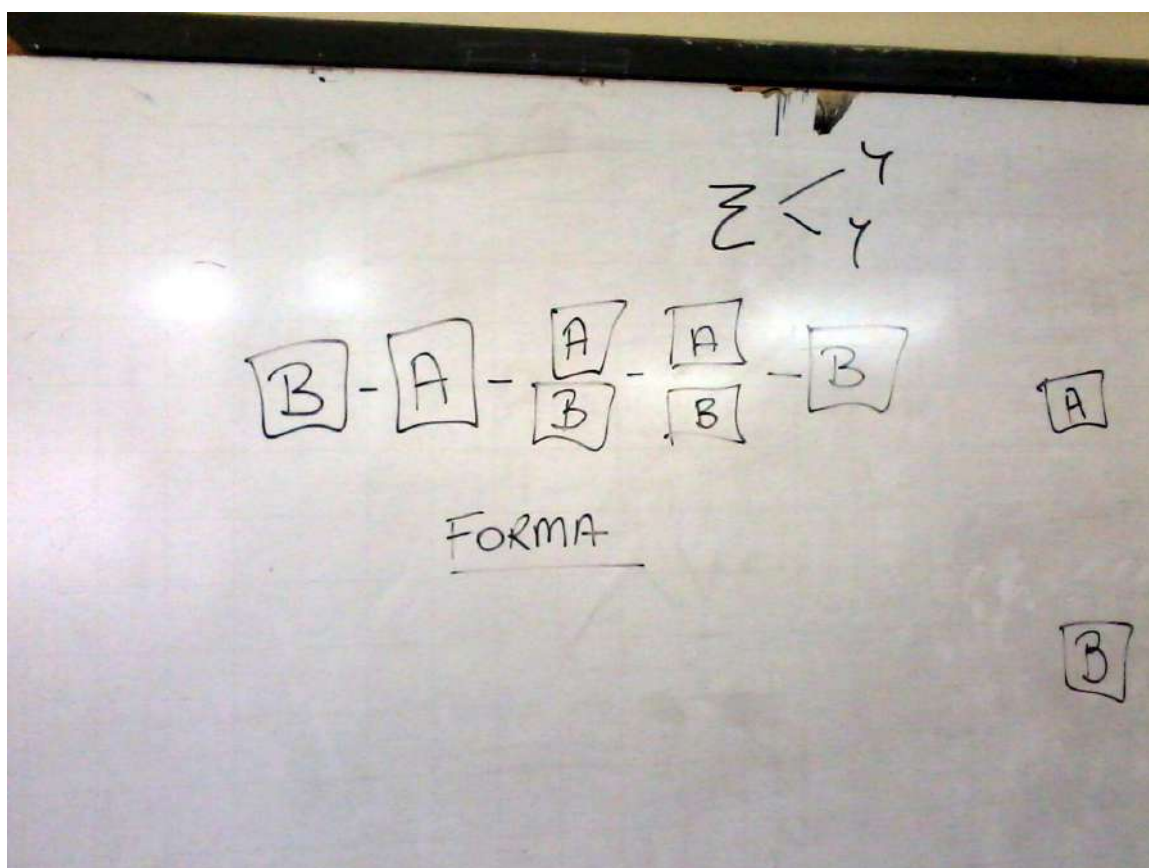
Figura 50 – Exercício com indicações de forma

The image shows a handwritten musical exercise on a piece of paper. At the top right, the title "SEMPRE A DRISH" is written. Below it, there are two guitar chord diagrams. The first diagram shows the Em chord (E2, G2, B2, E3) with fingers 2 and 3. The second diagram shows the Am chord (A2, C3, E3) with fingers 2 and 3. Below the diagrams, the exercise is divided into two parts, A and B, both in 4/4 time. Part A is a chord progression: Em | Am | Em | Am. Part B is a melodic line with notes and rests, and a bass line with chords. The melodic line starts with a rest, followed by a quarter note G2 (finger 2), a quarter note A2 (finger 1), a quarter note B2 (finger 3), a quarter rest, a quarter note C3 (finger 2), a quarter note D3 (finger 3), a quarter note E3 (finger 3), a quarter note F3 (finger 3), a quarter note G3 (finger 3), a quarter note A3 (finger 3), a quarter note B3 (finger 3), a quarter note C4 (finger 3), a quarter note D4 (finger 3), a quarter note E4 (finger 3), a quarter note F4 (finger 3), a quarter note G4 (finger 3), a quarter note A4 (finger 3), a quarter note B4 (finger 3), a quarter note C5 (finger 3). The bass line consists of chords: Em, Am, Em, Am, Em, Am, Em, Am. The exercise is marked with a double bar line and repeat signs at the end of each part.

Fonte: O autor.

Uma estrutura maior foi proposta na sequência, criando uma combinação entre as partes A e B, contando com as sugestões dos alunos. O resultado foi anotado seguindo um gráfico simples, conforme a Figura 51. Essa construção musical em duas partes, A e B, com níveis de dificuldade diferentes, cifra e notação convencional que podem ser sobrepostas, permitiu que cada aluno pudesse se sentir à vontade para optar por tocar uma das duas partes e, ainda assim, participar da execução musical. Na etapa inicial da atividade, todos praticaram as duas partes da música, mas na execução final foi permitido que eles escolhessem aquela que gostaram mais de tocar.

Figura 51 – Representação gráfica de estrutura de forma



Fonte: O autor.

Uma das estratégias utilizadas para tornar o exercício mais atraente foi sugerir que os alunos escolhessem um título para a música. Essa participação e interação com o exercício proposto cria um maior envolvimento com a atividade, conforme descreve Brazil (2012). Nessa experiência realizada, o exercício recebeu o nome de *Melodia Harmônica* na turma da manhã e *Armaria! Canela Rock* na turma da tarde⁴⁷.

Na aula seguinte, o exercício desenvolvido e praticado anteriormente na lousa foi apresentado para os alunos em uma partitura impressa (Figura 52). Dessa forma, foi criada uma outra possibilidade de leitura, agora mais individualizada e sem a condução do professor durante a execução.

⁴⁷ *Armaria* é uma forma popular, disseminada na internet, para a expressão *Ave Maria*, dita quando as pessoas se espantam com alguma coisa. *Canela* se refere ao bairro onde está sediado o Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes.

Figura 52 – Exercício de leitura impresso

Exercícios Oficina de Violão - 1

Marcelo Brazil

Melodia harmônica / Armaria! Canela Rock

♩ = 100

Violão

Fonte: O autor.

A transposição do exercício da lousa para o papel não trouxe grandes dificuldades, mostrando-se uma estratégia bem sucedida e bem recebida pelos alunos. Na mesma folha foram incluídos alguns exercícios de leitura semelhantes, porém incluindo elementos novos como outras figuras rítmicas, outra armadura de clave, novos acordes e uma nova nota presa: o sol na primeira corda (Figura 53).

Destaca-se o uso da digitação apenas no início dos exercícios sem que haja repetição desnecessária. O uso de digitação além do mínimo necessário, ou seja, apenas quando uma nota nova aparece ou quando ocorre mudança de posição, pode direcionar a leitura para a digitação tirando a atenção que deveria estar na identificação das notas na pauta.

Figura 53 – Segunda parte do exercício de leitura impresso

Setembro/2015

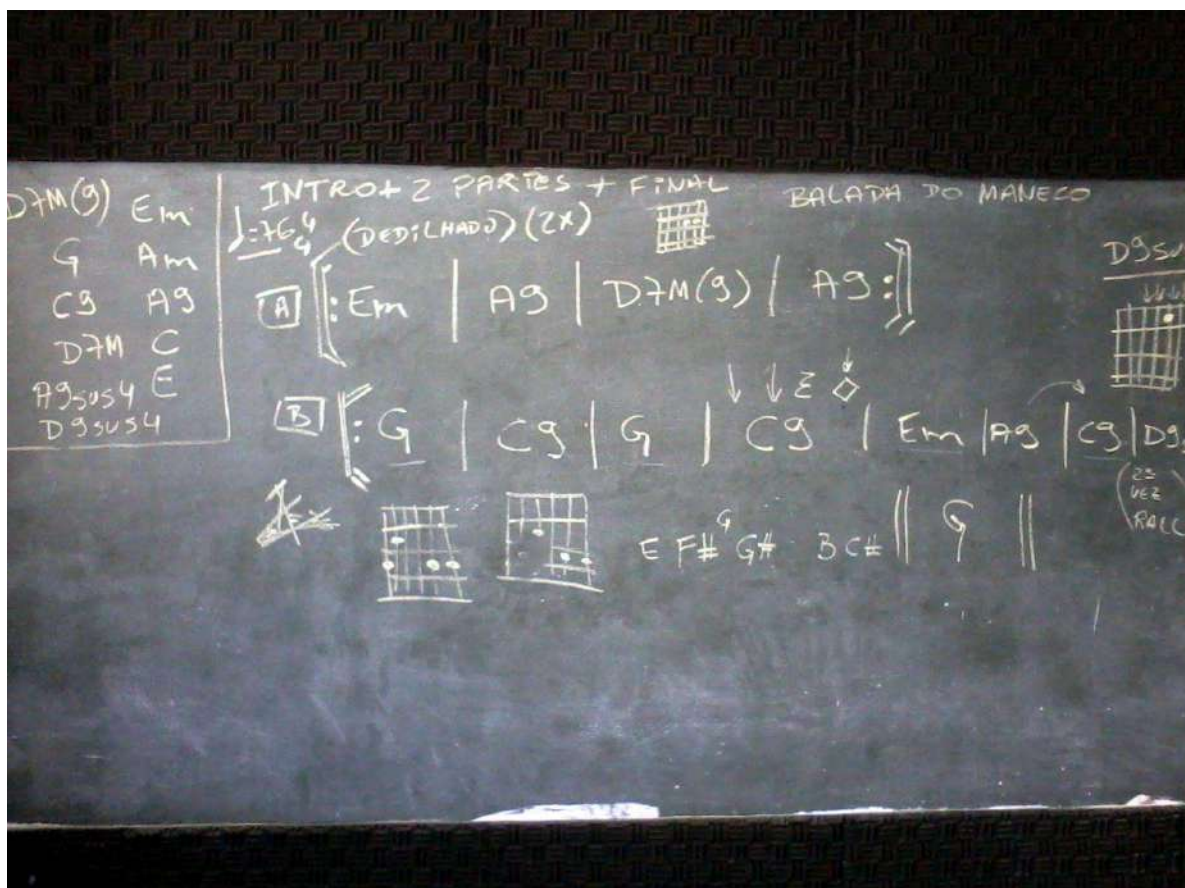
Fonte: O autor.

Desde o início das aulas da oficina piloto, os alunos já estavam informados que seria realizada uma pequena apresentação e que isso serviria como uma forma de avaliação sobre o aprendizado adquirido nas aulas. Essa perspectiva serviu de motivo para que os alunos se envolvessem bastante na atividade de elaboração de uma música da turma a ser executada nessa apresentação final. A geração de repertório a partir de atividades de composição coletiva em sala de aula já havia sido experimentada e relatada por Brazil e Tourinho (2013b) e foram seguidos procedimentos semelhantes aos descritos pelos autores no desenvolvimento dessa atividade. Para os alunos, saber que teriam um música exclusiva, diferente da música do outro turno, foi motivo de motivação e envolvimento com a proposta. Criadas coletivamente na lousa, as pequenas peças ganharam os títulos de *Balada do Maneco*⁴⁸ (turma matutina) e

⁴⁸ “Maneco” no título se refere ao nome da escola, Manoel Novaes.

Nunca é tarde pra recomeçar (turma vespertina). As Figuras 54 e 55 mostram o resultado final, ainda na lousa, das duas peças compostas:

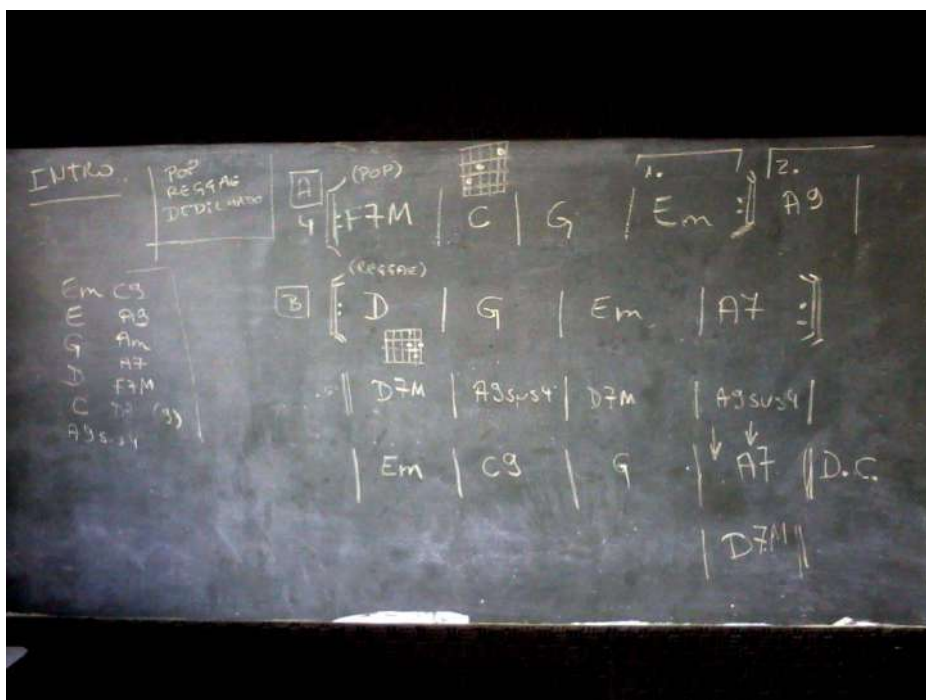
Figura 54 – Composição *Balada do Maneco*



Fonte: O autor.

Os alunos foram estimulados a escolher os acordes que mais gostavam de tocar, o gênero da levada, o título e também colaboraram na estruturação da forma. A turma matutina optou por incluir um trecho dedilhado, a ser executado por uma aluna um pouco mais hábil, e a levada de balada pop. A turma vespertina ficou dividida entre o ritmo de balada e o de *reggae*, acabando por decidir que os dois entrariam na música. No processo de criação na sala de aula, foram elaboradas apenas as sequências harmônicas e inseridos alguns efeitos, como um harmônico na peça da turma matutina.

Figura 55 – Composição *Nunca é tarde pra recomeçar*



Fonte: O autor.

Ambas as criações foram digitalizadas e retornaram na aula seguinte para que integrassem o repertório das turmas. O resultado aparece nas Figuras 56 e 57.

O simples fato de constar o nome das turmas como autores da música já foi motivo de satisfação por parte dos alunos. A partitura editada e impressa gerou uma curiosidade nos alunos sobre o resultado musical final, apesar de ser a mesma música que estava na lousa. Ao descrever seu segundo princípio de educação musical, Swanwick aborda a curiosidade gerada por uma atividade de criação desenvolvida em conjunto com os alunos:

A curiosidade não é despertada ditando-se informações sobre a vida dos músicos ou sobre história social, nem dizendo sempre aos alunos o que eles precisam ouvir, nem tratando um grupo musical como se ele fosse uma espécie de máquina. É preciso que haja algum espaço para a escolha, para a tomada de decisões, para a exploração pessoal. Isso inclui a possibilidade de trabalhar individualmente e em pequenos grupos. Existe alguma razão especial para que bons grupos musicais trabalhem sempre de forma coletiva? Os alunos, em pequenos grupos, trarão suas próprias interpretações e tomarão suas próprias decisões musicais em muitos níveis. Eles começarão a se apropriar da música por eles mesmos. (SWANWICK, 2003, p. 67)

Essa apropriação de que fala o autor passa a ser um elemento de motivação para que a música possa integrar o repertório do grupo e que seja bem aceita nos momentos de leitura, ensaio e preparação para apresentações.

Figura 56 – Partitura impressa de *Balada do Maneco*

Balada do Maneco

Marcelo Brazil e Turma da Oficina de Violão - Manhã

♩ = 76

Violão

Em A⁹ D⁷M⁽⁹⁾ A⁹

Em A⁹ D⁷M⁽⁹⁾ A⁹

G C⁹ G C⁹ (harm. 12^a casa)

Em A⁹ C⁹ D⁹sus⁴

Em A⁹ D⁷M⁽⁹⁾ A⁹ G *rall.*

Fonte: O autor.

Figura 57 – Partitura impressa de *Nunca é tarde pra recomeçar*

Nunca é tarde pra recomeçar

Marcelo Brazil e Turma da Oficina de violão - Tarde

♩ = 80

(Balada Pop)

Violão

f

F7M C G Em A⁹

(Reggae)

6 8

D G Em A⁷

10 8

D⁷M A⁹sus⁴ D⁷M A⁹sus⁴

14 8

Em C⁹ G A⁷

D.C. ao FIM

18 8

D⁷M

Fonte: O autor.

Nas duas peças foram inseridos elementos que não apareciam nas versões iniciais concebidas na lousa. Na turma da manhã havia uma aluna que já tocava um pouco melhor que a maioria e que também possuía uma mínima noção de leitura musical, por isso foi escrita

uma introdução dedilhada para a *Balada do Maneco*. A sequência harmônica utilizada no trecho dedilhado foi a primeira a ser trabalhada com os alunos e não ofereceu dificuldades pois os três acordes possuíam a mesma estrutura de montagem, mudando apenas as cordas a serem presas na mesma casa, conforme descrito na seção 3.1.7. Dessa forma, o foco passou a ser a leitura e a mecânica do dedilhado da mão direita. A simplicidade gráfica do trecho proposto também contribuiu para uma rápida compreensão da lógica de mudança dos baixos e da manutenção da mecânica dos dedos indicador, médio e anelar (Figura 58).

Figura 58 – Introdução dedilhada de *Balada do Maneco*

The musical score for the guitar introduction of "Balada do Maneco" is written in 4/4 time with a tempo of 76 bpm. The piece is in the key of D major. The bass line consists of four chords: Em, A9, D7M(9), and A9. The melodic line is a simple eighth-note pattern. Fingerings are indicated with circled numbers: 0 for open strings, 3 for the third finger, 2 for the second finger, and 4 for the fourth finger. Chord diagrams are provided for Em, A9, and D7M(9).

Fonte: O autor.

Para as duas peças elaboradas foram criadas melodias simples, adequadas ao nível trabalhado durante as aulas, com o intuito de servir de exercício de leitura e de complementação para a sequência harmônica criada junto com os alunos. Algumas notas presas ainda não haviam sido abordadas em aula, mas o processo trabalhado permitiu que os alunos fossem capazes de localizar as notas no braço do violão. O sistema utilizado foi similar ao descrito por Brazil (2012) e na seção 2.6.1.4 deste trabalho, partindo da compreensão do mecanismo de localização de notas no braço do instrumento baseado na escala cromática.

3.1.6 Coleta de dados final do piloto

Para a coleta de dados no final do piloto, foi elaborado um questionário (QFp⁴⁹) que buscou detectar a opinião dos alunos sobre os processos realizados. 21 alunos responderam ao questionário sendo que alguns deles deixaram questões em branco.

A primeira questão investigou os motivos que fizeram com que os alunos permanecessem até o final das oficinas oferecidas. Para coletar esses dados, o QFp apresentou a seguinte questão aos alunos:

1) Se você chegou até o final da oficina, parabéns! Marque abaixo três principais razões para que tenha seguido firme até aqui, numerando de 1 a 3, sendo 1 a principal razão:

- a – Senti que estava aprendendo
- b – Os colegas me incentivaram
- c – O professor me motivou
- d – A maneira de ensinar do professor me motivou
- e – O tipo de música tocado nas aulas me motivou
- f – Ver os colegas aprendendo me motivou
- g – Não costumo desistir das atividades que inicio
- h – O conteúdo das aulas era exatamente o que eu estava procurando
- i – Saber que poderia participar de uma apresentação me motivou
- j – Outro: _____

Os dados coletados foram organizados em uma tabela com uma atribuição de pontos que ia de três pontos (principal razão) a um ponto (motivo colocado em terceiro lugar). O resultado foi organizado na Tabela 1, sendo o valor *Total* referente aos pontos recebidos por cada alternativa e o valor *Total %* o correspondente proporcional ao total de pontos distribuídos (114 pontos).

⁴⁹ Cf. Apêndice L.

Tabela 1 – Pontuação para as respostas da QFp1

Alunos	Alternativas QFp1										Total por aluno
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	
1	-	-	1	3	-	-	2	-	-	-	6
2	-	-	1	3	-	-	2	-	-	-	6
3	1	-	-	2	-	-	-	-	-	3	6
4	2	-	3	-	-	-	-	-	1	-	6
5	3	-	2	-	-	-	-	-	1	-	6
6	1	-	-	2	-	-	3	-	-	-	6
7	3	-	-	2	-	-	-	1	-	-	6
8	3	-	-	2	-	-	-	1	-	-	6
9	2	-	-	3	-	-	-	1	-	-	6
10	3	-	-	2	-	-	-	-	-	1	6
11	3	-	1	2	-	-	-	-	-	-	6
12	-	-	2	-	-	-	-	1	-	3	6
13	1	-	-	3	-	-	2	-	-	-	6
14	3	-	-	-	1	-	-	2	-	-	6
15	3	-	1	-	-	-	2	-	-	-	6
16	-	-	-	3	-	-	1	2	-	-	6
17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
18	-	2	-	3	-	-	1	-	-	-	6
19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
20	-	-	-	3	-	-	-	2	1	-	6
21	3	-	1	-	-	-	2	-	-	-	6
TOTAL	31	2	12	33	1	0	15	10	3	7	114
TOTAL %	27,19	1,75	10,53	28,95	0,88	0	13,16	8,77	2,63	6,14	100

Fonte: O autor.

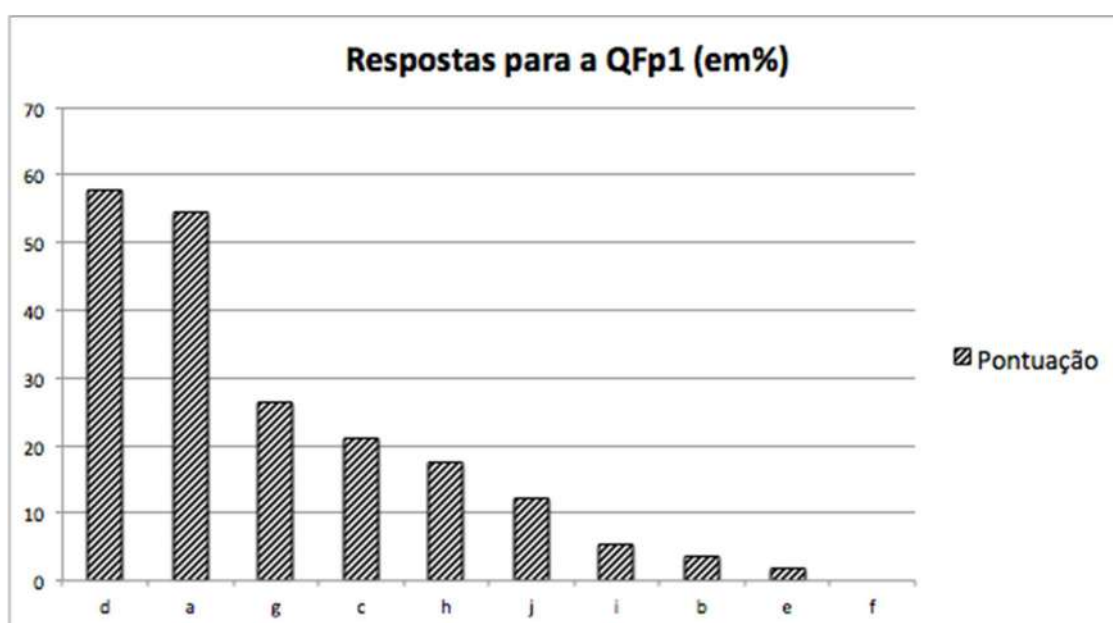
Dos 21 alunos que responderam o QFp, dois alunos não preencheram esta questão, sendo 19 respondentes o total para a QFp1. O total de pontos que uma alternativa poderia receber é de 57 e o mínimo, zero pontos. Na Tabela 2 aparecem os valores percentuais que cada alternativa recebeu em relação ao máximo de pontos possível (57 pontos).

Tabela 2 – Valores proporcionais para respostas da QFp1

	Alternativas QFp1									
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
TOTAL	31	2	12	33	1	0	15	10	3	7
TOTAL %	54,38	3,5	21,05	57,89	1,75	0	26,31	17,54	5,26	12,28

Fonte: O autor.

Organizadas em ordem decrescente em um gráfico, as alternativas aparecem da seguinte forma (Gráfico 12):

Gráfico 12 – Respostas para a QFp1

Fonte: O autor.

A alternativa com maior pontuação foi a letra *d* – *A maneira de ensinar do professor me motivou* e isso foi um bom indicio para acreditar que a forma de condução das oficinas foi bem sucedida e que a maneira como os conteúdos foram apresentados não causou rejeição por parte dos alunos, mesmo abordando a leitura musical na pauta. A esse aspecto também é possível atribuir uma parcela da pontuação da alternativa *c* – *O professor me motivou* que obteve cerca de 10% da pontuação total. Essa alternativa, que buscava averiguar se os alunos haviam se sentido motivados com a postura do professor (elogios e estímulo), pode ter se confundido um pouco com a proposta da alternativa *d* que buscava averiguar a motivação pela

forma como foram transmitidos os conteúdos. Independente dessa suposição, é válido perceber que apenas um respondente não atribuiu pontos para nenhuma das duas alternativas. Dessa forma, pode-se destacar a relevância da atuação do professor no processo realizado na visão dos alunos.

A segunda maior pontuação foi atribuída à alternativa *a – Senti que estava aprendendo* e esse foi outro objetivo do piloto, ou seja, promover atividades onde os alunos pudessem vivenciar experiências de sucesso.

A alternativa *g – Não costumo desistir das atividades que inicio* também recebeu pontuação relevante, cerca de 26% dos pontos possíveis. Apesar desta resposta revelar uma pré-disposição dos alunos em permanecer na oficina até o final, é válido destacar que os alunos que atribuíram pontos à essa alternativa também o fizeram para as alternativas relacionadas com a atuação do professor (alternativas *c* e *d*).

A alternativa que relacionou o conteúdo trabalhado nas aulas com a motivação dos alunos, *h – O conteúdo das aulas era exatamente o que eu estava procurando*, recebeu 10 pontos no QFp e é seguida pela alternativa que permitia os alunos informarem outros motivos.

A única alternativa a não receber qualquer atribuição de pontos foi a *f – Ver os colegas aprendendo me motivou*, mostrando que as experiências vicárias não foram significativas diante das outras alternativas oferecidas. A alternativa *e – O tipo de música tocado nas aulas me motivou* recebeu apenas um ponto indicando que o repertório trabalhado nas aulas também não foi um aspecto de relevância nesse experimento piloto.

A terceira questão do QFp buscou investigar quais as atividades foram mais bem recebidas pelos alunos com o objetivo de balizar as escolhas para a segunda etapa do trabalho de campo. A questão proposta foi a seguinte:

3) *Das atividades realizadas em sala de aula, numere pela ordem começando pela que mais gostou (Exemplo: sua preferida – 1, a que menos gostou - 9)*

() *a – Tocar lendo cifras (Em, A9, G, etc.)*

() *b – Tocar lendo notas na pauta*

() *c – Tocar com outros instrumentos*

() *d – Sentar na postura ensinada, com o pé apoiado no banquinho*

- () e – *Tocar as músicas que o professor criou durante a aula*
- () f – *Tocar a música que foi criada pelo grupo*
- () g – *Praticar e tocar seguindo a forma da música (ritornellos, Da Capo, etc.)*
- () h – *Ensaaiar para a apresentação*
- () i – *Tocar uma música conhecida*

Foi escolhido esse tipo de questão para garantir que os alunos avaliassem, através de um critério pessoal de comparação, todas as atividades elencadas para a avaliação. Para a apuração dos resultados, foram atribuídos pontos indo de nove pontos (atividade que mais gostou) até um ponto (atividade que menos gostou). Os valores obtidos foram organizados na tabela abaixo, onde o valor *Total* corresponde ao total de pontos apurados para cada alternativa e o valor *Total %* é o correspondente proporcional ao total de pontos distribuídos (900 pontos).

Tabela 3 – Pontuação para as respostas da QFp3

Alunos	Alternativas QFp3									Total por aluno
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	
1	2	4	5	3	8	9	1	7	6	45
2	8	5	9	1	2	6	3	4	7	45
3	9	1	8	2	6	7	3	4	5	45
4	5	7	9	1	6	8	2	4	3	45
5	3	8	2	1	9	4	7	5	6	45
6	6	2	8	3	9	7	5	1	4	45
7	7	6	5	3	9	2	4	1	8	45
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	9	7	8	1	4	6	3	2	5	45
10	8	7	9	1	4	3	6	2	5	45
11	9	1	8	2	3	5	7	6	4	45
12	1	9	4	3	7	6	8	2	5	45
13	7	2	8	1	6	5	3	4	9	45

Tabela 3 – Pontuação para as respostas da QFp3

14	6	5	9	1	7	8	4	3	2	45
15	9	8	7	1	6	3	5	4	2	45
16	8	2	1	7	5	6	9	4	3	45
17	9	8	7	1	6	2	4	5	3	45
18	8	5	7	3	9	4	6	1	2	45
19	7	6	5	1	2	3	8	4	9	45
20	1	3	9	4	2	5	6	8	7	45
21	9	3	8	1	6	2	5	4	7	45
TOTAL	131	99	136	41	116	101	99	75	102	900
TOTAL %	14,56	11	15,11	4,56	12,89	11,22	11	8,33	11,33	100

Fonte: O autor.

O total de pontos a ser atribuído por cada aluno foi de 45 pontos e apenas um deles deixou de responder esta questão, totalizando 20 respondentes e um total de 900 pontos distribuídos. Cada alternativa poderia receber um mínimo de 20 pontos e um máximo de 180 pontos. Na Tabela 4 aparecem os valores percentuais que cada alternativa alcançou em relação proporcional ao máximo de pontos possível para cada uma, considerando um intervalo entre 20 e 180 pontos. Para uma melhor compreensão, os valores obtidos por cada alternativa foram ajustados ao intervalo citado.

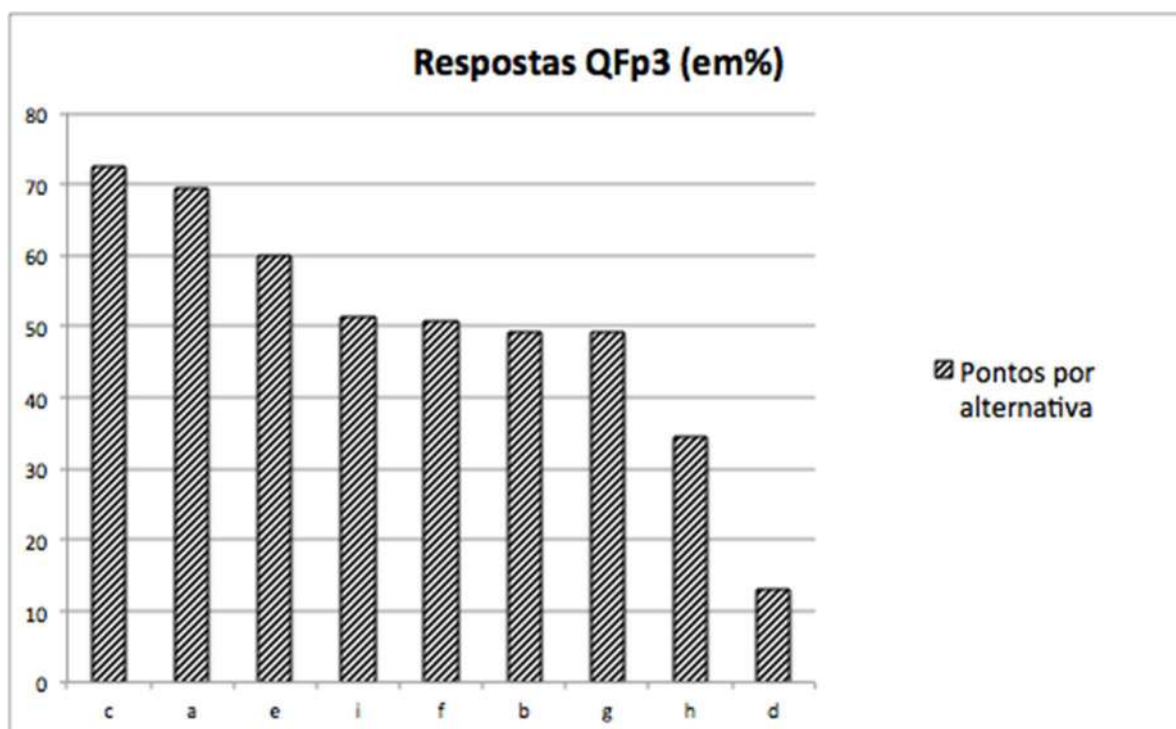
Tabela 4 – Valores proporcionais para respostas da QFp1

		Alternativas QFp3								
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	
TOTAL	111	79	116	21	96	81	79	55	82	
TOTAL %	69,37	49,37	72,5	13,12	60	50,62	49,37	34,37	51,25	

Fonte: O autor.

Organizadas em ordem decrescente de classificação, as respostas dos alunos geraram o seguinte gráfico (Gráfico 13):

Gráfico 13 – Respostas para a QFp3



Fonte: O autor.

A atividade que acabou gerando maior interesse dos alunos foi ensaiar e tocar com outros instrumentos durante algumas aulas. A alternativa *c – Tocar com outros instrumentos* obteve 72,5% dos pontos possíveis. O curso de música do CEDMN fica centralizado em um único andar do edifício e isso faz com que sempre existam alunos de música circulando, ensaiando ou assistindo aulas. Diante disso, não foi difícil convidar um aluno de flauta ou de sax, por exemplo, para tocar alguns minutos com os alunos de violão. A boa recepção dessa atividade acabou sendo uma surpresa e isso gera uma informação relevante para a elaboração de atividades em aulas coletivas de violão.

Apesar do estímulo à leitura musical na pauta enfatizado nas oficinas oferecidas, não é de se estranhar que a alternativa *a – Tocar lendo cifras* esteja entre as atividades preferidas dos alunos, pois é uma linguagem já enraizada na cultura violonística brasileira e o principal caminho para que os alunos possam tocar suas músicas preferidas, tocar com outros amigos, na igreja etc. Aparentemente, a maioria dos jovens procura uma aula de violão com a expectativa de aprender a tocar por cifras. Ao fazerem, no questionário inicial aplicado, afirmações do tipo *Porque gosto de cantar e preciso do violão para me acompanhar, Porque*

quero poder tocar na igreja, me apresentar ou *Porque tenho muita vontade e já que eu canto na igreja, queria poder tocar também*, estão se referindo a um meio onde a execução é baseada na leitura de cifras. A alternativa *a* recebeu 69,37% dos pontos possíveis na avaliação dos alunos, ficando como a segunda atividade na preferência das turmas.

Na sequência aparece a alternativa *e* – *Tocar as músicas que o professor criou durante a aula* com 60% dos pontos possíveis e essa informação valida a aplicação dessa estratégia em aulas coletivas de violão. Este resultado mostra também que o uso da lousa, onde estas músicas e exercícios foram criados pelo professor, funciona bem como um recurso a ser utilizado nas aulas.

As alternativas relativas às quatro atividades seguintes (*i, f, b e g*) obtiveram pontuações muito próximas, aproximadamente 50% dos pontos possíveis, com uma pequena vantagem para a alternativa *i* – *Tocar uma música conhecida*. Mesmo sendo uma atividade reconhecida como bastante atraente para os alunos em aulas de violão individuais ou coletivas, ela ficou abaixo da atividade relacionada com o repertório criado pelo professor nas aulas, com um valor cerca de 9% mais baixo. De qualquer forma, a atividade da alternativa *i* é reconhecidamente interessante para os alunos.

Abaixo dela, pela ordem estão as alternativas *f* – *Tocar a música que foi criada pelo grupo* com 50,62% dos pontos possíveis, *b* – *Tocar lendo notas na pauta* com 49,37% e, com a mesma pontuação, a alternativa *g* – *Praticar e tocar seguindo a forma da música*. A alternativa que trata da leitura na pauta (alternativa *b*), objeto principal desta pesquisa, foi considerada bem avaliada no contexto geral, ficando no grupo intermediário.

As duas atividades com as menores pontuações foram *h* – *Ensaiai para a apresentação* com 34,37% e *d* – *Sentar na postura ensinada, com o pé apoiado no banquinho* com 13,12% dos pontos possíveis.

Um dos aspectos trabalhados com os alunos diz respeito aos fundamentos técnicos para a execução do instrumento, principalmente em relação à postura. Não houve muita resistência e quase todos os alunos se dispunham a tocar com o pé apoiado e a receber orientações constantes sobre o posicionamento das mãos e do corpo. Apesar disso, mais da metade dos alunos afirmou que a alternativa *d* – *Sentar na postura ensinada, com o pé apoiado no banquinho* foi a atividade que menos gostou na comparação com as outras atividades

elencadas. De certa forma, o resultado é considerado normal por ser a única questão relacionada com um aspecto técnico e não com atividades mais práticas.

3.1.7 Preparação para a apresentação

Nas últimas semanas de atividade, foi dado um enfoque para a apresentação de encerramento da oficina que, à princípio, seria apenas entre as turmas. No entanto, surgiu um convite para que os alunos da oficina de violão participassem de um evento da escola, o Café Literário. Com uma temática voltada para a música nordestina, coube ao grupo de violões participar de duas músicas: *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, e *Revoada*, de Antônio Madureira. Com arranjos elaborados para diversos instrumentos de sopros, cordas e percussão, a opção foi realizar apenas um acompanhamento rítmico-harmônico com os violões. A partir dos arranjos, foram elaboradas as partes para os violões utilizando o sistema de acordes cifrados em compassos, com a determinação exata da forma musical a ser executada. Por já terem trabalhado esse tipo de grafia, os alunos não sentiram dificuldades em executar as peças e os ensaios coletivos foram bastante produtivos. O resultado aparece nas Figuras 59 e 60.

Figura 59 – Partitura cifrada de *Asa Branca*

Asa Branca

Luiz Gonzaga e Humberto teixeira

(Baião)

Violão $\frac{2}{4}$ C | C | C | C | C | C ||

(Breque)

S

C | C | F | F | I

C | G | C | C | I

C | C | F | F | I

G | G | I | C | I | C | D


C | D | F | Em | I | G | I


I. | I. | C | I | C | **D.S. ao Fim** ||



Fonte: O autor.

Figura 60 – Partitura cifrada de *Revoada*


Revoada


(Um toque) 


Violão  E | E | E | E |


 E |  F#/E | E | E ||

(Ritmo Baião)


 E | E | E | E |


 E | F#/E | E | F#/E ||

 E | E | E | E |


 E | E | E | E ||


(Um toque)

 **II:** E | E | E | E |

 F#/E | F#/E | F#/E | F#/E **D.C. ao Fim** :||

(Ritmo Baião)

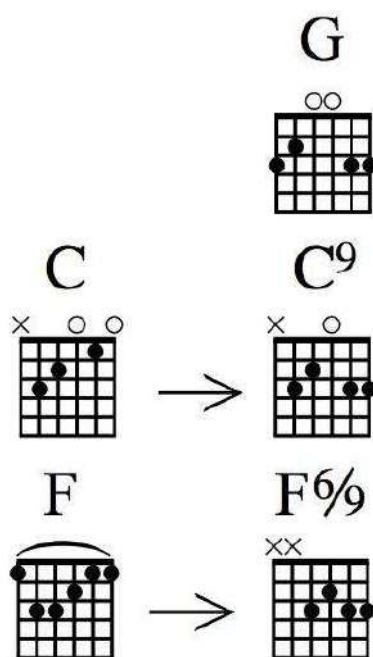
 E | E | E | E |

 E | E | E | E ||

Fonte: O autor.

A peça *Asa Branca* sofreu algumas alterações nos acordes com o intuito de facilitar a mudança entre eles, considerando que a tonalidade de dó maior possui acordes de difícil montagem no seu campo harmônico, como o Fá maior, por exemplo. Brazil (2013) alerta para as dificuldades do uso dessa tonalidade nas aulas para iniciantes. As substituições sugeridas foram trocar o C por C9 e o F por F6(9). Dessa forma os acordes manteriam a mesma estrutura de montagem do acorde de G, conforme a Figura 61 abaixo:

Figura 61 – Estrutura dos acordes de *Asa Branca*



Fonte: O autor.

A mudança não causou problemas sonoros dentro do arranjo proposto e facilitou a mudança para os alunos que apresentaram mais dificuldades. Esse procedimento de substituição de acordes está detalhado na seção 2.6.2.1 deste trabalho.

A peça *Revoada* apresentava uma tonalidade mais confortável para o instrumento e apenas dois acordes de mesma estrutura, E e F#/E. O desafio portanto foi seguir a forma e as mudanças de levada sugeridas pelo arranjo. Pela utilização de cordas soltas nos acordes propostos, essa peça acabou resultando uma sonoridade mais ampla e isso acabou refletindo no interesse dos alunos pela sua execução.

Os ensaios conjuntos foram coordenados pelo professor de violão Jailson Coelho e a sonoridade de todos os instrumentos juntos (cordas dedilhadas e friccionadas, sopros e percussão) acabou se transformando em motivo de interesse e motivação para os alunos de violão (Figura 62).

Figura 62 – Ensaio para apresentação



Fonte: O autor.

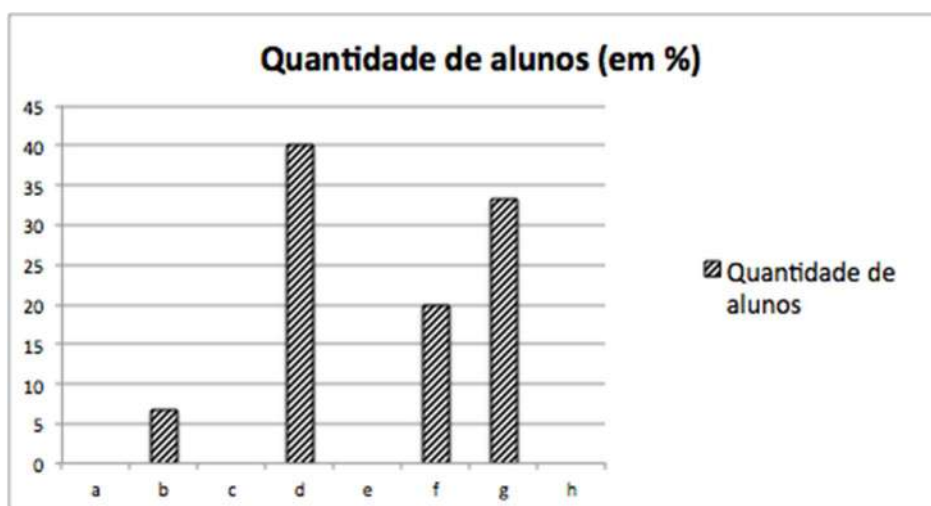
A apresentação no evento Café Literário ocorreu no dia 5 de novembro de 2015 e muitos alunos participaram. No questionário de finalização (QFp), os alunos se manifestaram sobre a experiência de terem participado ou não do evento e o resultado mostrou que a maioria dos alunos se sentiu motivada com esse tipo de ação pedagógica. A questão proposta foi a seguinte:

- 6) No dia 5/11 participamos de uma apresentação com outros alunos. Assinale como foi a sua sensação após a apresentação:*
- () a – Não gostei da minha atuação*

- () b – Me senti envergonhado de ter tocado em público
- () c – Gostei da experiência, mas prefiro não repetir
- () d – Gostei da experiência e gostaria de repetir
- () e – Não gostei mas gostaria de repetir
- () f – Me senti motivado a continuar aprendendo
- () g – Não participei, mas gostaria de ter participado
- () h – Outra: _____

As respostas aparecem no Gráfico 14:

Gráfico 14 – Respostas sobre a participação na apresentação



Fonte: O autor.

Como se pode observar no gráfico acima, 40% dos alunos que responderam ao questionário afirmaram que gostaram da experiência e gostariam de repeti-la e 20% se sentiram motivados a continuar aprendendo. Alguns alunos que não participaram responderam que gostariam de ter participado (33,3%) e apenas um aluno afirmou que se sentiu envergonhado de ter tocado em público. Cabe destacar que nenhum aluno afirmou não ter gostado de ter participado ou que não participaria novamente de uma apresentação pública. Após desenvolver uma pesquisa em um curso de música de uma ação social em São Paulo, Hikiji (2005) afirmou:

Experiência ampla, a performance é central em projetos que, (...), tem como um dos objetivos principais a intervenção social por meio da música. Ela torna visíveis atores e instituição. É palco de um amplo *jogo de espelhos*, lugar de exibição de identidade e construção de autoimagens. É espaço de *transformação*. É concebida como auge do processo pedagógico, *locus* de exibição do que foi aprendido, ensaiado, incorporado. É oportunidade de conhecer novos lugares, pessoas, é “saída para o mundo” [...] (HIKIJ, 2005, p. 158)

Apesar de não ter esse caráter de intervenção social, o trabalho desenvolvido também buscou esse grau de relevância da performance, acreditando na sua capacidade transformadora.

Figura 63 – Apresentação no Estádio Fonte Nova



Fonte: O autor.

Na semana seguinte, foi realizado último encontro com os alunos em sala de aula e uma pequena apresentação fechada com o repertório trabalhado durante a oficina. Na sequência, surgiu um convite para uma apresentação em um evento no estádio da Fonte Nova, o 4º

Encontro Estudantil da Rede Estadual, e alguns alunos se dispuseram a participar. O número de alunos participantes foi reduzido pelas limitações do transporte oferecido para o traslado do CEDMN até o estádio. A apresentação foi realizada com o mesmo repertório já apresentado no evento Café Literário, cabendo aos violões participarem das mesmas duas músicas já citadas. (Figuras 63 e 64).

Figura 64 – Apresentação no Estádio Fonte Nova



Fonte: O autor.

As impressões dos alunos sobre a participação neste evento não foram incluídas na avaliação pois a mesma foi realizada anteriormente, no último dia de encontro em sala de aula. Ainda assim, foi possível perceber que estavam motivados após a apresentação.

3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS DA ETAPA FINAL

Apesar de não constar no projeto apresentado para a realização da oficina no CEDMN, um dos objetivos desse piloto foi recolher dados para a elaboração do instrumento de coleta de dados a ser utilizado na etapa seguinte da pesquisa. Baseada nas orientações de Bandura (2006), a escala de medição foi elaborada buscando averiguar a variação da crença de autoeficácia para a leitura na pauta pelos alunos participantes da oficina de violão.

A primeira parte do questionário buscou traçar um perfil dos alunos no que diz respeito aos seus conhecimentos prévios de música e de violão, além de dados que permitissem detectar seus gostos, interesses e faixa etária. Essa parte é bastante semelhante ao questionário inicial que foi preenchido pelos alunos que participaram do piloto.

A segunda parte se refere à escala de medição que foi elaborada seguindo os critérios estabelecidos por Bandura (2006) e baseada em algumas escalas já desenvolvidas na área de música, em especial a descrita por Gusmão e Dias (2013a e 2013b).

3.2.1 A construção da escala de medição de crença de autoeficácia

A escala desenvolvida⁵⁰ é composta de vinte perguntas onde o aluno deve assinalar, em uma escala *Likert* de 1 a 7, o quanto se sente confiante para realizar uma série de ações específicas relacionadas com a leitura musical, de acordo com o exemplo abaixo (Quadro 2):

Quadro 2 – Escala *Likert*

1	2	3	4	5	6	7
Nenhuma confiança		Alguma confiança		Confiante		Totalmente confiante

Fonte: O autor.

As questões foram elaboradas de forma a mapear as habilidades necessárias para uma leitura-execução no violão e foram distribuídas em quatro subescalas: (a) *Localização das*

⁵⁰ Cf. Apêndice P.

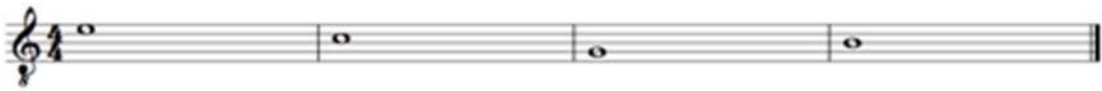

notas na pauta, (b) *Identificação do ritmo*, (c) *Localização das notas no braço do violão* e (d) *Execução*. A escolha dessas categorias se baseou no processo natural de leitura percorrido por um violonista, podendo haver momentos alternados em uma leitura mais fluente, por exemplo, o músico pode já realizar a identificação do ritmo antes de localizar as notas no braço do instrumento. Porém, é possível perceber que muitos alunos cometem erros de ritmo após terem localizado a posição da nota no instrumento. A sequência adotada se aproxima das dimensões sugeridas por Scripp e Davison (1988, p.27) quando desenvolveram um estudo sobre o exercício de solfejo:

Essas dimensões se concentram em três modos de desempenho em uso constante: 1) identificação de nota - decodificação da identidade dos sons escritos através de vários padrões e referências de claves; 2) expressão rítmica - ritmo produzido dentro de várias métricas e usando vários padrões eventualmente ligados à identificação da nota; e 3) expressão da altura - sons produzidos vocalmente com nomes de notas, em referência a centros tonais, e eventualmente combinados com ritmo. (Tradução nossa⁵¹)

A subescala *Localização de notas na pauta* se refere à ação de identificar a altura da nota pelo seu nome, ou seja, olhar a pauta e ser capaz de dizer o nome da nota. Como a iniciação da leitura para o violão é normalmente iniciada pelas cordas soltas, a relação entre a nota grafada e a corda a que se refere também é utilizada como um processo de identificação. Como já foi dito, um aluno pode, antes de lembrar que a nota se chama Mi, relacionar a nota grafada no último espaço superior da pauta com a primeira corda do violão solta. De certa forma, esse também é um mecanismo de identificação de notas na pauta que é aplicado diretamente ao instrumento e é bastante difícil identificar se um aluno pensa primeiro no nome da nota para depois relacionar com a corda solta ou se faz o processo inverso. As questões referentes à essa dimensão são (Quadro 3):

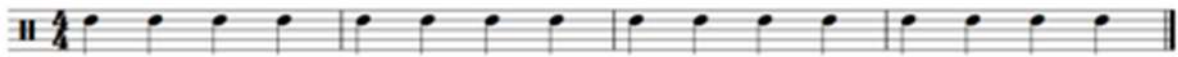
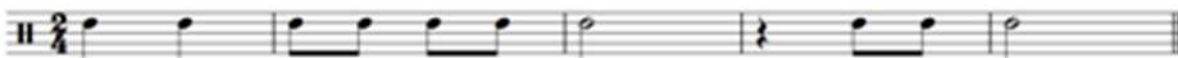


⁵¹ These dimensions focus on three performance modes in constant use: 1) note identification—decoding the identity of written pitches across various patternings and clef references; 2) rhythmic expression—rhythm produced within various meters and using various patternings eventually linked with note identification; and 3) pitch expression—pitches produced vocally with note names, in reference to tonal centers, and eventually combined with rhythm. Below we use the framework to define the performance criteria of each subskill and suggest a three-dimensional parallel sequence of skill integration.

Quadro 3 – Questões referentes à dimensão *Localização de notas na pauta*

11. Localizar as notas na pauta e falar seus nomes.
13. Localizar as notas das cordas soltas do violão na pauta.
14. Dizer os nomes das notas abaixo. 
16. Dizer os nomes das notas abaixo. 

Fonte: O autor.

Quadro 4 – Questões referentes à dimensão *Identificação do ritmo*

8. Executar o ritmo da seguinte partitura batendo palmas. 
12. Executar o ritmo da seguinte partitura batendo palmas. 
17. Executar o ritmo da seguinte partitura batendo palmas. 
19. Executar o ritmo da seguinte partitura batendo palmas. 

Fonte: O autor.

A segunda subescala, *Identificação do ritmo*, diz respeito à duração das notas e o aluno deve avaliar aqui a sua crença na capacidade de realizar a execução de ritmos sem altura definida com palmas. A opção de se criar essa categoria vem da habilidade bastante usual de se executar o ritmo de um trecho musical apenas ritmicamente, mesmo quando grafado com

alturas definidas. Isso se faz, na maioria das vezes, quando se busca verificar ou corrigir a dimensão rítmica de um trecho a ser executado. Foram utilizados exemplos que variam de muito simples (apenas semínimas) a um trecho com síncopes e pausas. (Quadro 4)

A terceira subescala (Quadro 5), denominada *Localização das notas no braço do violão*, se refere à habilidade necessária ao violonista que permite, após identificar a altura da nota a ser executada, posicionar sua mão no braço do instrumento e pressionar o dedo na casa correspondente. Muitas vezes esse processo é o resultado da mistura de várias habilidades como memorização, compreensão do conceito de digitação, relação com as notas anteriormente executadas, digitação de escalas, formação de acordes entre outras. Nesta escala se optou por relacionar com um mecanismo trabalhado no início da oficina e descrito na seção 2.6.1.4 deste trabalho.

Quadro 5 – Questões referentes à dimensão *Localização das notas no braço do violão*

1. Localizar no violão a nota sol na primeira corda.
3. Localizar no violão todas as notas dó.
5. Dizer o nome das cordas do violão quando tocadas soltas.
7. Localizar qualquer nota musical no braço do violão.
10. Dizer o nome da nota que está na primeira casa da primeira corda do violão.
15. Dizer o nome da nota que está na décima primeira casa da quarta corda.
18. Ao descobrir qual nota está escrita na pauta, localizá-la no braço do violão.

Fonte: O autor.

Optou-se por não incluir imagens de pautas nas questões desta subescala pois isso envolveria duas habilidades: a identificação da nota na pauta e a localização no braço do violão.

A última subescala é a reunião das outras três habilidades que, no final, pode ser enxergada como uma habilidade única, resumindo no que se define como leitura à primeira

vista. Apesar de ser uma habilidade mais comumente encontrada em músicos experientes, a prática pode ser exercitada desde o princípio do aprendizado. Foi esclarecido de forma contundente o significado do termo “tocar à primeira vista” na entrega do questionário para que os alunos pudessem avaliar a sua crença na capacidade de executar tal tarefa. (Quadro 6)

Quadro 6 – Questões referentes à dimensão *Leitura – Execução*

<p>2. Tocar, à primeira vista, a seguinte partitura no violão:</p> 
<p>4. Tocar, à primeira vista, a seguinte partitura no violão:</p> 
<p>6. Tocar, à primeira vista, a seguinte partitura no violão:</p> 
<p>9. Tocar, à primeira vista, a seguinte partitura no violão:</p> 
<p>20. Tocar, à primeira vista, a seguinte partitura no violão:</p> 

Fonte: O autor.

As questões foram distribuídas de forma aleatória visando misturar as subescalas. A versão completa da escala encontra-se no Apêndice P. Foi realizado um pré-teste com alguns alunos da Oficina de Violão da UFBA e não foram encontrados problemas de interpretação das questões pelos respondentes.

Seguindo as orientações de Bandura (2006), a escala criada visou evitar alguma questão que pudesse estar vinculada a uma perspectiva futura, o que poderia acabar mensurando uma expectativa de resultado e não uma crença na capacidade de realizar a atividade no momento da resposta. Essa possibilidade de que o aluno tenha pensado na expectativa de resultado acabou ocorrendo na última questão dos questionários aplicados no piloto. Esse cuidado foi tomado e as explicações prévias procuraram ser bastante claras, pois os jovens iniciam um curso de violão com muitas expectativas e isso poderia, de certa forma, influenciar as respostas. Bandura (2006, p. 312-313) afirma que

Instruções preliminares devem estabelecer a mentalidade adequada que os participantes devem ter ao avaliar a força da crença em sua capacidade pessoal. As pessoas são convidadas a julgar as suas capacidades operativas a partir de agora, não as suas capacidades potenciais ou suas capacidades futuras esperadas. É fácil para as pessoas imaginar serem totalmente eficazes em um futuro hipotético.

Um dos problemas que existiam na elaboração desta pesquisa era o fato de que o instrumento de medição seria aplicado em alunos iniciantes, ou seja, que não possuíam conhecimentos prévios sobre a maioria dos conteúdos a serem ensinados e que estavam presentes nas questões propostas na escala. Partindo desse pressuposto, era possível que a maioria dos alunos apresentassem uma baixa crença na sua capacidade de realizar uma ação pelo simples fato de não possuírem qualquer conhecimento sobre o assunto. Por outro lado, parecia certo que essas crenças aumentariam a partir do momento em que tomassem contato com os conteúdos, em especial as linguagens na pauta e cifrada. Podia se considerar também que os alunos já possuíam algum conhecimento prévio do que seja uma partitura ou uma cifra por serem adolescentes e, na sua maioria, terem acesso a internet. Se violão e música são temas de interesse dos alunos, pode-se supor que tenham algum conhecimento sobre a existência das formas de registro. Soma-se a isso o fato de que o CEDMN convive, cotidianamente, com alunos de música tocando pelos corredores e escadas, portando instrumentos e partituras. Ocorrem também, no espaço do colégio, frequentes apresentações dos alunos e grupos musicais da instituição.

O conhecimento prévio sobre um conteúdo específico é um dos fatores que influenciam diretamente os índices de crença de autoeficácia. Gonçalves e Araújo (2014) realizaram uma

pesquisa em uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Estado do Paraná e constataram, por exemplo, que a quantidade de tempo de estudo de música anterior ao ingresso na IES era diretamente proporcional a um maior escore na medição de crenças de autoeficácia.

De qualquer forma, Bandura (1997) afirma que a “autoeficácia percebida não é relativa ao número de habilidades que se tem, mas com o que você julga poder fazer com o que você tem, sob uma variedade de circunstâncias.” Diante disso, optou-se por aplicar a escala de medição após um pequeno período de aulas para que os alunos pudessem ter um nivelamento mínimo em conceitos básicos. Foi escolhida a terceira aula para aplicação da escala mas, em função de algumas paralisações, a mesma foi aplicada ao final da quarta aula.

3.3 SEGUNDA ETAPA DO TRABALHO DE CAMPO

A segunda etapa do trabalho de campo, onde foi aplicada a escala de medição de crença de autoeficácia, ocorreu entre os dias 8 de março e 20 de abril de 2017 no mesmo local onde foi realizado o piloto, ou seja, no CEDMN. Foram tomadas três decisões a partir da experiência anterior realizada em 2015: realizar a oficina apenas no período matutino, estabelecer uma duração de 12 aulas e realizá-las com uma frequência de três aulas semanais.

A primeira decisão se deu em função do índice de desistência que foi mais elevado no período vespertino durante o piloto realizado e a duração foi decidida diante da avaliação que em 12 aulas seria possível realizar a segunda medição. Esses aspectos foram discutidos e decididos na ocasião da realização do exame qualificativo.

Novamente foram realizados contatos prévios com a coordenação do curso de música e com a coordenação do CEDMN com o intuito de viabilizar a realização de mais uma oficina de violão. Constatou-se que não haveria dificuldades em relação ao espaço disponível e instrumentos para os participantes. A existência de professores e funcionários do colégio que acompanharam o piloto realizado em 2015 contribuiu para facilitar o processo de aprovação por parte da direção do CEDMN. Foi apresentado o projeto da oficina conforme Apêndice M.

Prevista para iniciar no final de fevereiro, a oficina teve que ser adiada em função da baixa presença de alunos no colégio no período que antecedeu o feriado de carnaval. Antes e

após essas paralisações, foi realizada a divulgação através de cartazes⁵² e alguns plantões para a realização de inscrições. Apenas após a retomada das aulas foi possível realizar uma divulgação nas salas de aula, fato que contribuiu para que fosse atingido um número razoável de participantes.

O início das aulas ocorreu no dia 8 de março e, dos vinte inscritos inicialmente, compareceram 16 alunos. A sala destinada às aulas foi uma das que já haviam sido utilizadas na etapa anterior. Apesar de pequena, pôde acomodar bem os alunos que, num total de 12 alunos, permaneceram até a conclusão da atividade.

A opção de realizar três aulas semanais foi tomada em função de alguns feriados existentes nesse período do ano, o que poderia dispersar os alunos com intervalos grandes entre as aulas. Apesar desta precaução, ocorreu uma paralisação dos professores que durou duas semanas e isso, acredita-se, também contribuiu para uma redução do número de participantes. Não foi possível apurar o motivo da desistência dos alunos nesta etapa do trabalho de campo.

As atividades a serem realizadas nessa etapa foram selecionadas à partir da avaliação feita pelos alunos do piloto realizado anteriormente e também de acordo com a relevância para o objetivo da pesquisa que foi trabalhar com a leitura musical na pauta. Uma das atividades que mais interessou os alunos no piloto foi tocar com outros instrumentos mas isso não ocorreu na segunda etapa. Como o piloto ocorreu no segundo semestre, período em que normalmente ocorrem apresentações no ambiente escolar, era fácil encontrar alunos estudando sozinhos ou ensaiando em grupo em outras salas ou até mesmo no corredor e, sempre que foram convidados a participar por alguns minutos da aula da oficina, se dispuseram prontamente. Certamente por ter sido realizada no início do semestre, não existiam ainda alunos de outros instrumentos pelas salas e corredores durante o período das aulas.

Também não foi prevista uma apresentação de encerramento de caráter mais formal, com algum tipo de público externo pois, em função da duração de apenas 12 aulas, essa atividade poderia desviar um pouco o foco dos conteúdos previstos para serem trabalhados no período determinado. Mesmo assim, foi realizada uma aula extra de encerramento onde foi repassado o conteúdo trabalhado e que permitiu aos alunos tocarem todo o repertório

⁵² Cf. Apêndice N.

trabalhado nas aulas, tanto de músicas cifradas como de músicas e exercícios escritos na pauta. Ao invés de uma apresentação, foi combinado com os alunos que seria gravada a execução da composição criada durante as aulas, uma espécie de videoclipe feito com o celular. Essa atividade apareceu citada no QF em substituição às questões referentes à apresentação realizada no piloto.

3.3.1 Coleta de dados inicial

Os participantes da segunda etapa do trabalho de campo eram, curiosamente, todos alunos do primeiro ano do ensino médio; sendo assim, não existia uma diferença significativa de idade entre eles. Dos 12 efetivos participantes, apenas dois manifestaram que já tinham algum conhecimento de música. Um outro aluno disse ter participado de umas aulas de violão mas nada tinha aprendido. No entanto, todos afirmaram na pesquisa inicial não possuírem qualquer conhecimento de leitura musical. Entre os dois que manifestaram já possuir algum conhecimento, ambos declararam conhecer e utilizar cifras e o sistema numérico. Também declararam tocar por imitação e um deles afirmou tocar de ouvido, enquanto o outro afirmou que conhecia e utilizava tablaturas. A alternativa que abordava o ato de tocar de ouvido estava escrita como *apenas de ouvido* e procurava detectar se algum aluno não utilizava linguagens escritas mas era capaz de tocar algo após a audição. Talvez não tenha ficado claro e existe a real possibilidade de um aluno ser capaz de tocar por cifras e tablatura e, além disso, também ser capaz de repetir músicas de ouvido. No entanto, esse dado não se mostra relevante na medida em que o foco desta pesquisa é a habilidade de leitura na pauta. Na QI6, os dois afirmaram não ter estudado teoria musical em nenhum momento.

Os 12 participantes responderam a QI11 *Por que começou a aprender ou estudar violão?* e as respostas ajudaram a traçar um perfil do gosto musical dos alunos. Por exemplo, três alunos manifestaram o interesse em tocar guitarra após aprender um pouco de violão. Apesar de alguns autores, como Rocha (2015), afirmarem ser vantajoso estudar violão antes de iniciar a guitarra por alguns aspectos técnicos, ao questionar oralmente os participantes sobre essa escolha, a maioria afirmou ser motivado pelo custo do instrumento ou por existir um violão em casa ou na casa de parentes. Alia-se a isso o fato de que uma guitarra elétrica demanda outros acessórios como um amplificador e cabos, elevando bastante o custo mínimo

para que um aluno possa praticar o instrumento. Santos (2015), ao verificar que os alunos de guitarra elétrica de um projeto social na cidade de Guamaré, Rio Grande do Norte, não apresentavam um bom desempenho nas aulas, concluiu, confirmando o preposto acima:

(...) percebeu-se que essas dificuldades, possivelmente, aconteciam como consequência de não ter o instrumento e seus componentes necessários para o estudo. O público alvo dessas ações sociais, jovens e adolescentes guamareenses, a maioria deles sendo moradores de assentamentos isolados, distante do centro da cidade, não têm poder aquisitivo suficiente para adquirir uma guitarra elétrica, cabo conector e um amplificador. (SANTOS, R., 2015, p. 32)

O interesse pela guitarra também pode estar ligado ao fato de que alguns jovens se imaginam sendo artistas de sucesso ou algo parecido. Uma aluna se manifestou diretamente nesse sentido afirmando: *Eu comecei a tocar violão porque amo música e pretendo ser uma dessas cantoras famosas, a música é a minha vida, a música nasce em mim de alguma forma!*. No site *Violão.org*, espaço virtual de discussão sobre o violão de concerto⁵³ criado em 1999 (SCOTTI, 2011, p. 41) e de valor reconhecido no meio acadêmico⁵⁴, ocorreu um debate sobre a formação de novos violinistas e um dos debatedores afirmou

que desistências são geradas por essa maneira equivocada como o violão continua sendo visto ainda hoje, ou seja, o cara entra em contato com o instrumento, por exemplo, quando é criança ou adolescente, porque quer tocar guitarra, que é o que vê fazendo sucesso na televisão, sendo que, na verdade, nem quer tocar, quer o "sucesso". (PEREZ, 2016)

O relato de Perez (2016) reforça essa ideia de alguns adolescentes de que poderão fazer sucesso se tocarem guitarra. Realmente essa relação faz sentido pois boa parte dos estilos que se enquadram no gosto dos alunos, e que para eles poderá ser um caminho para o que chamam de sucesso, está mais próximo da guitarra do que do violão. Em uma conversa com esta turma

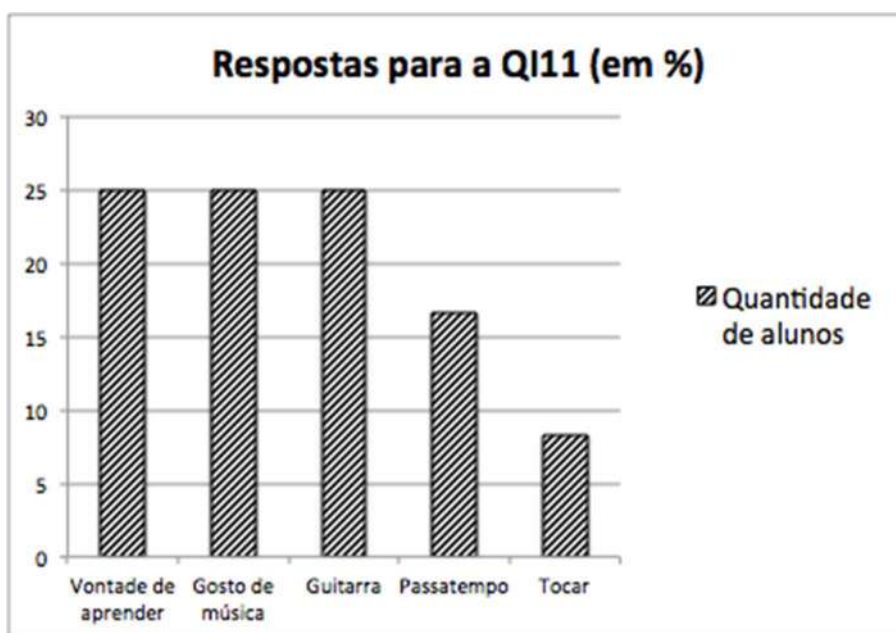
⁵³ A denominação “violão de concerto” é utilizada pelo *site* para delimitar o tema das discussões. Não são aceitas postagens sobre o chamado “violão popular”.

⁵⁴ O *site Violão.org* foi objeto de pesquisa de Adelson Aparecido Scotti (dissertação, UFU, 2011). Também foi citado na monografia de Diego Lima dos Santos (UFS, 2015) e em um artigo de autoria de Diego Lima dos Santos e Alessandro Pereira (V SISPEM, 2013).

do CEDMN, o ritmo mais citado por eles foi o *reggae* que não possui uma relação próxima com o violão.

As respostas dadas pelos alunos à Q11 foram analisadas em função dos termos utilizados e chegou-se ao gráfico abaixo. (Gráfico 15) Foi selecionado um termo de cada resposta, aquele considerado mais relevante.

Gráfico 15 – Respostas para a Q11



Fonte: O autor.

Repetindo a intenção manifestada pelos alunos do piloto, o termo *vontade de aprender* apareceu com frequência no perfil das respostas dos alunos da segunda etapa. Os termos *guitarra* e *passatempo* que surgiram aqui não foram citados no piloto.

Em relação ao gênero, dois terços dos participantes eram do gênero feminino e um terço masculino. Curiosamente, mais jovens do sexo feminino se interessaram pelas oficinas, tanto no piloto quanto na segunda etapa. Não se pode generalizar esse dado, tratando-se talvez de uma característica do espaço onde foram realizadas as atividades.

Um aspecto relevante e que pode ser objeto de reflexão, além de já ter sido observado em outras situações, é o fato de que o participante que mais possuía habilidades prévias em relação à execução do instrumento (conhecia cifras e um possuía bom domínio de levadas

rítmicas) não foi o que apresentou o maior interesse e o melhor desempenho no desenvolvimento da leitura musical na pauta. Pelo contrário, apesar do domínio prévio, foi o aluno mais resistente em realizar exercícios técnicos e em aceitar ser orientado sobre questões de postura. Algumas hipóteses podem ser levantadas sobre essa situação. A primeira delas é que esse jovem se sentia em um nível um pouco superior em relação aos colegas em função da sua habilidade prévia e a iniciação à leitura o colocava em uma situação de igualdade. Diante disso, talvez resistisse em realizar as atividades para não demonstrar que também era iniciante neste tópico. Não realizar a atividade poderia deixar nos colegas a dúvida se ele era capaz ou não.

Em relação à postura, o jovem aluno aparentava já possuir convicções próprias sobre postura e não abria mão delas, mesmo que o professor o orientasse e apresentasse outras possibilidades. Nesse aspecto, as facilidades de um jovem acessar outras fontes de informação como videoaulas na internet o colocam diante de um grande conjunto de informações distintas e contraditórias sobre técnica e postura. Alguns professores virtuais chegam a afirmar que a postura para tocar violão é algo irrelevante e que os iniciantes não devem se preocupar com isso. Em entrevista, o violonista Álvaro Henrique afirmou

Como material de referência para o aluno entrar em contato fora da aula, como suporte às aulas (reforça bastante mostrar outro violonista tocando, demonstrando, explicando o mesmo conceito que o professor quer ensinar), mas também como o necessário filtro que diferencia formação de informação. A internet aceita de tudo, é mítica, e qualquer vídeo com gatos tem um número de visualizações incrivelmente superior a masterclasses geniais com os melhores músicos de nosso tempo. Há engodo, há mentira, há venda e propaganda de produtos, e há diferenças estéticas, técnicas ou de escolas violonísticas com grande dificuldade de conviver em harmonia. O professor precisa inspirar no aluno que ele é seu grande aliado, e ser um mentor/ tutor competente mesmo se o modelo do aluno for diferente do seu próprio modelo. (HENRIQUE apud SANTOS, R., 2015, p. 61)

Analisando sob a perspectiva da TSC, podemos afirmar que o aluno em questão já havia definido os seus modelos de postura e recusava aceitar o modelo apresentado pelo professor. Para Bandura, as pessoas aprendem com suas experiências e pela observação de outros comportamentos (PAJARES e OLAZ, 2008, p. 100).

A aprendizagem observacional é governada pelos processos de atenção, retenção e motivação. A atenção refere-se à capacidade do indivíduo de observar as ações de um modelo seletivamente. De sua parte, os comportamentos observados somente podem ser reproduzidos se forem retidos na memória, um processo possibilitado pela capacidade humana de simbolizar. A produção refere-se ao processo de realizar o comportamento observado. Finalmente, se a realização do comportamento observado produzir os resultados desejados, o indivíduo se sente motivado para adotar o comportamento e repeti-lo no futuro. (PAJARES e OLAZ, 2008, p. 101)

Voltando ao aluno em questão, mesmo que tenha observado e esteja copiando modelos que utilizavam uma postura que pode ser considerada pouco favorável e limitante para uma boa execução, seu objetivo de tocar foi alcançado e ele se sente motivado a continuar seguindo esse padrão.

Talvez contribua também para isso o fato de que os jovens consomem bastante música através de vídeos e, nessas produções, os músicos aparecem tocando nas situações mais diversas, sendo a postura um aspecto irrelevante diante da informação estética que se deseja passar. São, portanto, outros modelos que contribuem para sua motivação agregados ainda ao fator “sucesso”, pois é possível imaginar que um músico que aparece em um vídeo esteja em uma situação de maior destaque do que outros que não possuem recursos para isso ou, no caso do violão de concerto, pouco utilizam esse tipo de linguagem, no máximo apresentando filmagens de apresentações e na sua maioria captadas de concertos ao vivo.

Para os alunos totalmente iniciantes, o modelo inicial de postura é o professor e a possibilidade de que os alunos experimentem e aceitem as indicações é maior, mesmo que convivam com os modelos de colegas que já tocam e com as informações acessíveis por vídeos. Em uma proposta de ensino de violão onde está incluída a leitura musical, cria-se um ambiente diferente daquele onde o objetivo é o ensino do violão apenas por cifras, tradicionalmente chamado de “violão popular”. Embora isso não seja uma verdade absoluta, é comum se generalizar que para se tocar por partitura é necessário usar a postura clássica e para se tocar por cifras pode-se utilizar qualquer outra postura, ou seja, que existem posturas corretas para cada gênero do violão. Mesmo que o professor não afirme que essa ou aquela postura é correta ou incorreta, e essa é uma conduta esperada de um professor de violão, é importante que ele converse com seus alunos e mostre vantagens e desvantagens de cada uma delas e explique porque está optando por alguma delas para o seu trabalho. Ao perceberem

que estão em um ambiente diferente de aprendizagem, principalmente pelos conteúdos abordados, os alunos iniciantes tendem a se mostrar mais receptivos.

Esta reflexão também pode servir para o momento ideal de se ensinar leitura na pauta e pode colocar em questão algumas afirmações de professores que defendem que se deve começar apenas por imitação ou iniciar por uma linguagem considerada mais simples e atraente. Moura (2016, p. 23), que analisou uma experiência de aula coletiva de violão em um projeto social, afirma que

O desejo dos alunos de violão nesse contexto é principalmente poder fazer acompanhamento vocal, seja de outras pessoas ou de si próprio. Recebê-los com leitura de partitura e assuntos teóricos os leva muitas vezes a desistir. É importante que eles percebam que o que eles pretendem não será perdido e assim o professor poderá inserir outras práticas, assim ele irá entender a importância de ser um músico preparado tanto para acompanhar como para tocar sozinho, e principalmente um músico capaz de ler partitura a primeira vista, compreendendo a linguagem universal da música.

É possível entender a declaração de Moura (2016), principalmente quando se tenta aproveitar os interesses do aluno mas, aproximando-se novamente da TSC e seu conceito de aprendizagem vicária, corre-se o risco do aluno se sentir satisfeito com o resultado obtido por processos mais simplificados. Ou seja, se o professor afirma que é possível tocar por outros caminhos e mostra isso, pode se tornar um modelo que ele mesmo tentará mudar quando iniciar a tentativa de ensinar os alunos a lerem na pauta. O mesmo ocorre quando o professor escreve a música na pauta mas mostra aos alunos como tocar. Nesse caso, o aluno não presencia o processo de leitura e percebe que é possível apenas olhar o professor e repetir. Cada aluno que se utilizar desse recurso (imitação) se tornará um modelo de que é possível tocar sem ler e isso pode se tornar o motivo de desinteresse dos alunos quando forem cobrados que realmente leiam na partitura.

A QI12, que apresentou um trecho de uma partitura para violão e buscou averiguar a reação dos alunos diante da imagem, está analisada na seção 4.2 deste trabalho.

3.3.2 Desenvolvimento das aulas

Desde o início das atividades, os alunos utilizaram os instrumentos do CEDMN, mesmo alguns declarando que possuíam instrumentos próprios. Como o grupo não era numeroso (Figura 65) e não estavam ocorrendo aulas de violão em paralelo com o horário da oficina oferecida, não houve necessidade de solicitar que os alunos utilizassem seus instrumentos.

Figura 65 – Alunos da segunda etapa do trabalho de campo



Fonte: o autor.

Trabalhar com instrumentos semelhantes ajuda na realização de exercícios de técnica e sonoridade, pois os alunos podem reproduzir aquilo que está sendo pedido e mostrado, fato que não aconteceria se algum aluno estivesse utilizando um violão com cordas de aço, por exemplo. Embora seja importante o professor levar um instrumento de boa qualidade, de

preferência feito por um *luthier*, em algumas aulas para que os alunos possam conhecer e experimentar, a maior parte dos exemplos que precisa mostrar de forma prática talvez funcionem melhor em um instrumento similar ao que os alunos estão utilizando, para evitar uma discrepância muito grande no resultado alcançado. Desta forma, os alunos podem se aproximar do resultado obtido pelo professor com mais facilidade. Cabe destacar que, na maioria das vezes, o principal problema dos instrumentos de uma instituição é em relação à periodicidade de substituição das cordas, ação que só é realizada em caso de rompimento. Diante desse problema, algumas atividades relacionadas com sonoridade e timbre ficam prejudicadas.

As aulas percorreram um programa de conteúdos que previu que fossem trabalhados os seguintes tópicos:

- a) informações gerais sobre o instrumento;
- b) postura de corpo e mãos;
- c) nomenclaturas relacionadas à música e ao violão como nomes das notas, cifras, dedos, casas, cordas, elementos de grafia etc.;
- d) identificação de notas na pauta;
- e) localização de notas no braço do violão;
- f) exercícios de leitura de notas soltas e presas;
- g) acordes cifrados;
- h) levadas (ritmos de acompanhamento);
- i) exercícios de técnica;
- j) exercícios de leitura de guias de cifras.

Como não existia uma obrigação com o cumprimento de um programa oficial ou com algum tipo de avaliação final, os conteúdos foram sendo abordados de acordo com o desenvolvimento da turma, com ajustes necessários sendo feitos entre os encontros e também relacionando com os interesses demonstrados pelos alunos, especialmente no que diz respeito ao repertório. Tourinho (1995, p. 90) afirma

[...] 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.

No mesmo experimento, Tourinho (1995, p. 89) também afirmou que foi válida a opção de trabalhar com leitura musical e que “[...] os alunos puderam, no final do experimento, ler e reconhecer notas e diferenciar valores rítmicos à primeira vista.”. Essa afirmação também contribui para corroborar a validade de se trabalhar com leitura musical em turmas de iniciantes em aulas coletivas de violão, foco desta investigação.

Foi elaborado um diário de classe com os conteúdos trabalhados nos encontros e o resultado aparece no quadro abaixo, incluindo as datas. (Quadro 7)

Quadro 7 – Diário da segunda etapa do trabalho de campo

Aula / Data	Conteúdo Trabalhado
Aula 1 8/3	Partes do violão. Nomes das cordas soltas. Postura de corpo e mãos.. Exercício com dedos alternados <i>im</i> na primeira e segunda cordas.
Aula 2 13/3	Apresentação da pauta. Notas Mi e Si soltas na pauta em semínimas. Círculo das notas, escala cromática. Nomenclatura das cifras. Acordes A9, Em, D7M(9). Mudança de acordes. Melodia de cordas soltas com cifras.
Aula 3 27/3	Revisão de conteúdos. Exercício de localização de notas no braço do violão. Levada Pop 1. Acordes. Melodia com Fá# e Dó#.
Aula 4 29/3	Música da Paula Fernandes. Prática de mudança de acordes. Leitura de guia de acordes com forma musical. Aplicação do questionário e escala de medição de crença de autoeficácia no final da aula.
Aula 5 3/4	Leitura rítmica, semínimas e pausas. Seis cordas do violão na pauta. Melodia de notas soltas. Levada Pop 2, música Sutilmente Skank. Acorde de G. Forma musical. Música com introdução escrita.
Aula 6 5/4	Ritmo Reggae. Pestana com o acorde de D7M. Notas presas.

Quadro 7 – Diário da segunda etapa do trabalho de campo

Aula 7 10/4	Ritmo Reggae, música Reggae Maneiro feita em parceria com os alunos. Leitura na pauta, indicações de forma. Baião, Asa Branca (pedido da aluna)
Aula 8 11/4	Partitura impressa na estante, mapeamento das notas nas cordas primas, Leitura na lousa com voz e som, arpejos <i>pima</i> , ritmo de baião (D Em A7 D), leitura da melodia no Reggae Maneiro.
Aula 9 12/4	Música Trem Bala. Levada pop2. Ritmo Baião. Acorde de A7.
Aula 10 17/4	Dedilhados <i>pima</i> . Leitura a três vezes na pauta.
Aula 11 18/4	Peça a duas vezes em pautas separadas. Baião do Acarajé. Acordes de C e Am7. Bequadro.
Aula 12 19/4	Revisão de ritmos e acordes trabalhados. Ensaio. Aplicação do questionário de finalização e da escala de medição de crença de autoeficácia no final da aula.
Aula 13 20/4	Encerramento. Entrega da partitura de Baião do Acarajé. Gravação de vídeo.

Fonte: O autor.

Pelas datas dos encontros se pode perceber que ocorreram grandes variações na frequência semanal de aulas, como o intervalo de duas semanas entre os dias 13 e 27 de março (aulas 2 e 3) e o acúmulo de aulas no final onde foi necessário realizar aulas em dias seguidos (aulas de 10 a 13). O intervalo observado no início do curso foi em função de uma paralisação de professores que protestaram contra alterações trabalhistas propostas pelo governo e a concentração de aulas no final ocorreu para que se mantivesse a data acertada com a direção da escola para a finalização da oficina. Diante disso, a oficina realizada na segunda etapa do trabalho de campo não serve de parâmetro para avaliar se a frequência de duas aulas semanais, conforme recomenda a bibliografia pesquisada, tem influência sobre os resultados de aprendizagem e motivação dos alunos.

Algumas atividades, por serem recorrentes, não apareceram no diário mas foram realizadas em todas as aulas como, por exemplo, um breve exercício de alongamento e

relaxamento no início de cada aula. Nestes minutos iniciais, também foi recorrente acontecer uma breve revisão dos conteúdos trabalhados nas aulas anteriores e um espaço para dúvidas dos alunos. Mesmo que uma aula estivesse pronta e planejada, alguma alteração poderia ser feita em função das dúvidas e dificuldades relatadas pelos alunos no início de cada aula.

Não foram encontradas dificuldades para abordar a leitura na pauta, aliada ao ensino de cifras, desde as primeiras aulas. Os alunos sempre estiveram receptivos, com alguma pequena resistência dos alunos que já tocavam algumas músicas por cifra. As estratégias utilizadas nesta oficina estão descritas com detalhes na seção 2.6 deste trabalho.

A frequência dos alunos foi bastante regular ao longo desta segunda etapa do trabalho de campo, com apenas algumas ausências pontuais de alunos por atividades previamente agendadas, como consultas médicas, por exemplo.

Uma aluna se mostrou bastante comprometida desde o início pois enxergou na oficina oferecida uma possibilidade de realizar um desejo antigo. Em uma conversa informal antes da aula, ela revelou que já havia pedido para sua mãe que a inscrevesse em algum curso de violão, mas nunca havia sido atendida por razões financeiras. Por não possuir instrumento em casa, essa jovem costumava chegar antes do horário da aula para poder ficar praticando um pouco. Foi interessante observar que ela aproveitava esse tempo para treinar os exercícios de leitura que haviam sido entregues.

Conforme justificado anteriormente, na finalização desta etapa do trabalho de campo não foi prevista uma apresentação de encerramento. Como atividade final, foi combinado com os alunos a gravação da música *Reggae Maneiro* que foi criada ao longo das aulas. Como esta atividade foi realizada em uma aula extra, nem todos os alunos puderam participar e, por conta disso, a gravação não fez parte do QF e sim o ensaio realizado na aula anterior. De qualquer forma, os alunos presentes se envolveram bastante na atividade de gravação pois, apesar de ser realizado com um celular, abordou uma linguagem midiática bastante conhecida e consumida por eles, o videoclipe.

Durante o processo de gravação, os alunos foram bastante críticos com seus erros e fizeram questão de repetir até que o resultado estivesse satisfatório. Uma brincadeira do professor feita no meio do curso afirmando que dançaria reggae com um chapéu de tranças⁵⁵

⁵⁵ Esse tipo de adereço é bastante comum na cidade de Salvador.

se eles tocassem a música sem erros no último dia de aula foi um dos motivos que contribuíram para que os alunos buscassem executar toda a música sem erros, no meio de muitas risadas e das cobranças para que o professor cumprisse a sua promessa. Acredita-se que, de alguma maneira, essa brincadeira tenha servido também como um fator motivacional para que os alunos praticassem a leitura da peça criada.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada através de três instrumentos: um questionário inicial, um questionário de finalização e uma escala de medição de crença de autoeficácia. O primeiro questionário teve por objetivo avaliar o perfil dos alunos, o segundo colher dados sobre as atividades realizadas e sobre a motivação dos alunos; e a escala de medição de autoeficácia buscou averiguar a variação da crença dos alunos para a leitura musical. Para tornar mais objetiva a descrição e análise dos resultados, as questões de cada instrumento utilizado serão identificadas pelas siglas QI (questionário inicial), QF (questionário de finalização) e QE (escala de medição de crença de autoeficácia). As questões de cada um destes questionários está identificada pela adição do número correspondente à sigla referente ao nome do mesmo, por exemplo, QE1 corresponde à primeira questão da escala de medição de crença de autoeficácia.

4.1 QUESTIONÁRIO INICIAL - PERFIL DOS ALUNOS

Os dados colhidos neste questionário (QI) já foram apresentados e analisados no capítulo 3, seção 3.2, que apresentou o perfil dos participantes da oficina de violão.

Na seção 3.1 foram apresentados os dados colhidos durante o piloto realizado para esta pesquisa e que serviram para a realização de ajustes antes da coleta de dados da segunda etapa.

4.2 QUESTIONÁRIO DE FINALIZAÇÃO

Este questionário (QF), disponível no Apêndice Q, foi aplicado com o intuito de colher informações sobre a percepção dos alunos no que diz respeito às atividades desenvolvidas e sobre a motivação dos alunos para prosseguir nos estudos de violão. Com questões objetivas e abertas, o instrumento foi respondido juntamente com a escala de medição de crença de autoeficácia e os 12 alunos responderam às questões.

Apesar de constar um breve texto de apresentação no questionário, uma explanação oral sobre os objetivos e os procedimentos para responder às perguntas foi realizada para tentar solucionar dúvidas que pudessem existir.

A QF1 buscou coletar dados sobre algumas estratégias aplicadas e sobre aspectos que podem ter motivado os alunos a terem participado da oficina. Alguns itens estão relacionados diretamente com as fontes de crença de autoeficácia descritas por Bandura. Na lista abaixo aparecem que aspecto está sendo investigado em cada item da questão 1:

- a) experiências de sucesso;
- b) estados fisiológicos;
- c) estados fisiológicos;
- d) estratégias de ensino.;
- e) estratégias de ensino;
- f) experiências vicárias;
- g) motivação;
- h) estratégias de ensino.

O texto da QF1 pede o seguinte:

1) Se você chegou até o final da oficina, parabéns! Marque abaixo três principais razões para que tenha seguido firme até aqui, numerando de 1 a 3, sendo 1 a principal razão:

- () a – Senti que estava aprendendo*
- () b – Os colegas me incentivaram*
- () c – O professor me motivou*
- () d – A maneira de ensinar do professor me motivou*
- () e – O tipo de música tocado nas aulas me motivou*
- () f – Ver os colegas aprendendo me motivou*
- () g – Não costumo desistir das atividades que inicio*
- () h – O conteúdo das aulas era exatamente o que eu estava procurando*
- () i – Outro: _____*

Para a avaliação das respostas foram atribuídos valores para cada alternativa assinalada pelos alunos, sendo 3 pontos para cada uma marcada como 1 (principal razão), 2 pontos para cada uma marcada com o número 2 e 1 ponto para cada alternativa marcada com o número 3. A pontuação máxima que uma alternativa pode obter é 36 pontos e para isso seria preciso que os 12 alunos a escolhessem como a melhor razão para terem prosseguido no curso. Por outro lado, uma alternativa pode não receber nenhum ponto. O somatório dos pontos que foram atribuídos pelos alunos foi de 72. O resultado obtido na QF1 foi o seguinte (Tabela 5):

Tabela 5 – Pontuação para as respostas da QF1

Alunos	Alternativas QF1									Total por aluno
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	
1	2	-	-	1	-	-	-	3	-	6
2	-	-	-	2	-	1	-	3	-	6
3	-	-	2	-	-	1	-	-	3	6
4	-	-	-	3	1	2	-	-	-	6
5	2	-	-	-	3	1	-	-	-	6
6	-	-	-	2	3	1	-	-	-	6
7	2	-	-	3	-	-	1	-	-	6
8	1	-	-	2	-	-	-	3	-	6
9	-	-	-	1	-	-	2	3	-	6
10	-	-	-	2	1	-	-	3	-	6
11	-	-	-	3	1	2	-	-	-	6
12	3	-	2	-	-	-	-	1	-	6
TOTAL	10	0	4	19	9	8	3	16	3	72
TOTAL %	13,89	0	5,55	26,39	12,5	11,11	4,17	22,22	4,17	100

Fonte: O autor.

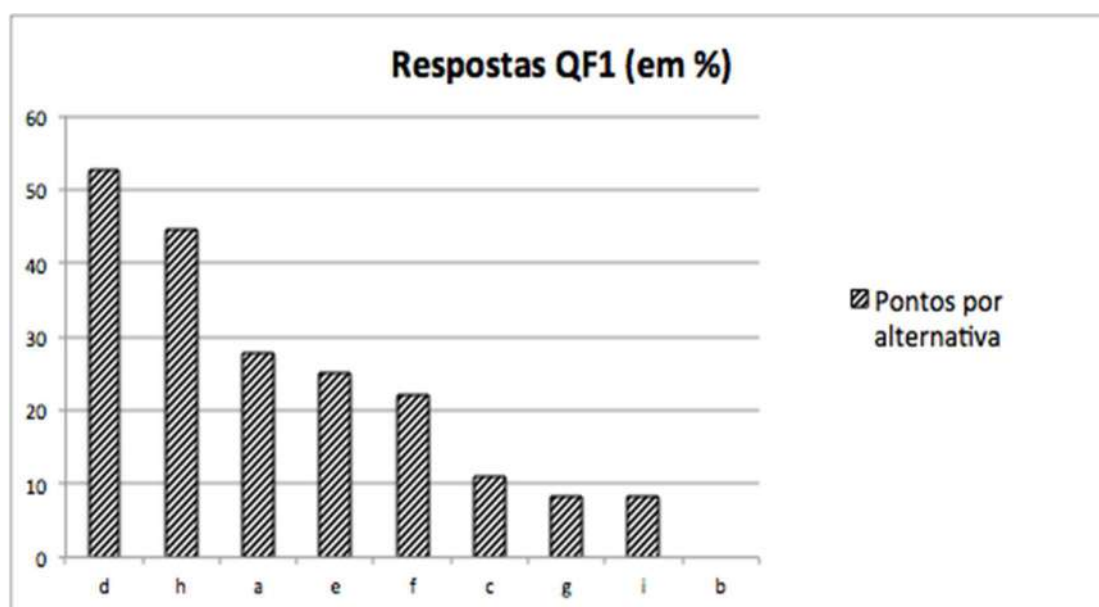
Se for calculado o percentual que cada alternativa recebeu em relação ao máximo que poderia ser atribuído a ela, 36 pontos, os valores obtidos (em %) são os seguintes (Tabela 6):

Tabela 6 – Valores proporcionais para as respostas da QF1

	Alternativas QF1								
	a	b	c	d	e	f	g	h	i
TOTAL	10	0	4	19	9	8	3	16	3
TOTAL %	27,78	0	11,11	52,78	25	22,22	8,33	44,44	8,33

Fonte: O autor.

A partir da pontuação obtida, é possível visualizar os resultados em um gráfico já ordenado em ordem decrescente de valores obtidos por cada questão (Gráfico 16). Na avaliação das respostas dos alunos, a alternativa com maior pontuação foi a letra *d* – *A maneira de ensinar do professor me motivou* (19 pontos - 52,78% dos pontos possíveis). Isso mostra o quão importante é o papel do professor em um processo de ensino-aprendizagem desta natureza. Independente do conteúdo a ser trabalhado, a forma como isso é feito pode ter um valor bastante significativo na permanência dos alunos nas atividades propostas. Esse dado também está, certamente, atrelado às estratégias utilizadas pelo professor para trabalhar os conteúdos que deseja, o que pode tornar a aula mais dinâmica e até divertida.

Gráfico 16 – Respostas para a QF1

Fonte: O autor.

Pela segunda alternativa mais bem avaliada na opinião dos alunos, letra *h* - *O conteúdo das aulas era exatamente o que eu estava procurando* (16 pontos - 44,44%), é possível discutir um dos pontos principais desta pesquisa que é o ensino de leitura musical na pauta. Mesmo sabendo que os alunos eram iniciantes e que chegaram ao curso, certamente, atraídos por aprender cifras e as músicas de gosto pessoal de cada um, parecem não ter se incomodado com o fato de terem trabalhado com conceitos de leitura musical em todas as aulas, ao contrário do que afirmam alguns pesquisadores (BATISTA, 2014; MESQUITA, 2015; MOURA, 2016; TEIXEIRA, 2008). Mais uma vez aqui, as estratégias utilizadas se mostraram eficientes pois foi através delas que os conteúdos planejados para a oficina foram trabalhados em aula. É claro que pelo fato de terem sido abordadas a utilização das cifras e de um repertório próximo do gosto dos alunos, essa avaliação possa estar se referindo mais à esses tópicos do que a leitura na pauta, mas constata-se que, ao contrário do que afirmam os professores citados em suas experiências, o ensino da leitura musical não parece ter sido um motivo de desistência ou desmotivação. A alternativa *h* foi apontada como a principal razão para a permanência na oficina por cinco alunos, enquanto a alternativa *d* foi apontada como a principal razão por três alunos.

Acredita-se que as duas primeiras alternativas mais bem avaliadas pelos alunos, responsáveis por cerca de 48,6% do total de pontos atribuídos em todas as alternativas, possuem uma relação direta entre elas, ou seja, estratégias eficientes poderão não funcionar se o professor não conseguir encontrar um meio interessante e motivador de aplicá-las; e o contrário também pode ser verdade, ou seja, um bom professor aplicando estratégias ineficientes poderá não conseguir bons resultados.

A alternativa *a* - *Senti que estava aprendendo* aparece em terceiro lugar na avaliação dos alunos (10 pontos - 27,78%) e ela pode ser observada do ponto de vista da principal fonte de autoeficácia, a experiência de sucesso, conforme afirma a teoria aplicada neste trabalho. Como afirma Bandura (1994), o aluno que vivencia experiências de sucesso terá suas crenças fortalecidas e, conseqüentemente, poderá se tornar mais motivado para desenvolver certa atividade. É possível deduzir as estratégias utilizadas no processo descrito têm uma influência direta nesse aspecto pois foram pensadas e aplicadas com o objetivo de propiciarem esse tipo de experiências aos alunos, conforme descrito na seção 2.5 deste trabalho.

A pontuação atribuída à alternativa *e* - *O tipo de música tocado nas aulas me motivou* (9 pontos - 25%) reforça a ideia de que não basta trabalhar com uma música conhecida, apesar de que esse é um fator relevante. Como foi mostrado, outros aspectos foram considerados mais significativos pela avaliação dos alunos. No entanto, quando um aluno escolhe uma música para ser trabalhada em aula, muitas vezes não possui consciência do grau de dificuldade que ela contém. Se o professor decide trabalhar com essa música apenas buscando satisfazer o desejo do aluno, pode gerar uma experiência negativa e, conseqüentemente, uma desmotivação no mesmo. Mais uma vez olhando através da TSC, os fracassos sucessivos podem gerar desinteresse e a provável desistência do aluno. Podemos atribuir também uma outra leitura à essa alternativa pois foram trabalhados outros tipos de repertório além daquelas canções escolhidas pelos alunos, incluindo a composição desenvolvida durante as aulas.

A alternativa *f* - *Ver os colegas aprendendo me motivou*, relacionada diretamente com segunda fonte de crença de autoeficácia (Bandura, 1994), as experiências vicárias, apareceu na sequência. Esta alternativa atingiu 8 pontos na avaliação dos alunos (22,22%), o dobro da alternativa avaliada logo abaixo, sendo considerada relevante para esta análise. Esse dado reforça um dos aspectos considerados fundamentais do ensino coletivo que é ter os colegas como espelhos (Tourinho, 2007).

As cinco primeiras alternativas obtiveram, juntas, mais de 86% da pontuação total (72 pontos) atribuída pelos alunos na QF1.

A QF2 se refere às atividades desenvolvidas durante as aulas e, através desta ferramenta de avaliação, pretendeu-se investigar quais atividades foram mais relevantes na opinião dos alunos. A QF2 foi estruturada em nove alternativas e foi solicitado aos alunos o seguinte:

2) Das atividades realizadas em sala de aula, numere pela ordem começando pela que mais gostou (Exemplo: sua preferida – 1, a que menos gostou - 9)

() a – Tocar lendo cifras (Em, A9, G, etc.)

() b – Tocar lendo notas na pauta

() c – Localizar notas no braço do violão

() d – Sentar na postura ensinada, com o pé apoiado no banquinho

() e – Tocar as músicas e exercícios que o professor criou durante a aula

- () *f* – *Tocar a música Reggae Maneiro*
- () *g* – *Praticar e tocar seguindo a forma da música (ritornellos, Da Capo, etc.)*
- () *h* – *Ensaïar para gravar*
- () *i* – *Tocar uma música conhecida*

Além do enunciado escrito, uma explicação oral foi dada aos alunos e só foi permitido que iniciassem o processo de resposta após não existirem mais dúvidas. Para cada alternativa foi atribuída uma pontuação, iniciando em 9 pontos (1 - mais gostou) e indo até 1 ponto (9 - menos gostou). A pontuação máxima para uma alternativa era de 108 pontos e a mínima, 12 pontos. O total de pontos a ser atribuído para todas as questões era 540 pontos.

Não foram incluídas nas alternativas as atividades de cunho teórico pois essas atividades estavam sempre diretamente relacionadas com uma atividade prática de execução. A única que se aproxima desse conceito é a letra *c* – *Localizar notas no braço do violão*, mas mesmo assim está aqui tratada como a atividade diretamente aplicada ao instrumento e não como um conceito teórico. Optou-se por oferecer também aos alunos alternativas que buscavam verificar aspectos práticos de gosto de repertório, da leitura musical em aula, uma atividade de ensaio e uma alternativa sobre postura. Essa última foi inserida pois é comum os alunos emitirem alguma queixa sobre a postura com banquinho, principalmente aqueles alunos que já possuem alguma experiência.

A escolha por esse formato de questão deu-se por duas razões. Primeiro, se cada atividade dessa estivesse em uma questão separada para o aluno simplesmente assinalar se gostou ou não da atividade, existiria o risco de algum aluno marcar todas como *gostei* para agradar o professor ou com a ideia que isso pudesse ter algum valor de avaliação da performance dele. Isso poderia, certamente, distorcer o resultado final. O mesmo poderia acontecer com uma escala *Likert* onde o aluno poderia marcar valor máximo para todas. Por outro lado, se estivesse apresentada como uma questão aberta, certamente algumas estratégias que necessitavam ser observadas ficariam de fora. Agrega-se a isso o fato que os alunos não se sentem muito interessados em questões onde precisam escrever, alguns declaram ter preguiça de escrever ou é possível que tenham também dificuldades de redação, fato perceptível em outras questões de caráter aberto. Da forma como foi estruturada, a questão

contemplou o rol de atividades desenvolvidas na oficina mas exigiu que os alunos utilizassem um critério pessoal de comparação.

O resultado após a apuração dos pontos encontra-se registrado na Tabela 7:

Tabela 7 – Pontuação para as respostas da QF2

Alunos	Alternativas QF2									Total por aluno
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	
1	9	2	7	1	6	4	5	3	8	45
2	9	3	7	2	5	6	4	1	8	45
3	7	6	5	2	8	3	4	1	9	45
4	8	2	3	1	9	6	5	4	7	45
5	8	7	5	3	6	4	1	2	9	45
6	9	7	6	5	4	3	2	1	8	45
7	2	1	8	3	4	7	5	6	9	45
8	1	3	2	4	5	9	6	7	8	45
9	3	9	7	1	6	5	8	2	4	45
10	6	8	7	1	9	2	3	4	5	45
11	7	6	8	1	5	4	3	2	9	45
12	5	9	6	1	8	3	7	4	2	45
TOTAL	74	63	71	25	75	56	53	37	86	540
TOTAL %	13,7	11,67	13,15	4,63	13,89	10,37	9,81	6,85	15,93	100

Fonte: O autor.

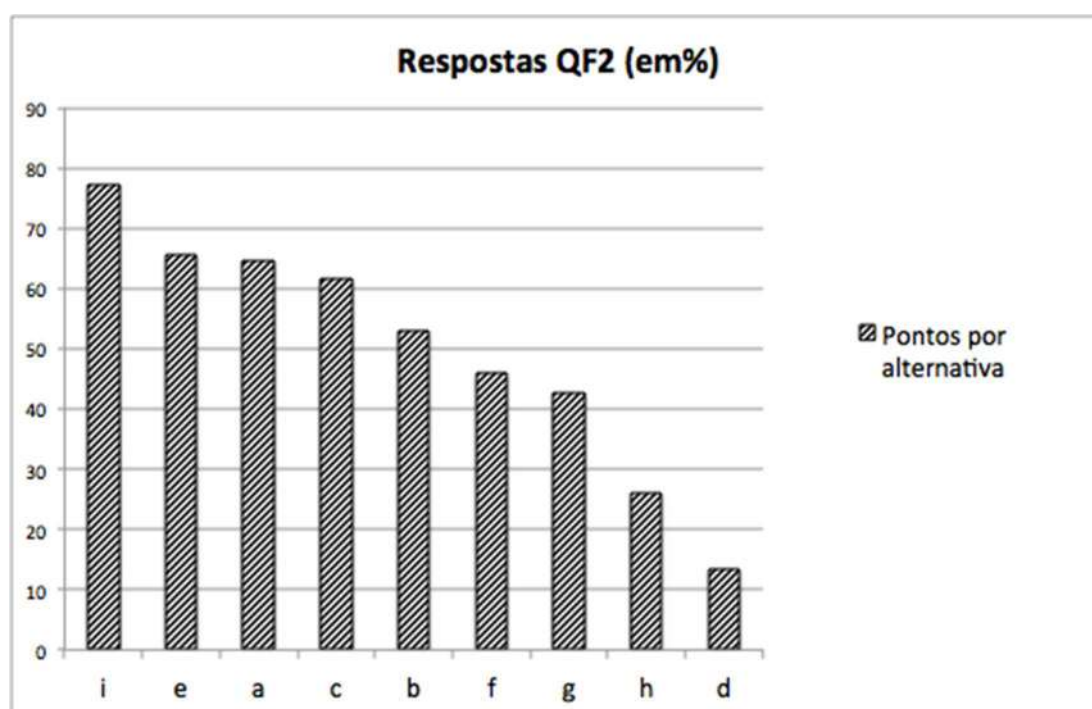
Considerando que a pontuação máxima para uma questão é 108 pontos e a mínima é 12 pontos, foi montada uma tabela com o valores percentuais proporcionais alcançados por cada alternativa, dentro do intervalo entre as pontuações mínima e máxima. (Tabela 8)

Tabela 8 – Valores proporcionais para as respostas da QF8

	Alternativas QF2								
	a	b	c	d	e	f	g	h	i
TOTAL	62	51	59	13	63	44	41	25	74
TOTAL %	64,58	53,12	61,45	13,54	65,62	45,83	42,70	26,04	77,08

Fonte: O autor.

O resultado apurado na QF2 gerou o Gráfico 17 onde as alternativas já estão organizadas em ordem decrescente da pontuação obtida.

Gráfico 17 – Respostas da QF2

Fonte: O autor.

A alternativa com maior pontuação na avaliação dos alunos foi a de letra *i* - *Tocar uma música conhecida* (77,08% dos pontos possíveis) e isso dialoga diretamente com as afirmações de Tourinho (1995). Para a avaliação da oficina desenvolvida no trabalho de campo, essa informação é bastante valiosa pois apesar das músicas pedidas pelos alunos terem sido ensinadas através de estratégias que visavam o aprendizado para a leitura musical, ainda assim os alunos a reconheceram como a atividade mais interessante. Ou seja, é possível

utilizar o repertório de gosto dos alunos para trabalhar com formas musicais, guias de cifras e notas na pauta e, ainda assim, manter o interesse dos alunos. Não existe, pode-se supor, a necessidade de começar com músicas cifradas por imitação evitando a notação com receio de criar desinteresse nos alunos, como afirmam Teixeira (2008), Batista (2014) e Moura (2016).

A alternativa *e* - *Tocar as músicas e exercícios que o professor criou na aula* apareceu em segundo lugar na avaliação dos alunos com 65,62%. A boa receptividade observada para essa estratégia, citada por Brazil (2012), Brazil e Tourinho (2013b) e descrita de forma detalhada na seção 2.5.4.1 deste trabalho, reforça a possibilidade de se trabalhar com um repertório alternativo e que possui a dinâmica de ser desenvolvido durante as aulas.

As duas alternativas referentes diretamente à leitura musical, letras *a* – *Tocar lendo cifras* e *b* – *Tocar lendo notas na pauta* também foram bem avaliadas ficando na terceira (cifras) e quinta posição (pauta). A diferença entre elas é de apenas 11 pontos ou, se for considerado o valor percentual sobre o total de pontos possíveis para cada alternativa, existe entre elas uma diferença de cerca de 11,5%. Constatou-se, portanto, que é possível trabalhar com as duas linguagens ao mesmo tempo sem que isso crie um interesse muito diferente entre elas, ou seja, não precisam ser excludentes.

A pontuação atribuída à alternativa *c* - *Localizar notas no braço do violão* (61,45%) reflete o quanto essa estratégia pode ser útil para o desenvolvimento de processos de ensino de leitura musical na pauta. Este é um exemplo de um conteúdo teórico aplicado diretamente à prática e que, da forma como foi trabalhado, não desagradou aos alunos.

A alternativa *d* - *Sentar na postura ensinada* recebeu a avaliação mais baixa por parte dos alunos, 13,54% dos pontos possíveis. Apesar disto, apenas seis alunos a consideraram a atividade que menos gostaram, chegando a receber pontuações intermediárias como 4 e 5.

A QF3 buscou averiguar, de forma objetiva, se o aluno se sentia motivado a aprender mais sobre leitura musical na pauta e 100% dos alunos respondeu que sim. Nas justificativas pedidas de forma subjetiva, as respostas foram as seguintes:

- *Por que eu ainda não aprendi direito e quero aprender*
- *Ainda não consegui entender direito e quero aprender.*
- *Sempre é bom aprender coisas novas e gostei muito de música.*

- *Para poder seguir aprendendo e ser guitarrista, fazer solos.*
- *É muito interessante.*
- *Para poder aprender mais e tocar as músicas que eu gosto.*
- *Por que eu aprendi a localizar notas na pauta.*
- *Por conta de querer adquirir mais um pouco de violão (música).*
- *Por que eu achei legal.*
- *Para poder tocar vários instrumentos.*
- *Por que sempre gosto de aprender coisas novas.*
- *Por que eu pensava que era extremamente difícil mas depois das aulas eu vi que não era bem assim.*

Um aspecto interessante a ser destacado é a percepção de alguns alunos que o que foi ensinado durante a oficina foi apenas o início de um universo maior de conhecimentos, ou seja, que eles precisam aprender mais. Isso revela que a forma como foi conduzida a oficina foi bem sucedida neste aspecto.

Dois frases merecem destaque e a primeira delas é a do aluno que afirma que não entendeu direito mas que deseja aprender. É possível avaliar que esse aluno não vivenciou apenas experiências de êxito, mas mesmo assim suas crenças o movem para a intenção de prosseguir, de vencer os desafios. Passar por dificuldades não foi motivo de desistência ou de não querer mais contato com a leitura musical, pelo contrário, ele se mostra desejoso de aprender esse conteúdo. Talvez ter presenciado seus colegas evoluindo o tenha estimulado bastante.

A outra frase é a última da lista (*Porque eu pensava que era extremamente difícil mas depois das aulas eu vi que não era bem assim*) pois ela é o reflexo de um senso comum que afirma que leitura musical é algo difícil. Pode-se acreditar que as estratégias utilizadas foram satisfatórias no sentido de quebrar com esse conceito preestabelecido.

Essa resposta se relaciona diretamente com a QF4:

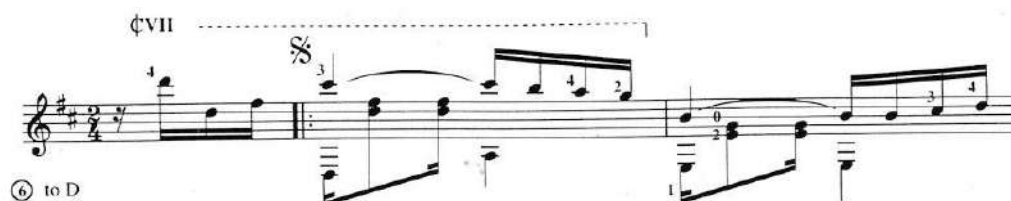
- 4) *Qual a sua percepção sobre a escrita musical na pauta após ter realizado a oficina?*
 () *É mais fácil do que eu imaginava*

- () Não é tão difícil quanto parece mas exige muito estudo
 () É mais fácil do que eu imaginava
 () Não mudei de opinião

A segunda alternativa, *Não é tão difícil quanto parece mas exige muito estudo*, foi assinalada por 75% dos alunos e a primeira, *É mais fácil do que eu imaginava*, por 25%. Como foi afirmado acima, quebrar com esse conceito de dificuldade foi um dos objetivos dessa proposta. Nesse aspecto, o experimento foi bem sucedido na sua fase final.

A QF5 buscou sondar a disposição dos alunos em continuar os estudos de violão, dessa vez sem se referir à partitura ou teoria musical. Mais uma vez, a totalidade dos alunos assinalou que se sente motivada para isso.

Figura 66 – Trecho da partitura de *Sons de Carrilhões*



Fonte: http://4.bp.blogspot.com/-yZw6RzdebFw/TfRggrxEC9I/AAAAAAAAAIQ/snQWgz6qGdc/s1600/Sons_de_Carrilhoes_1.jpg

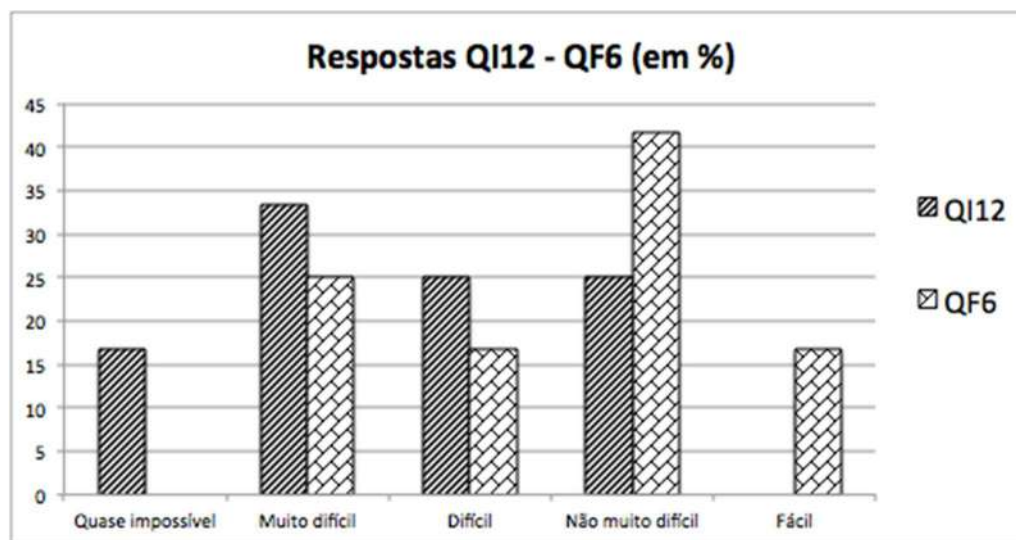
A QF6 foi apresentada aos alunos no início⁵⁶ e no final da oficina realizada e pediu a opinião dos alunos sobre o grau de dificuldade, na opinião deles, para execução de um trecho de uma partitura de violão mostrado graficamente. O trecho escolhido é o início de uma conhecida peça do repertório violonístico, *Sons de Carrilhões*, de autoria de João Pernambuco. (Figura 66). A peça possui um grau de dificuldade mediano, apresentando uma escrita a três vozes bastante clara mas, para o nível dos alunos, mesmo no final da oficina, era de um grau de dificuldade bastante elevado. O objetivo foi averiguar como eles se sentiam diante de uma partitura distante de suas capacidades de leitura e execução e se isso mudaria

⁵⁶ No QI essa questão era a de número 12.

ao longo do processo. Foi pedido claramente, de forma oral, que eles se imaginassem tentando tocar o trecho proposto.

As respostas variaram de forma bastante positiva e podem ser observadas no Gráfico 18:

Gráfico 18 – Respostas para a QF6



Fonte: O autor.

As respostas iniciais (QI12) apareceram com maior ocorrência nas alternativas que indicavam um grau de dificuldade maior e, na QF6, esta tendência se inverteu. Além de nenhum aluno afirmar que executar o trecho no violão era *quase impossível*, como ocorreu no QI, na finalização da pesquisa 16,66% dos alunos afirmaram que tocar o trecho no violão era *fácil*, mesmo não sendo capazes de fazê-lo. Alguns fatores, certamente, influenciaram essa variação, entre eles a aquisição de habilidades e o fortalecimento das crenças para a leitura musical.

Considerando apenas as duas alternativas iniciais, onde os alunos afirmaram que executar o trecho era *quase impossível* e *muito difícil*, a quantidade de respostas variou de 50% do total (QI) para 25% do total (QF) e para as duas alternativas finais, onde afirmaram que era *não muito difícil* ou *fácil*, a quantidade de respostas variou de 25% (QI) para 58,3%

(QF). Percebe-se, mais uma vez, que as opiniões sobre a dificuldade para a leitura-execução migraram positivamente ao longo do processo.

4.3 ESCALA DE MEDIÇÃO DE CRENÇA DE AUTOEFICÁCIA PARA A LEITURA MUSICAL

Os dados coletados através da escala aplicada foram organizados em uma planilha do programa Excel e enviados para que fossem objeto de uma análise estatística que ficou a cargo de uma pessoa especializada. Esse profissional colaborou, inclusive, com a redação dos trechos onde foi necessário um maior teor técnico sobre aspectos da análise estatística realizada.

Para a análise de dados utilizou-se o SPSS versão 20, onde, com base na amostra dos 12 alunos e suas respostas à escala de 20 perguntas, realizou-se inicialmente uma análise das respostas obtidas em cada um dos domínios, realizando uma comparação dos níveis de confiança para cada um de seus itens. Esta comparação se deu inicialmente por meio de suas medidas descritivas e, após o teste de normalidade, procedeu-se o teste de comparação.

Os domínios são referentes às quatro subescalas determinadas na construção da escala de medição, sendo elas:

- a) SE1 - *Localização e identificação de notas na pauta;*
- b) SE2 - *Identificação do ritmo;*
- c) SE3 - *Localização de notas no braço do violão;*
- d) SE4 - *Execução.*

Como cada participante respondeu aos itens em dois momentos (*antes e depois*), pode-se dizer que as respostas são medidas pareadas e, neste caso, a comparação das respostas nestes dois momentos é possível usando o teste *Wilcoxon* ou *Teste t-pareado*. A escolha por um dos dois testes é comumente feita após a obtenção dos resultados de testes de normalidade da diferença entre as medidas antes e depois, usando o teste de normalidade de *Shapiro-Wilk* que testa a hipótese nula de que as diferenças são normais contra a hipótese alternativa de que não são normais. Definindo o nível de 5% de significância, se *p-valor* do teste de normalidade

for menor que 0,05 conclui-se que os valores de diferenças não são normalmente distribuídos e neste caso deve-se usar uma técnica não paramétrica para estudo comparativo, sendo neste caso o *Wilcoxon* o teste mais indicado por ser uma alternativa ao *Teste t-pareado* (paramétrico, quando ocorre normalidade) que testa a existência de diferenças significativas para dados pareados e com diferenças não normais. A hipótese nula deste teste é que não existem diferenças significativas entre o *antes* e o *depois* contra a hipótese alternativa de que existem diferenças significativas. A decisão por uma das hipóteses baseia-se no *p-valor*, onde fixado o nível de 5% de significância, se *p-valor* do teste *Wilcoxon* for menor que 0,05 conclui-se haver diferenças significativas nos itens quando se comparam o *antes* e o *depois*. Por outro lado se este *p-valor* for maior que 0,05 conclui-se não haver diferenças estatisticamente significativas nos itens para estes dois momentos.

A confiabilidade da escala foi testada por meio do *Alpha de Cronbach*, avaliando todos os itens e também para cada domínio e nos dois momentos, *antes* e *depois* da atividade. Este é um procedimento estatístico que mede a consistência interna de um instrumento, ou seja, avalia se os itens são confiáveis para se medir o que se pretende. Valores de *Alpha de Cronbach* acima de 0,7 indicam que pelo menos um dos itens mede o mesmo constructo, ou em outras palavras, existe evidência de que os itens medem o mesmo constructo. Por outro lado, se o valor de alfa for abaixo de 0,5, tem-se a indicação de que os itens não estão correlacionados e então não são boas medidas para um constructo.

Para todos os testes estatísticos utilizou-se do nível de 5% de significância. Outras informações teóricas foram consultadas em Bussab e Morettin (2004).

Para os demais itens dos questionários (Inicial e Finalização), aqueles que não fizeram parte da análise estatística, foram realizados cálculos de médias, medianas e variações em valores percentuais. Esses dados foram lançados em tabelas do programa Excel para a realização dos cálculos e elaboração das tabelas constantes deste texto.

4.3.1 Resultados estatísticos

Os dois principais focos da análise realizada foram a validação da escala aplicada e a medição da variação da crença de autoeficácia no grupo de alunos pesquisado. Nas tabelas a

seguir utilizou-se os termos *Antes* e *Depois* para identificar os dois momentos de aplicação da escala de medição, ressaltando que o *Antes* se refere à quarta aula da série de doze e o *Depois* à décima segunda.

Os valores identificados pela letra Q referem-se às questões da escala. Como as questões foram distribuídas de forma aleatória na elaboração da escala, esses valores não são sequenciais para cada subescala. O valor denominado SD refere-se ao desvio padrão calculado para cada questão. *Min* e *Max* referem-se aos valores mínimo e máximo de cada conjunto de dados relativo a cada questão avaliada, ou seja, o menor valor assinalado por algum participante e o maior valor.

4.3.2 Visão geral das respostas

Com base nas respostas obtidas, é possível perceber que com relação à subescala 1 - *Localização e identificação de notas na pauta*, os participantes iniciaram a atividade tendendo a ter alguma confiança e depois da atividade esses alunos passaram a se sentir confiantes. (Tabela 9)

Tabela 9 - SE1 - *Localização e identificação de notas na pauta* - QE11, QE13, QE14 e QE16

Questões	Momento									
	Antes					Depois				
	Média	SD	Mediana	Min	Max	Média	SD	Mediana	Min	Max
QE11	2,9	1,2	2,5	2,0	5,0	4,0	1,4	3,0	3,0	7,0
QE13	3,8	1,8	3,5	2,0	7,0	5,3	1,4	5,0	3,0	7,0
QE14	3,6	1,7	3,0	1,0	7,0	5,1	1,5	5,5	3,0	7,0
QE16	3,6	0,9	3,5	2,0	5,0	4,9	1,0	5,0	4,0	7,0

Fonte: O autor.

Essa variação pode ser observada tanto pela média, tendendo a 3, quanto pela mediana. A média se refere ao valor obtido pela soma dos valores encontrados de um conjunto, cada questão da subescala neste caso, dividido pelo número de respondentes.

A mediana é o valor central de um conjunto de dados. Segundo Correa (2003, p. 52)



A mediana é uma medida de posição. É, também, uma separatriz, pois divide o conjunto em duas partes iguais, com o mesmo número de elementos. O valor da mediana encontra-se no centro da série estatística organizada, de tal forma que o número de elementos situados antes desse valor (mediana) é igual ao número de elementos que se encontram após esse mesmo valor (mediana).

Por ser um valor central, a mediana pode, em alguns casos, apresentar um valor mais próximo da realidade na análise de um conjunto de dados. Nessa subescala, se observarmos a variação da mediana entre os dados de *Antes e Depois*, podemos perceber que tivemos uma variação que vai de um valor que tende a 3 (alguma confiança) para um valor que tende a 5 (confiante).

A SE1 trata de um aspecto bastante significativo no processo de leitura musical pois aí está o passo inicial para a compreensão do mecanismo de leitura na pauta e posterior execução em um instrumento. Se o aluno não for capaz de identificar a altura da nota grafada, ou seja, se não for capaz de saber que nota deverá tocar, independente da duração atribuída a essa nota, todo o processo de leitura-execução ficará estagnado.

As questões da SE1 podem ser organizadas da seguinte forma se colocadas em uma possível gradação indo da mais simples para a mais complexa (Quadro 8). As duas questões com imagem de uma pauta foram consideradas mais complexas pois exigiram uma interpretação visual, sendo QE14 mais complexa por conter uma nota presa. Para um iniciante em violão, as notas soltas do violão na pauta (QE16) são as primeiras notas a serem trabalhadas como conteúdo de notação.

Quadro 8 – Questões da Subescala 1 organizadas

QE13 - Localizar as notas das cordas soltas do violão na pauta.
QE11 - Localizar as notas na pauta e falar seus nomes.
QE16 - Dizer os nomes das notas abaixo. 
QE14 - Dizer os nomes das notas abaixo. 

Fonte: O autor.

Ao contrário do esperado, as respostas dos alunos, se observadas pelas medianas, não refletiram essa dificuldade prevista, tendo a questão QE14 recebido o maior índice nos valores finais (*Depois*), ou seja, os alunos se sentiram mais confiantes em resolver essa questão do que as demais. A QE14 também foi a questão que apresentou a maior variação nessa subescala quando comparadas as duas medições, tendo avançado 2,5 pontos saindo de 3 para 5,5.

A QE11, apesar de ter sido avaliada previamente como não muito complexa, acaba abordando um desafio pouco específico e isso pode ter deixado a questão pouco clara para o respondente ou permitido que ele imaginasse de uma forma mais livre, o que pode tornar a questão pouco objetiva.

É possível concluir que, para esse domínio, questões com imagens de pautas produzem respostas de um índice maior de confiança, talvez por serem mais específicas.

A tabela a seguir apresenta os dados que se referem à segunda dimensão avaliada, a SE2 - *Identificação do ritmo*. (Tabela 10)

Tabela 10 - SE2 - *Identificação do ritmo* - QE8, QE12, QE17 e QE19




Questões	Momento									
	Antes					Depois				
	Média	SD	Mediana	Min	Max	Média	SD	Mediana	Min	Max
QE8	5,5	1,4	5,5	3,0	7,0	6,8	0,5	7,0	6,0	7,0
QE12	3,8	1,7	3,5	2,0	7,0	4,7	1,5	4,0	2,0	7,0
QE17	4,6	1,3	4,5	3,0	7,0	5,8	1,1	6,0	4,0	7,0
QE19	2,6	1,7	2,0	1,0	7,0	3,3	1,6	3,0	2,0	7,0

Fonte: O autor

Observando-se a variação da mediana entre os dois momentos, percebe-se aqui também uma variação positiva nos valores analisados. Na SE2 é possível perceber uma variação maior entre os valores das medianas de cada questão, mesmo observando os dois momentos de forma isolada. Em comparação à SE1, que oferecia apenas questões escritas, a SE2 apresentou imagens de pautas em todas as questões para que os alunos avaliassem a sua crença na capacidade de ler e executar com palmas o ritmo proposto. Pode-se concluir que os alunos foram capazes de identificar diferenças nítidas entre as pautas apresentadas e os resultados apresentados mostram isso de forma clara. Se as questões forem organizadas de uma forma que podemos definir como sendo da mais simples para a mais complexa, a sequência pode ser a mostrada no Quadro 9.

Tanto os valores das medianas de *Antes* quanto os de *Depois*, respeitaram exatamente essa ordem no que se refere às respostas dos alunos. Esta constatação é bastante significativa pois uma partitura musical é uma informação gráfica e assim deve ser lida e interpretada para que seja, depois, transformada em gesto e som. Pode-se afirmar, portanto, que as estratégias utilizadas nas aulas iniciais foram eficientes e eficazes para que os alunos pudessem compreender esse aspecto da leitura musical.

Quadro 9 - Questões da Subescala 2 organizadas

<p><i>QE8 - Executar o ritmo da seguinte partitura batendo palmas.</i></p> 
<p><i>QE17 - Executar o ritmo da seguinte partitura batendo palmas.</i></p> 
<p><i>QE12 - Executar o ritmo da seguinte partitura batendo palmas.</i></p> 
<p><i>QE19 - Executar o ritmo da seguinte partitura batendo palmas.</i></p> 

Fonte: O autor.

Embora pode-se atribuir às duas pautas consideradas mais simples apresentadas, QE8 e QE17, uma variação na crença contaminada pela real capacidade de executar os trechos propostos após a sequência de conteúdos dados, as questões QE12 e QE19 apresentaram trechos que estavam um pouco além da capacidade de execução pelos alunos, em especial a QE19 que mostrava uma célula de síncope.

Na subescala analisada na sequência, SE3, que trata da habilidade de localizar as notas no braço do violão, optou-se por descrever as questões de forma textual e não através de imagens de pautas. Buscou-se isolar esse elemento do processo de leitura que conecta diretamente a informação gráfica com a execução no violão. Se o aluno não for capaz de localizar a nota no braço do instrumento, a identificação da nota na pauta não conduzirá à execução, ou seja, essa é uma condição básica e direta para que ocorra a execução em qualquer instrumento. Por outro lado, essa é a facilidade que permite que um saxofonista possa tocar em vários tipos de saxofone e também não encontre muitas dificuldades para tocar em uma flauta transversal. Nesses casos, a digitação dos instrumentos é praticamente a mesma, ou seja, ao identificar uma nota escrita na pauta, o músico pode executá-la com a mesma posição de dedos nessa família de instrumentos de sopro, apesar do resultado sonoro ser diverso em função das características da transposição de cada instrumento.

Este fator do processo de transformação da imagem gráfica para o gesto é um dos principais fatores que aproximam o violão de instrumentos como a guitarra elétrica e até o contrabaixo elétrico, pois ambos possuem uma mesma lógica de localização de notas e de posicionamento dos dedos, desde que, obviamente, utilizem as afinações padrão. Um aluno que aprendeu o processo de localização de notas no braço do violão, será capaz de encontrar rapidamente as notas em uma guitarra elétrica ou em um contrabaixo elétrico de quatro cordas⁵⁷. (Tabela 11)

Tabela 11 - SE3 - *Localização de notas no braço do violão* - QE1, QE3, QE5, QE7, QE10, QE15 e QE18

Questões	Momento									
	Antes					Depois				
	Média	SD	Mediana	Min	Max	Média	SD	Mediana	Min	Max
QE1	4,1	1,4	4,0	2,0	7,0	5,8	1,0	6,0	4,0	7,0
QE3	3,7	1,8	3,5	1,0	7,0	4,7	1,4	4,5	3,0	7,0
QE5	5,2	1,9	6,0	2,0	7,0	6,5	1,2	7,0	3,0	7,0
QE7	3,3	1,4	3,0	2,0	7,0	4,8	1,6	5,0	3,0	7,0
QE10	5,5	1,7	6,0	2,0	7,0	6,6	0,8	7,0	5,0	7,0
QE15	2,8	1,6	2,5	1,0	7,0	5,2	1,7	5,5	3,0	7,0
QE18	3,5	1,5	3,5	2,0	6,0	4,3	1,4	4,0	2,0	6,0

Fonte: O autor.

Essa subescala foi composta de sete questões e a análise das medianas das respostas possibilita algumas reflexões interessantes. O processo de localização das notas no braço do violão pode ocorrer de várias formas. A mais simples delas é a memorização, ou seja, o aluno memoriza onde está cada nota no braço. Obviamente que essa é uma tarefa um tanto difícil pois existem, apenas nas 12 casas iniciais, 72 notas musicais. Além dessas, ainda se pode

⁵⁷ Tradicionalmente, uma guitarra elétrica utiliza a mesma afinação padrão de um violão, ou seja, EBGDAE, indo da primeira para a sexta corda. Um contrabaixo de quatro cordas em afinação padrão possui a mesma afinação das quatro últimas cordas de um violão ou guitarra, ou seja, GDAE.

utilizar as notas que estão nas casas sobre o tampo do violão, normalmente das cordas mais agudas.

Na prática, nenhum aluno ou músico profissional utiliza essa memorização pura e simples, mas estabelece uma série de relações propiciadas pela forma como o instrumento é estruturado. Por sua característica de construção, a partir da quinta casa as notas são as mesmas da corda imediatamente anterior, mais aguda, partindo da corda anterior solta. A exceção é a terceira corda cujas notas começam a se repetir, em relação à corda imediatamente anterior, a partir da quarta casa. Em um exemplo prático, a sequência cromática da sexta corda afinada em E é a seguinte (Quadro 10):

Quadro 10 – Escala cromática na sexta corda do violão

Casas (0 indica a corda solta)

0	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
E	F	F#/Gb	G	G#/Ab	A	A#/Bb	B	C	C#/Db	D	D#/Eb	E

Notas na corda 6

Fonte: O autor.

Quadro 11 – Escala cromática na quinta corda do violão

Casas (0 indica a corda solta)

0	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
A	A#/Bb	B	C	C#/Db	D	D#/Eb	E	F	F#/Gb	G	G#/Ab	A

Notas na corda 5

Fonte: O autor.

É possível constatar que a sequência de notas a partir da casa V da sexta corda (em negrito) é a mesma da quinta corda (Quadro 11), iniciando com a mesma solta. Se um aluno, por exemplo, memoriza a localização de todas as notas na sexta corda, pode, por associação, saber as notas iniciais da quinta corda. Ou o contrário, o aluno memoriza as notas das

primeiras cinco casas de uma corda e transporta essas sequências para as casas seguintes de outras cordas. Voltando ao exemplo mostrado graficamente, se o aluno memorizar as seis primeiras notas da quinta corda, poderá transportar essa sequência para a corda superior, a partir da casa V. Algumas outras estratégias de memorização podem ser aplicadas como, por exemplo, a memorização de regiões do braço que podem ser transportadas, englobando mais de uma corda ou o estudo de escalas e arpejos que acabam formando desenhos que se repetem ao longo do braço. Uma constatação é que violonistas que tocam muito bem por cifra rapidamente memorizam a localização das notas graves do violão pois é através delas que ele posiciona os acordes nas casas corretas. Enfim, não é objetivo deste trabalho descrever essas técnicas, mas o fato é que elas acabam ocorrendo de forma natural e cada violonista acaba desenvolvendo suas maneiras de memorização.

No trabalho desenvolvido nas oficinas piloto e na segunda etapa, optou-se por ensinar um mecanismo de compreensão da localização das notas no braço do violão através da escala cromática (Brazil, 2012) descrito na seção 2.6.1.4 deste trabalho. Acredita-se, portanto, que as respostas estão mais relacionadas com a aplicação desse mecanismo do que com algum processo de memorização estabelecido pelos alunos individualmente. É fato, no entanto, que a partir do momento em que os alunos começaram a realizar exercícios de leitura na pauta durante as aulas e estes foram objeto de execução imediata, as notas mais utilizadas foram memorizadas, assim como outras na primeira e segunda posições do violão (casas de I a V).

As questões propostas buscaram medir a crença na habilidade para a aplicação desse mecanismo apresentando desafios de níveis diferentes, indo da identificação do nome das cordas soltas à relação direta entre identificar a nota escrita na pauta e localizá-la no braço do violão. Uma organização gradual por nível de dificuldade das questões indo da mais simples para a mais complexa pode ser a apresentada no Quadro 12.

As respostas analisadas pelo valor das medianas refletiu, de certa forma, essa previsão inicial onde se esperava que as questões mais simples teriam valores mais altos de crença e as mais complexas, valores mais baixos. As respostas da segunda coluna (*Depois*) refletem a previsão inicial apenas com uma inversão entre as questões QE3 e QE7.

Quadro 12 – Questões da Subescala 3 organizadas

<i>QE5 - Dizer o nome das cordas do violão quando tocadas soltas.</i>
<i>QE10 - Dizer o nome da nota que está na primeira casa da primeira corda do violão.</i>
<i>QE1 - Localizar no violão a nota sol na primeira corda.</i>
<i>QE15 - Dizer o nome da nota que está na décima primeira casa da quarta corda.</i>
<i>QE3 - Localizar no violão todas as notas dó.</i>
<i>QE7 - Localizar qualquer nota musical no braço do violão.</i>
<i>QE18 - Ao descobrir qual nota está escrita na pauta, localizá-la no braço do violão.</i>

Fonte: O autor.

A questão que apresentou a maior distorção inicial, diante da previsão, foi a QE18. Nesta questão, os alunos apresentaram um índice que tendia para alguma confiança e que a colocou um pouco acima das questões QE7 e QE15, embora com tendências parecidas. Mais uma vez, é uma questão cujo enunciado não é muito específico, o que pode gerar alguma distorção ou dúvidas na avaliação do respondente. Na comparação entre as duas medições, a QE18 foi a questão que apresentou a menor variação, apenas 0,5 ponto, saindo de 3,5 para 4. Na avaliação final, esta questão figurou como a que obteve o menor valor de crença entre os respondentes.

Por outro lado, a QE15 apresentou a maior variação, avançando três pontos na comparação entre as duas medições (de 2,5 para 5,5), ou seja, os alunos se tornaram bem mais confiantes para a resolução deste problema ao longo do processo desenvolvido. Como é uma questão que envolve apenas a aplicação do mecanismo de localização para uma única corda, a questão se torna bastante específica e, provavelmente, bastante compreendida pelos alunos.

Realizando uma comparação entre as questões QE10 (*Dizer o nome da nota que está na primeira casa da primeira corda do violão*) e QE15 (*Dizer o nome da nota que está na décima primeira casa da quarta corda*) podemos perceber que os alunos possuem, desde o início do processo, mais confiança em localizar notas na primeira região em relação às regiões mais afastadas do início do braço do violão. Essas questões variaram da seguinte maneira:

a) QE10 - De 6 para 7

b) QE15 - De 2,5 para 5,5

Desde o início, os alunos se sentiram bastante confiantes para solucionar a QE10 e, ao final, declararam estar totalmente confiantes nesse quesito. Apesar de ter crescido bastante, a QE15 ainda apresentou um valor abaixo da QE10, apesar do valor tendendo a confiante no final. Apesar de ser uma análise baseada em apenas duas questões, ela reflete uma tendência natural em muitos violonistas que é a de ser mais hábil em localizar notas nas primeiras regiões em relação às regiões mais afastadas do início do braço.

É possível concluir, também, que o mecanismo de localização ensinado aos alunos nas aulas iniciais e utilizado ao longo do processo também pode contribuir para um incremento na crença para a solução de problemas desta natureza.

Tabela 12 - SE4 – *Leitura-Execução* - QE2, QE4, QE6, QE9 e QE20

Questões	Momento									
	Antes					Depois				
	Média	SD	Mediana	Min	Max	Média	SD	Mediana	Min	Max
QE2	3,5	1,2	3,5	2,0	5,0	4,5	1,4	4,5	2,0	7,0
QE4	4,5	1,6	5,0	2,0	7,0	5,8	1,0	6,0	4,0	7,0
QE6	3,7	1,7	3,0	2,0	7,0	4,8	1,6	4,0	3,0	7,0
QE9	1,8	1,0	1,5	1,0	4,0	3,0	1,5	2,5	1,0	6,0
QE20	2,5	1,4	2,0	1,0	5,0	4,1	1,2	4,0	2,0	6,0






Fonte: O autor.

A quarta e última subescala, SE4, procurou averiguar a variação da crença dos alunos para a integração das habilidades avaliadas pelas outras subescalas, o que neste trabalho se chamou de *leitura-execução*. O termo *primeira vista* foi utilizado nos enunciados para tentar

diferenciar de um exercício que pudesse ser estudado em casa ou sem um tempo limitado. Foi realizada também uma explicação oral no sentido de deixar claro aos alunos como deveriam avaliar as questões. Os valores obtidos nesta subescala estão mostrados na Tabela 12.

As cinco questões desta subescala, se organizadas em uma possível gradação de dificuldade, poderiam ser assim apresentadas (Quadro 13):

Quadro 13 – Questões da Subescala 4 organizadas

<p><i>QE4 - Tocar, à primeira vista, a seguinte partitura no violão:</i></p> 
<p><i>QE20 - Tocar, à primeira vista, a seguinte partitura no violão:</i></p> 
<p><i>QE6 - Tocar, à primeira vista, a seguinte partitura no violão:</i></p> 
<p><i>QE2 - Tocar, à primeira vista, a seguinte partitura no violão:</i></p> 
<p><i>QE9 - Tocar, à primeira vista, a seguinte partitura no violão:</i></p> 

Fonte: O autor.

O critério para essa organização foi partir de um trecho de notas soltas em figuras rítmicas iguais e sem pausas até uma grafia a duas vozes.

Analisando as medianas encontradas para as respostas de cada questão, as crenças apontadas pelos alunos coincidiram em relação às extremidades, ou seja, realmente eles apresentaram uma maior crença para a execução da QE4 e uma menor crença para a execução

da QE9. Esse quadro se repetiu tanto nas respostas iniciais quanto nas finais, o que mostra que a percepção gráfica deles sobre o grau de dificuldade de uma partitura funcionou de forma coerente no início e no final da oficina. A variação da crença nas duas questões foi de um apenas um ponto, sendo que para a QE9 ela variou de próximo a *nenhuma confiança* a próximo de *alguma confiança*, bem abaixo da QE4 que tendeu a *totalmente confiante*.

É interessante realizar uma comparação das respostas da QE9 da escala de medição de crença de autoeficácia com a QF6 do questionário de finalização que também mostrava um imagem de uma partitura para violão mais elaborada. Em ambos os casos foi solicitado aos alunos que avaliassem, de alguma forma, a sua capacidade de execução diante de um trecho de partitura.

Tabela 13 – Pontuação para a QF6

Alternativa	Momento			
	Antes		Depois	
	Respostas	Pontos	Respostas	Pontos
A1	2	2	0	0
A2	4	8	3	6
A3	3	9	2	6
A4	3	12	5	20
A5	0	0	2	10
TOTAL	12	31	12	42

Fonte: O autor.

Para essa comparação, foram atribuídos pontos às respostas dadas pelos alunos à QF6, indo de 1 ponto para cada resposta dada à alternativa *quase impossível* (A1) até 5 pontos para cada resposta dada à alternativa *fácil* (A5). O resultado obtido através dessa atribuição de pontos está mostrado na Tabela 13.

A pontuação mínima para a QF6 é 12 pontos (se todos tivessem assinalado a alternativa A1) e a máxima 60 (todas as respostas na alternativa A5). Respeitando as proporções de

pontuação, é possível afirmar que a medida *Antes* é equivalente à 39,5% do total e subiu para 62,5% na medição *Depois*. O cálculo das medianas apontou uma variação de 2,5 para 4 pontos entre as respostas de *Antes* e *Depois*, saindo de uma avaliação entre *muito difícil* e *difícil* para *não muito difícil*.

Para se fazer uma comparação entre as duas questões, é necessário realizar uma proporção pois a primeira questão possui quatro pontos (de 1 a 5) e a segunda seis (de 1 a sete). Seguindo esse raciocínio, uma variação de um ponto na primeira questão equivale a 25% do total e na segunda, aproximadamente 16,7%. Dessa forma, podemos afirmar que na QF6, considerando que a mediana cresceu 1,5 ponto (de 2,5 para 4), o total de pontos acrescentado foi de 37,5% do total, enquanto que a QE9 foi acrescida de aproximadamente 16,7% do total, cerca de menos da metade do crescimento observado na primeira, mesmo sendo, visualmente, um trecho de execução mais simples que o apresentado na QF6.

Uma das razões para essa diferença acentuada pode ser atribuída ao tipo de questionário apresentado e o universo onde estava inserida cada questão. No questionário de finalização, a QF6 era a única que tratava de avaliar a capacidade de execução enquanto que na escala de autoeficácia a Q9 fazia parte de uma série de questões similares que puderam ser comparadas. Diante disso, os alunos mostraram uma autoavaliação mais rigorosa ao responder a escala de autoeficácia. Pode pesar também o fato da escala de autoeficácia ter sido respondida após o questionário de finalização, sem que os alunos pudessem ter realizado alguma comparação entre as questões dos dois instrumentos de medição. De qualquer forma, a sensível diferença percebida entre as respostas para as duas questões analisadas pode ser relevante para o desenvolvimento de pesquisas e instrumentos de medição similares.

4.3.3 Comparação dos níveis de confiança antes e depois da atividade.

Com base nas respostas obtidas nos dois momentos (*Antes* e *Depois*) foi possível obter as diferenças entre os níveis de confiança para cada item. Para a escolha do teste mais adequado para a comparação desses níveis antes e depois, testou-se a normalidade nestas diferenças como mostra a seguir (Tabela 14):

Tabela 14 – Teste de normalidade de *Shapiro-Wilk*

Questões	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	p-valor
QE1_dif	0,94	12	0,495
QE2_dif	0,754	12	0,003
QE3_dif	0,862	12	0,051
QE4_dif	0,869	12	0,064
QE5_dif	0,806	12	0,011
QE6_dif	0,7	12	0,001
QE7_dif	0,785	12	0,006
QE8_dif	0,816	12	0,014
QE9_dif	0,773	12	0,005
QE10_dif	0,83	12	0,021
QE11_dif	0,877	12	0,08
QE12_dif	0,802	12	0,01
QE13_dif	0,86	12	0,048
QE14_dif	0,871	12	0,067
QE15_dif	0,873	12	0,072
QE16_dif	0,873	12	0,072
QE17_dif	0,872	12	0,069
QE18_dif	0,725	12	0,001
QE19_dif	0,807	12	0,011
QE20_dif	0,92	12	0,282

Fonte: O autor.

De acordo com os resultados do teste de normalidade de *Shapiro-Wilk*, pode-se perceber violações ($p\text{-valor} < 0,05$) da suposição de normalidade, indicando o uso de um teste não-

paramétrico para a comparação dos níveis de confiança *Antes* e *Depois*. Os dados foram reavaliados através do Teste *Wilcoxon*. (Tabela 15)

Tabela 15 – Respostas para cada uma das questões, antes e depois

	Antes	Depois	p-valor
	$\bar{x} \pm SD$	$\bar{x} \pm SD$	
QE1	4,1 ± 1,4	5,8 ±1,0	0,005
QE2	3,5 ±1,2	4,5 ±1,4	0,008
QE3	3,7 ± 1,8	4,7 ±1,4	0,010
QE4	4,5 ± 1,6	5,8 ±1,0	0,011
QE5	5,2 ± 1,9	6,5 ±1,2	0,016
QE6	3,7 ± 1,7	4,8 ±1,6	0,014
QE7	3,3 ± 1,4	4,8 ±1,6	0,026
QE8	5,5 ± 1,4	6,8 ±0,5	0,016
QE9	1,8 ± 1,0	3,0 ±1,5	0,010
QE10	5,5 ± 1,7	6,6 ±0,8	0,017
QE11	2,9 ± 1,2	4,0 ±1,4	0,010
QE12	3,8 ± 1,7	4,7 ±1,5	0,026
QE13	3,8 ± 1,8	5,3 ±1,4	0,004
QE14	3,6 ± 1,7	5,1 ±1,5	0,011
QE15	2,8 ±1,6	5,2 ±1,7	0,005
QE16	3,6 ±0,9	4,9 ±1,0	0,007
QE17	4,6 ±1,3	5,8 ±1,1	0,007
QE18	3,5 ±1,5	4,3 ±1,4	0,024
QE19	2,6 ±1,7	3,3 ±1,6	0,014
QE20	2,5 ±1,4	4,1 ±1,2	0,005

* Teste Wilcoxon

Fonte: O autor.

Como é possível perceber, os níveis de confiança que os participantes têm ao realizar cada uma das atividades musicais são significativamente ($p\text{-valor}<0,05$) maiores no momento de *Depois* (décima segunda aula) do que em *Antes* (quarta aula).

Com base nas respostas obtidas, foi possível avaliar a confiabilidade da escala utilizada, nos dois momentos, *Antes* e *Depois* da atividade, e também para todas as questões e para cada um dos domínios. (Tabela 16)

Tabela 16 – Confiabilidade da escala, geral e por domínio (subescalas)

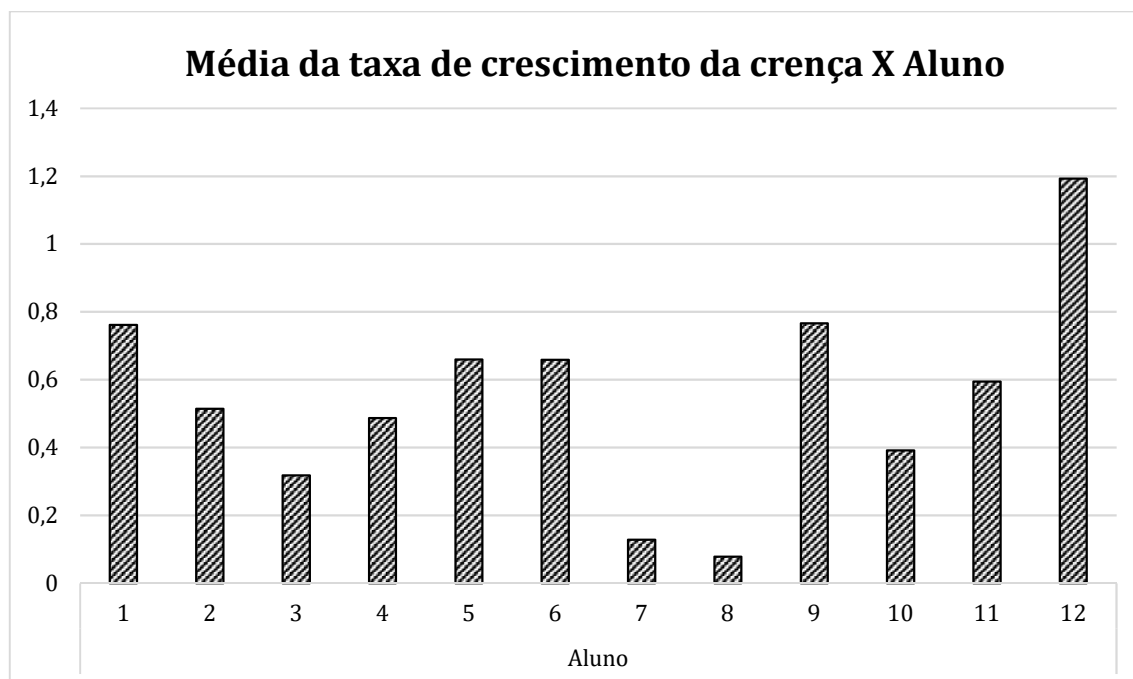
	Momento	Alfa de Cronbach
Geral (20 itens)	Antes	0,849
	Depois	0,914
SE1 - Localização e identificação de notas na pauta	Antes	0,645
	Depois	0,808
SE2 - Identificação do ritmo	Antes	0,766
	Depois	0,731
SE3 - Localização de notas no braço do violão	Antes	0,639
	Depois	0,805
SE4 - Execução	Antes	0,507
	Depois	0,790

Fonte: O autor.

Pode-se verificar que os 20 itens em geral são confiáveis tanto *Antes* (Alfa = 0,849) como *Depois* (Alfa = 0,914) da atividade. Além disto, os itens usados na construção de cada domínio, de fato são confiáveis para medir os constructos a que se destinam. Uma observação pode ser feita na dimensão “Execução” onde se obteve uma confiabilidade moderada (Alfa = 0,507) no momento *Antes* da atividade. Caso este valor estivesse abaixo de 0,5, se justificaria a realização de testes de confiabilidade com a retirada de alguma questão, visando detectar qual delas poderia estar interferindo negativamente no valor de confiabilidade da subescala.

4.3.4 Relações entre as estratégias e a motivação

Gráfico 19 – Média da taxa de crescimento da crença por aluno



Fonte: O autor.

Buscando avaliar as possíveis relações entre a motivação e as estratégias aplicadas, foi calculada, inicialmente, a taxa de crescimento dos níveis de crença de autoeficácia de cada um dos alunos com o intuito de observar como elas se comportaram em relação às respostas dos mesmos alunos sobre as estratégias aplicadas. Para este gráfico, optou-se por considerar os valores das médias ao invés das medianas. Algumas medianas que apresentaram valor zero poderiam causar a falsa impressão que o aluno não apresentou qualquer variação na sua crença, o que estaria em desacordo com o que foi verificado nas respostas.

É possível observar pelo Gráfico 19 que todos os alunos apresentaram aumento nos níveis de crença de autoeficácia para a leitura musical na pauta, com destaque para os alunos identificados pelos números 12, 9, 1, 5 e 6, em ordem decrescente.

Tabela 17 – Respostas para QF1 e QF2

Alunos	QF1			QF2								
1	<i>h</i>	<i>a</i>	<i>d</i>	<i>a</i>	<i>i</i>	<i>c</i>	<i>e</i>	<i>g</i>	<i>f</i>	<i>h</i>	<i>b</i>	<i>d</i>
2	<i>h</i>	<i>d</i>	<i>f</i>	<i>a</i>	<i>i</i>	<i>c</i>	<i>f</i>	<i>e</i>	<i>g</i>	<i>b</i>	<i>d</i>	<i>h</i>
3	<i>i</i>	<i>c</i>	<i>f</i>	<i>i</i>	<i>e</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>g</i>	<i>f</i>	<i>d</i>	<i>h</i>
4	<i>d</i>	<i>f</i>	<i>e</i>	<i>e</i>	<i>a</i>	<i>i</i>	<i>f</i>	<i>g</i>	<i>h</i>	<i>c</i>	<i>b</i>	<i>d</i>
5	<i>e</i>	<i>a</i>	<i>f</i>	<i>i</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>e</i>	<i>c</i>	<i>f</i>	<i>d</i>	<i>h</i>	<i>g</i>
6	<i>e</i>	<i>d</i>	<i>f</i>	<i>a</i>	<i>i</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>	<i>e</i>	<i>f</i>	<i>g</i>	<i>h</i>
7	<i>d</i>	<i>a</i>	<i>g</i>	<i>i</i>	<i>b</i>	<i>f</i>	<i>h</i>	<i>g</i>	<i>e</i>	<i>d</i>	<i>a</i>	<i>b</i>
8	<i>h</i>	<i>d</i>	<i>a</i>	<i>f</i>	<i>i</i>	<i>h</i>	<i>g</i>	<i>e</i>	<i>d</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>a</i>
9	<i>h</i>	<i>g</i>	<i>d</i>	<i>b</i>	<i>g</i>	<i>c</i>	<i>e</i>	<i>f</i>	<i>i</i>	<i>a</i>	<i>h</i>	<i>d</i>
10	<i>h</i>	<i>d</i>	<i>e</i>	<i>e</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>a</i>	<i>i</i>	<i>h</i>	<i>g</i>	<i>f</i>	<i>d</i>
11	<i>d</i>	<i>f</i>	<i>e</i>	<i>i</i>	<i>c</i>	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>e</i>	<i>f</i>	<i>g</i>	<i>h</i>	<i>d</i>
12	<i>a</i>	<i>c</i>	<i>h</i>	<i>b</i>	<i>e</i>	<i>g</i>	<i>c</i>	<i>a</i>	<i>h</i>	<i>f</i>	<i>i</i>	<i>d</i>

Fonte: O autor.

Realizando um cruzamento de dados com as questões QF1 e QF2, foi possível extrair dados sobre as relação entre as estratégias utilizadas e as questões motivacionais. Por exemplo, na QF2, os dois alunos com maior taxa de crescimento de crença de autoeficácia (alunos 12 e 9) indicaram a atividade *b - tocar lendo notas na pauta* como sua preferida e, entre as cinco preferidas, ainda indicaram *c - localizar notas no braço do violão*, *e - tocar as músicas que o professor criou durante a aula* e *g - praticar e tocar seguindo a forma da música*. Esses mesmos dois alunos afirmaram que o conteúdo das aulas e a atuação do professor foram razões determinantes para que se sentissem motivados a permanecer no curso.

As alternativas *d - A maneira de ensinar do professor me motivou*, *e - O tipo de música tocado nas aulas me motivou* e *h - O conteúdo das aulas era exatamente o que eu estava procurando* da QF1 são as relacionadas com as estratégias de ensino e, pela tabela 17, é

possível detectar que apenas o aluno identificado pelo número 3 não indicou pelo menos uma dessas alternativas como uma razão para ter permanecido no curso até o final. Três alunos indicaram uma alternativa relacionada com as estratégias de ensino e oito alunos, 66,6% do total, indicaram duas dessas alternativas entre as três assinaladas. Dez alunos assinalaram uma alternativa relacionada com estratégias de ensino como a principal razão para terem permanecido no curso.

É possível perceber que, embora todos os alunos tenham afirmado que se sentiram motivados a continuar aprendendo sobre leitura musical (QF3), alunos que indicaram que o conteúdo das aulas foi o maior fator de motivação (alternativa *h* da QF1) não atribuíram valoração alta para a estratégia relacionada diretamente com a leitura de notas na pauta (alternativa *b* da QF2). Apenas dois alunos (9 e 10) dos cinco que assinalaram a alternativa *h* da QF1 como a principal razão motivacional, citaram a leitura na pauta (alternativa *b* da QF2) entre as cinco primeiras atividades listadas por preferência.

Para os dois alunos que assinalaram a alternativa *e* - *O tipo de música tocado nas aulas me motivou* na QF1 como a principal razão para sua motivação (alunos 5 e 6), o cruzamento com as respostas da QF2 revelam que eles estão se referindo, preferencialmente à músicas cifradas e conhecidas (alternativas *a* e *i* da QF2). Curiosamente, esses dois alunos assinalaram a alternativa *b* - *Tocar lendo notas na pauta* como a terceira estratégia mais bem avaliada, mostrando que, apesar da preferência manifestada, essa estratégia também teve papel relevante na sua permanência na oficina.

Os três alunos que indicaram *d* - *A maneira de ensinar do professor me motivou* na QF1 como sendo a principal razão para a permanência (alunos 4, 7 e 11) não apresentaram correspondências significativas entre suas respostas na QF2.

Outras relações entre estratégias e motivação podem ser extraídas da tabela XX, mas a pequena quantidade de dados não parece fornecer dados significativos o suficiente para embasar afirmações consistentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino coletivo de instrumentos musicais encontra-se plenamente estabelecido como uma prática nos espaços de ensino e como objeto de pesquisas no meio acadêmico do Brasil nos dias atuais. Trabalhos recentes como os de Sá e Leão (2014) e Santos (2016) reforçam essa afirmação, mas mostram também que existem ainda muitos aspectos a serem explorados e desenvolvidos, seja como prática ou como objeto de pesquisa.

Nesse âmbito de prática pedagógica, o ensino coletivo de violão (ECV) possui um papel relevante, fortalecido pela popularidade do instrumento e pelo custo relativamente baixo de aquisição e manutenção. Por exemplo, um encordoamento de violão simples tem um custo mais acessível quando comparado com alguns outros instrumentos de cordas como o violino, que demanda ainda acessórios como breu e crina para o arco. Se torna difundido ainda pela visibilidade em meios de comunicação, portabilidade e versatilidade de se adaptar a diversos gêneros musicais. Em função dessa popularidade do violão, ocorre uma grande demanda de interessados em aprender e também uma grande oferta de pessoas dispostas a ensinar, profissionais com os mais variados níveis de formação e adeptos das mais variadas linhas pedagógicas, incluindo linguagens, estilos e técnicas. Inclui-se ainda, nesse universo de possibilidades de ensino, os recursos digitais como as aulas *on-line*, que vêm ganhando adeptos no mundo inteiro.

Diante desse quadro de possibilidades que surge ao se decidir pelo ECV como tema geral, esta pesquisa buscou investigar um aspecto que mostra-se relevante nas discussões acadêmicas que é o tipo de linguagem ou notação a ser utilizado nas aulas para alunos iniciantes. Nas abordagens a esse tema específico, é recorrente a afirmação de que a utilização da notação tradicional na pauta pode ser considerado uma fator de desinteresse e, conseqüentemente, de desistência de alguns alunos iniciantes.

Partindo de experiências bem sucedidas na utilização da notação tradicional em aulas coletivas de violão para iniciantes, foi traçada a pergunta que norteou esta investigação:

Quais são as variáveis e que influências elas exercem na crença de um aluno iniciante ser capaz de realizar leitura musical na pauta em aulas de violão em formato coletivo?

Considerando o aspecto motivacional citado pelos autores pesquisados que envolve essa questão, foi escolhida uma abordagem através da Teoria da Autoeficácia de Albert Bandura, visando detectar se era possível perceber alguma variação na crença dos alunos para a habilidade de leitura musical na pauta ao longo de um processo realizado com estratégias definidas e direcionadas para esse aprendizado. As estratégias utilizadas foram consideradas, para esta investigação, a variável independente do processo.

Através da utilização de uma escala de medição de crença de autoeficácia desenvolvida para esta pesquisa foi possível verificar que os índices de confiança para a realização da atividade de leitura na pauta foram significativamente maiores na medição realizada no final do processo do que na realizada nas aulas iniciais. Isso mostra que a escolha das estratégias foi acertada e que elas podem realmente exercer um papel significativo como elemento motivacional em processos de ensino onde se objetiva trabalhar com leitura musical na notação tradicional.

Com base na teoria de Bandura (1994) e em outros experimentos já realizados que relacionam a autoeficácia e a música (CAVALCANTI, 2009a, 2009b; CERESER, 2011; DIAS, 2013; GUSMÃO; DIAS, 2013a, 2013b; HENDRICKS, 2015; MCCORMICK; MCPHERSON, 2003; MCPHERSON; MCCORMICK, 2006; NIELSEN, 2004; RITCHIE; WILLIAMOM, 2007, 2010, 2011, 2012 2013), pode-se afirmar que esse fortalecimento das crenças observado pode ter interferido positivamente na perseverança dos alunos no desenvolvimento da habilidade ensinada. Embora não tenha havido uma medição da aprendizagem, por não ser objeto desta pesquisa, estudos anteriores mostram relações diretas das crenças dos alunos com seu desempenho para realizar as atividades musicais e também para a aprendizagem. Dessa forma, podemos afirmar que o fortalecimento das crenças também atuou positivamente na aprendizagem dos alunos durante as atividades realizadas.

Destacam-se aqui os testes empreendidos para verificar a validade da escala de medição aplicada que apresentaram um resultado satisfatório, atribuindo um índice de confiabilidade geral elevado nas duas aplicações realizadas. O *Alfa de Cronbach* foi de 0,849 para a medição inicial e de 0,914 para a medição final, ambos os valores acima do valor mínimo estipulado pela literatura para que um instrumento seja considerado confiável que é de 0,7.

Os valores calculados de forma individual do *Alfa de Cronbach* para cada uma das quatro subescalas que compõem a escala de medição aplicada também foram considerados

satisfatórios, certificando que cada uma delas está efetivamente medindo o construto a que está relacionada.

É importante destacar que isso não significa que essa mesma escala não possa apresentar variações nos resultados se aplicada em outras situações pois, como foi descrito, as questões foram elaboradas a partir da perspectiva de aplicação de estratégias definidas e em um processo conduzido pelo pesquisador. De qualquer forma, a confirmação da consistência da ferramenta a coloca como um possível ponto de partida para a elaboração de escalas similares que visem a medição de construtos relacionados com a leitura musical.

Através de outros instrumentos de investigação aplicados nesta pesquisa, buscou-se verificar quais aspectos contribuíram para a permanência do aluno na atividade e se as estratégias tiveram algum destaque como fator motivacional para o prosseguimento dos estudos. Os dados coletados revelaram que o papel do professor possui uma relevância bastante acentuada na opinião dos alunos e esse resultado foi verificado tanto no piloto quanto na segunda etapa da atividade de campo através de um questionário. Nas duas etapas realizadas, a alternativa *A maneira de ensinar do professor* figurou com maior pontuação quando foi pedido aos alunos que atribuíssem pontos nas atividades realizadas e apresentadas em uma questão, mensurando de acordo com a sua opinião sobre aspectos que os motivaram a permanecer no curso.

Esse resultado abre a possibilidade de uma discussão essencial para o avanço das pesquisas sobre ECV onde talvez seja necessário um olhar mais apurado para a forma como os processos de ensino são conduzidos. Muitas pesquisas citadas neste trabalho abordam estratégias e conteúdos para aulas coletivas de violão sem se preocupar muito com a maneira como o professor pode abordar o assunto ou estratégias de postura e condução da aula. Em muitas delas, assim como nesta, o pesquisador é o próprio professor e isso, de certa forma, dificulta um olhar crítico sobre a condução do processo de ensino.

O foco nas estratégias e conteúdos é reforçado quando são investigados processos onde foram utilizados métodos de ensino publicados que trazem repertório e conteúdos mas não sugerem formas de condução para as aulas. Fica, portanto, dificultado esse olhar sobre a forma de condução das atividades por falta de parâmetros. Melhorias nesse sentido já aparecem no livro de Mariani (2002), Brazil (2012) Macêdo e Tourinho (2016), por exemplo,

onde foram incluídos textos de orientação aos professores para a aplicação dos conteúdos e repertório propostos.

De qualquer forma, pode-se concluir, pelo resultado obtido, que avaliar se uma estratégia ou metodologia é eficiente ou não em aulas coletivas de violão sem analisar a forma como o processo de ensino foi conduzido pode gerar uma afirmação pouco consistente e passível de equívocos. Essa discussão abre um caminho ainda pouco explorado nessa área específica, ou seja, um olhar mais apurado para o papel do professor no processo. Mais uma vez fica reforçada a necessidade de aprofundamento ou de uma mudança de direcionamento das pesquisas em educação musical onde o volume de trabalhos categorizados como relatos de experiência acaba não permitindo um olhar mais aprofundado sobre a atuação do professor. O trabalho de Souza (2015) é um exemplo de que é possível analisar de forma investigativa a atuação de um professor de violão e perceber a eficiência ou não de estratégias de condução das aulas.

Diante dessa constatação, foram incluídas algumas descrições mais detalhadas da forma como as estratégias foram conduzidas e estabelecidas as possíveis relações com os fortalecimentos das crenças dos alunos para a habilidade de leitura musical. Confirma-se, diante dos dados obtidos, que um bom trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento da leitura musical pode depender de alguns elementos básicos como a escolha das estratégias e das formas de condução das atividades. Agrega-se a isso, um trabalho direcionado para o fortalecimento das crenças que, como demonstrado nesta pesquisa, possui uma relação direta com os dois aspectos citados acima.

Outro resultado relevante desta pesquisa foi detectar que o conteúdo aplicado, apesar de conter o ensino da leitura na pauta desde as aulas iniciais, foi considerado pelos alunos como um dos elementos mais importantes para a permanência deles até o final. Enfraquecem-se, de certa forma, alguns argumentos que relacionam diretamente a desistência ao ensino de notação tradicional. O ensino da notação tradicional aliada ao ensino de cifras foi bem sucedido nesta pesquisa e pode ser uma boa estratégia em aulas coletivas para o aumento do interesse pela leitura musical na pauta.

As atividades elencadas para as oficinas oferecidas buscavam, entre outras coisas, promover experiências de êxito e, assim, fortalecer as crenças de autoeficácia dos alunos. A eficiência dessas escolhas acabou refletida na afirmação dos alunos que um dos fatores que

mais contribuíram para a permanência deles na atividade foi sentir que estavam aprendendo. Mais uma vez se percebe aqui a importância da atuação do professor na escolha das suas estratégias e em manter um olhar atento ao desenvolvimento, necessidades e possibilidades de avanço de seus alunos, de forma coletiva ou individualizada.

Sobre o repertório, também objeto frequente de estudos que abordam as aulas coletivas de violão, as respostas revelaram que os alunos não se incomodaram com o fato de trabalhar com músicas conhecidas e desconhecidas ao mesmo tempo. A criação de repertório exclusivo e com a participação dos alunos foi bem sucedida em todas as etapas realizadas do trabalho de campo e mesmo as sugestões deles de músicas populares acabaram sendo trabalhadas com outra conotação, incluindo elementos técnicos e de leitura musical, sem que isso se transformasse em motivo de desinteresse.

Cabe destacar que, mesmo sendo uma música não conhecida ou uma criada na aula com a participação dos alunos, as escolhas da turma acabaram recaindo sobre gêneros que estão mais próximos dos que estão habituados a ouvir e gostam mais. Diante disso, mais uma informação que pode auxiliar os professores na escolha do repertório fica reforçada por esta investigação. Trabalhando com gêneros musicais que fazem parte do gosto dos alunos o professor mantém uma certa autonomia na escolha das melodias, podendo, inclusive, criá-las na busca de objetivos técnicos específicos. Algumas vezes, a afirmação de que é necessário utilizar o repertório de interesse do aluno pode causar a falsa impressão que o professor deve aceitar as escolhas exclusivas dos alunos e isso pode acabar gerando alguns problemas pois, algumas vezes, os alunos desejam aprender músicas com temáticas pouco apropriadas para o ambiente escolar ou para a faixa etária da turma. Trabalhando com os gêneros que gostam e pretendem aprender, os alunos desenvolvem as habilidades necessárias para tocar as músicas de interesse pessoal, não necessariamente no ambiente da sala de aula.

As experiências vicárias figuraram como um elemento motivador significativo na segunda etapa do trabalho de campo, confirmando a afirmação de Tourinho (2007) sobre o aprendizado nas aulas coletivas acontecer também por essa observação. Se perceber que seus colegas estão obtendo êxito fortalece as crenças sobre as capacidades já existentes, isso poderá favorecer também a aprendizagem de novas habilidades.

Na consulta aos alunos sobre as estratégias aplicadas, os dados obtidos revelaram a motivação dos alunos por atividades relacionadas com a prática do instrumento,

especificamente pelo repertório. Enquanto no piloto os alunos afirmaram ter gostado mais de tocar com outros instrumentos, na segunda etapa da atividade de campo, onde não ocorreu esse tipo de atividade, as duas alternativas mais bem avaliadas foram as relacionadas com o tipo de música trabalhado nas aulas, sendo a mais bem avaliada a que se referia às músicas de gosto dos alunos. Considerando que a abordagem desse tipo de repertório foi através das linguagens cifradas e na pauta, acredita-se ser essa uma forma produtiva e estimulante de tratar as escolhas musicais dos alunos. A afirmação se reforça pois as músicas e exercícios que foram criados nas aulas e que apresentavam abordagens similares (pauta e cifra) apareceram em segundo lugar na preferência dos alunos. Diante disso, é possível afirmar que, no processo desenvolvido, independente do repertório tratado nas aulas a estratégia de abordagem do mesmo foi bem sucedida e bem aceita pelos alunos. No piloto, a alternativa que se referia às músicas e exercícios criados nas aulas obteve pontuação maior que a que se referia às músicas conhecidas, na opinião dos alunos.

No que diz respeito à preferência da leitura de cifras em relação à leitura na pauta nas escolhas dos alunos, essa era uma resposta previsível. O fato a ser observado é que a diferença entre essas alternativas nas respostas dos alunos não foi muito expressiva, sendo menor na segunda etapa da atividade de campo.

A estratégia de localização de notas no braço do violão utilizada nesta pesquisa, cuja aceitação por parte dos alunos foi investigada apenas na segunda etapa do trabalho de campo, foi bem avaliada na opinião dos alunos e pode servir como referência para outros experimentos ou atividades pedagógicas.

Evocando os objetivos preestabelecidos para esta pesquisa, percebe-se que todos foram atingidos de maneira plena, dentro das limitações impostas pelas atividades de campo realizadas. Portanto, cabe lembrar que os resultados obtidos nesta investigação não podem ser generalizados para processos semelhantes pois muitas variáveis podem surgir, certamente interferindo nos resultados finais.

A pergunta de pesquisa *Quais são as variáveis e que influências elas exercem na crença de um aluno iniciante ser capaz de realizar leitura musical na pauta em aulas de violão em formato coletivo?* obteve como resposta que estratégias bem definidas, alinhadas com o perfil da turma e aplicadas por um profissional que esteja atuando de forma a facilitar o fortalecimento das crenças podem influenciar de forma positiva a robustez dessas crenças

para a leitura musical na pauta em aulas coletivas de violão. A atuação do professor obteve destaque como a variável mais significativa na opinião dos alunos.

Acerca dos outros objetivos desta pesquisa, foi possível elaborar, aplicar e validar uma escala de medição de crença de autoeficácia para a leitura musical que poderá servir de modelo, com ou sem adaptações, para o desenvolvimento de novas pesquisas na área. As outras ferramentas de coleta de dados puderam auxiliar no cumprimento do terceiro objetivo que foi averiguar as relações entre as estratégias aplicadas e a motivação dos alunos, tendo sido comprovado que essas relações existem e que podem ser utilizadas como parâmetros para o planejamento e a realização de aulas coletivas de violão. O cruzamento de dados realizado revelou a relevância das estratégias na opinião dos alunos para sua permanência na oficina realizada. No entanto, por não ser o foco específico desta pesquisa, os dados sobre a motivação não apresentaram detalhamento suficiente para uma análise mais aprofundada.

Não foi um objetivo previamente estabelecido realizar uma descrição detalhada das estratégias aplicadas mas, ao longo do processo, isso se mostrou necessário. Para a área de ensino coletivo, esse relato das estratégias pode servir como apoio para o desenvolvimento de atividades dos professores, um rol de propostas de atividades baseadas na experiência do autor. Esse material aliado à avaliação dos alunos sobre as estratégias é, sem dúvida, uma boa fonte de informações sobre possibilidades de atividades em processos de ensino coletivo de instrumentos musicais.

As limitações da pesquisa desenvolvida já foram abordadas em alguns momentos deste texto e são relacionadas com diversos elementos como espaço físico, faixa etária dos alunos, número de participantes, nível de conhecimento prévio, interesses da turma, professor, ou seja, cada atividade de ECV terá suas particularidades e, possivelmente, apresentará resultados distintos se submetida aos mesmos procedimentos desta pesquisa. Diante disso é possível vislumbrar diversas possibilidades de novas pesquisas com esse mesmo referencial e trabalhando com situações distintas.

Fica como sugestão a realização de pesquisas na área onde sejam analisados os procedimentos de ensino do professor com uma visão além dos conteúdos ou do material que utiliza, focando nas ações durante a aula, sua relação com os alunos, como aplica as estratégias, como procede diante das dificuldades, como motiva seus alunos e como busca fortalecer suas crenças nas habilidades necessárias para um aprendizado pleno do

instrumento. Talvez seja um caminho para que as pesquisas busquem algo além e possam fortalecer, a partir de seus resultados e descobertas, a área de ensino coletivo de violão e da educação musical de uma forma ampla.

Concluindo, sai fortalecida a expectativa que o ensino da leitura musical seja visto sempre como uma forma de tornar o interessado em aprender um instrumento, cada vez mais, agente da sua trajetória na música.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, José Coelho de. O ensino coletivo de instrumentos musicais: aspectos históricos, políticos, didáticos, econômicos e sócio-culturais. Um relato.. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. **Anais...** . Goiânia: UFG, 2004. p. 11 - 29. Disponível em: <https://Encim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_I_ENECIM.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.
- ANTUNES, Gilson Uheara Gimenes. **O violão nos programas de pós-graduação e na sala de aula: amostragem e possibilidades.** 2012. 223 f. Tese (Doutorado) - Curso de Musicologia, Departamento de Música, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-08032013-115003/pt-br.php>>. Acesso em: 22 jul. 2017.
- ARAÚJO, Francisco Michel da Conceição; ROCHA, Ewelter de Siqueira e; GIFONI, Luciana Rodrigues. Adaptação de repertório musical: uma prática coletiva com as oficinas de violão, canto coral e flauta doce. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 22., 2015, Natal. **Anais...** . Londrina: ABEM, 2015. Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1257/554>>. Acesso em: 21 jul. 2017.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de; CAVALCANTI, Célia Regina Pires; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. **Revista da Abem**, Londrina, v. 18, n. 24, p.34-44, set. 2010. Semestral. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/201/133>>. Acesso em: 20 jul. 2017.
- ARÔXA, Ricardo Alexandre de Melo. Estratégias de estudo da leitura à primeira vista no violão. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** . Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012. p. 558 - 567. Disponível em: <[https://www.academia.edu/2249702/Estratégias_de_estudo_da_leitura_à_primeira_vista_no_violão](https://www.academia.edu/2249702/Estrat%C3%A9gias_de_estudo_da_leitura_%C3%A0_primeira_vista_no_viol%C3%A3o)>. Acesso em: 21 jul. 2017.
- _____. Leitura à primeira vista: um estudo acerca da formação do violonista sob o olhar de cinco especialistas. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória. **Anais...** .Londrina: ABEM, 2011. p. 1323 - 1332. Disponível em: <[https://www.academia.edu/6515509/Leitura_à_primeira_vista_um_estudo_acerca_da_formação_do_violonista_sob_o_olhar_de_cinco_especialistas_-_Projeto_de_pesquisa](https://www.academia.edu/6515509/Leitura_%C3%A0_primeira_vista_um_estudo_acerca_da_forma%C3%A7%C3%A3o_do_violonista_sob_o_olhar_de_cinco_especialistas_-_Projeto_de_pesquisa)>. Acesso em: 21 jul. 2017.
- _____. Leitura à primeira vista no ensino e aprendizagem do violão clássico. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 1, n. 2, p.110-130, ago. 2013. Quadrimestral. Disponível em: <<http://vortex.unespar.edu.br/aroxa2.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO PROJETO GURI (São Paulo). Secretaria da Cultura. **Projeto Guri**. 2014. Disponível em: <<http://www.projetoguri.org.br/>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

AZZI, Roberta Gurgel. Autorregulação em música: discussão à luz da Teoria Social Cognitiva. **Modus**, Belo Horizonte, v. 10, n. 17, p.9-19, dez. 2015. Semestral. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/modus/article/view/1073/776>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. **Introdução à teoria social cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

BANDURA, Albert. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Colaboradores: Anna Edith Bellico da Costa, Fabián Olaz, Fabio Iglesias, Frank Pajares. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 15-41.

_____. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: BANDURA, Albert (Ed.). **Self-Efficacy in Changing Societies**. New York: Cambridge University Press, 1995. Cap. 1. p. 1-45.

_____. Guide for constructing self-efficacy scales. In: PAJARES, Frank; URDAN, Tim (Ed.). **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Charlotte: Iap, 2006. Cap. 14. p. 307-337. Disponível em: <<https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W. H. Freeman, 1997.

_____. Self-efficacy. In: RAMACHAUDRAN, V. S. (ed.). **Encyclopedia of human behavior**. Vol. 4. New York: Academic Press, 1994. p. 71-81. Disponível em <<http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>>. Acesso em 28/05/2017.

_____. Self-regulation of motivation and action through goal systems. In: V. HAMILTON, V.; BOWER, G. H.; FRIJDA, N. H. (ed.). **Cognitive perspectives on emotion and motivation**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1988. p. 37-61.

_____. Social Cognitive Theory: an agentic perspective. **Asian Journal Of Social Psychology**, [s.l.], v. 2, n. 1, p.21-41, abr. 1999. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-839X.00024/full>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

BATISTA, José Mauro Canto. **Estratégias de ensino de leitura musical para aulas coletivas de violão**. 2014. 33 f. TCC (Graduação) - Curso de Música - Ead, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Porto Nacional, 2014. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9910/1/2014_JoseMauroCantoBatista.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

BATTISTI, Dayane. **Um estudo sobre as crenças de autoeficácia no ensino coletivo de violão**. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/44070/R - D - DAYANE BATTISTI.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

BORGES, Erisvaldo. Depoimento concedido a Marcelo Alves Brazil. 10 abr. 2017. [O depoimento foi enviado por email e encontra-se no Apêndice XX desta tese.]

_____. **Erisvaldo Borges**. 2007. Site sobre a obra do violonista. Disponível em: <<http://erisvaldoborges.blogspot.com.br>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BORGES, Jorge Luis. **Nueva antologia personal**. Barcelona: Bruguera, 1980. 285 p.

BORUCHOVITH, Evely; COSTA, Elis Regina da. A auto-eficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: AZZI, Roberta Gurgel;

BOZZETTO, Adriana et al. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música**. Bagé: Unipampa, 2014. 195 p. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/licenciaturaemmusica/files/2014/11/PPC_CURSO_DE_MUSICA3.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Ministério da Educação. **Banco de Teses e Dissertações**. 2016. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Ministério da Educação. **Plataforma Sucupira**. 2016. Disponível em: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

BRAZIL, Marcelo; TOURINHO, Cristina. As crenças de autoeficácia e a criação de arranjos para aulas coletivas de violão. In: SIMPÓSIO SERGIPANO DE PESQUISA E ENSINO EM MÚSICA, 5., 2013, São Cristóvão. Anais... . São Cristóvão: UFS, 2013a. p. 12 - 25.

Disponível em:

<https://www.academia.edu/18227681/As_crenças_de_autoeficácia_e_a_criacão_de_arranjos_para_aulas_coletivas_de_violão>. Acesso em: 22 jul. 2017.

BRAZIL, Marcelo; TOURINHO, Cristina. Composição coletiva como alternativa para a geração de repertório em aulas de violão em grupo. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...** . João Pessoa: UFPB, 2013b. p. 633 - 643. Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2017.

BRAZIL, Marcelo. Ensino de violão para iniciantes: uma reflexão sobre o uso das tonalidades. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÕES DA EMBAP, 7., 2013, Curitiba. **Anais...** . Curitiba: EMBAP, 2013. p. 162 - 171. Disponível em:

<http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/simposio/violao2014/Anais_do_VII_Simposio_EMBAP.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. **Na ponta dos dedos: exercícios e repertório para grupos de cordas dedilhadas**. São Paulo: Digitexto, 2012.

BROUWER, Leo. **Études Simples: Estudios Sencillos**. Paris: Max Eschig, 1972. 26 p. Partituras. Disponível em: <<https://partiturasguitarra.files.wordpress.com/2015/12/20-estudios-sencillos.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

BUSSAB, Wilton de Oliveira; MORETTIN, Pedro Alberto. **Estatística básica**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 116-133. Disponível em: <<https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck2.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

_____. Prefácio. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Colaboradores: Anna Edith Bellico da Costa, Fabián Olaz, Fabio Iglesias, Frank Pajares. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. .

CAMPBELL, Donald Thomas; STANLEY, Julian C.. **Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa**. São Paulo: EPU, 1979. Tradução de Renato Alberto T. Di Dio.

CAMPOS, Luiz Fernando de Lara. **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia**. 5. ed. São Paulo: Alínea, 2015. 148 p.

CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro. **Crenças de eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista**. 2013. 177 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250823/1/Casanova_DanielaCoutoGuerreiro_D.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2017.

CASTRO, Rubens da Silva. **Musicalização através do ensino coletivo de instrumento musical: um relato de experiência de ensino coletivo de violão no Núcleo de Música do SESI**. 2013. 48 f. TCC (Graduação) - Curso de Música, Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/1324/1/CASTRO, Rubens da Silva_Musicalização através do ensino_2013.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

CAVALCANTI, Célia Regina Pires. **Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas**. 2009. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009a. Disponível em: <<http://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/19468/Dissertacao?sequence=1>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 17, n. 21, p.93-102, mar. 2009b. Semestral. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/240/172>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

CÉLIA HELENA CENTRO DE ARTES E EDUCAÇÃO (São Paulo). **Mestrado Profissional**. Disponível em: <<http://www.celiahelena.com.br/pt/mestrado-profissional>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

CERESER, Cristina Mie Ito. **As crenças de autoeficácia dos professores de música**. 2011. 182 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31429/000781480.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

CONDESSA, Janaína. **A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música**. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32473/000787134.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

CORRÊA, Marcos Kröning. A dinâmica da aprendizagem musical em grupo: um estudo dos processos e procedimentos nas práticas instrumentais. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. **Anais...** Londrina: Abem, 2001. p. 188-192.

CORREA, Sonia Maria Barros Barbosa. **Probabilidade e estatística**. 2.ed. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.

CRUVINEL, Flavia Maria. Apresentação. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004a, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2004. p. 4. Disponível em: <https://Enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_I_ENECIM.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. Apresentação. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 4., 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2010. p. 10 - 11. Disponível em: <https://Enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_IV_ENECIM.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

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

_____. Entrevista concedida a Marcelo Alves Brazil. 5 dez. 2016. [A entrevista foi concedida por email e encontra-se no Apêndice XX desta tese.]

_____. I Enecim – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004b, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Ufg, 2004. p. 30 - 36. Disponível em: <https://Enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_I_ENECIM.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2017.

_____. **O ensino de violão: estudo de uma metodologia criativa para a infância**. 2001. 235 f. Monografia (Especialização) - Curso de Música, Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

DEL BEN, Luciana. A pesquisa em Educação Musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 7, p.76-82, dez. 2003. Semestral. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/07/num07_cap_06.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2017.

DIAS, Josemar. **Fatores psicológicos relacionados à persistência dos alunos de Teoria e Percepção Musical da UFSM**. 2013. 65 f. TCC (Graduação) - Curso de Música, Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

DIAS, Mayara. Projeto Violão na Escola leva o aprimoramento para 400 alunos: O projeto fornece grande instrução musical. **Meionorte.com**. Teresina, 23 jul. 2015. Disponível em: <<http://www.meionorte.com/noticias/projeto-violao-na-escola-leva-o-aprimoramento-para-400-alunos-275281>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 2., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2006. 270 p. Disponível em: <https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_IIENECIM_VIABEMCO.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 6., 2014, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2014. 584 p. Disponível em: <https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_do_VI_ENECIM.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

FIREMAN, Milson Casado. **Leitura Musical à Primeira Vista ao Violão: a influência da organização do material de estudo**. 2010. 224 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9120>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

GALIFI, Gaetano. **Iniciação ao violão: opus 41**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2010.

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

_____. **Instrumentos de arco e ensino coletivo**. São Paulo: Cordas Pró Guri, não publicado, 1998, 103p.

GONÇALVES, Lílian Sobreira; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Um estudo sobre percepção musical e crenças de autoeficácia no contexto de uma instituição de ensino superior paranaense. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 33, p.137-154, dez. 2014. Semestral. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/475/437>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

GRACIOLA, Marilda Aparecida Dantas. **Autoeficácia ocupacional e de decisão de carreira: análise de uma intervenção em estudantes do ensino médio público**. 2015. 208 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em:

<http://reposit.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253994/1/Graciola_MarildaAparecidaDantas_D.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

GROSSI, Cristina. Apresentação. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 3., 2008, Brasília. **Anais...**. Brasília: UnB, 2008. p. 3 - 3. Disponível em: <https://Enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_III_ENECIM.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

GUSMÃO, Pablo da Silva; DIAS, Josemar. Autoeficácia para Percepção Musical no ensino superior: elaboração e validação de uma escala. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 21., 2013, Pirenópolis. **Anais...**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013a. v. 1, p. 561 - 570. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2017.

GUSMÃO, Pablo da Silva; DIAS, Josemar. Elaboração e validação de uma escala de autoeficácia para Percepção Musical no ensino superior. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 9., 2013, Belém. **Anais...**. Belém: UFPA, 2013b. p. 511 - 521. Disponível em: <<http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM9.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

GUSMÃO, Pablo da Silva. A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p.121-140, dez. 2011. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/204/182>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

HALL LEONARD (Milwaukee). **Hall Leonard Online**. 2017. Disponível em: <<https://www.halleonard.com/>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

HENDRICKS, Karin S.. The sources of self-efficacy: educational research and implications for music. **Update: Applications of Research in Music Education**, [s.l.], v. 35, n. 1, p.32-38, abr. 2015. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/8755123315576535>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. Etnografia da performance musical: identidade, alteridade e transformação. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 11, n. 24, p.155-184, dez. 2005. Semestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n24/a08v1124.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 15.jun. 2017.

IRMÃO VITALE S.A. (Rio de Janeiro). **Irmãos Vitale**. Disponível em: <<https://www.vitale.com.br/home.asp>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

KREUTZ, Thiago de Campos. A utilização de arranjos didáticos como ferramenta de ensino do violão no curso básico da FUNDARTE. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ARTE DA FUNDARTE, 8., 2015, Montenegro. **Anais...**. Montenegro: FUNDARTE, 2015. p. 281 - 286. Disponível em: <<http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/epa/article/view/293/390>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

LEITE, Jaqueline Câmara. **O curso técnico de música do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes na atuação profissional de seus egressos: uma abordagem sociohistórica**. 2007. 175 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9168/1/Dissertacao%20Jaqueline%20Leite%20seg.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

LUBISCO, Nídia Maria Liebert; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses**. 5. ed. Salvador: Ufba, 2013. 145 p. Disponível em: <[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14310/1/manual de estilo academico-2013 Repositorio2.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14310/1/manual%20de%20estilo%20academico-2013%20Repositorio2.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2017.

MACÊDO, Mabel; TOURINHO, Cristina. **Violão para Crianças**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MAESTRE, Thales. O trabalho de Eudoro Grade. **Violão+**, São Paulo, n. 21, p.70-77, maio 2017. Mensal. Disponível em: <<http://www.violaomais.hospedagemdesites.ws/revista/numero21/index.html>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. Oportunidades para encaminhar diretrizes. **Violão+**, São Paulo, n. 7, p.50-53, mar. 2016. Mensal. Disponível em: <<http://www.violaomais.hospedagemdesites.ws/revista/numero07/index.html>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

MARIANI, Silvana. **O equilibrista das seis cordas: método de violão para criança**. Curitiba: UFPR, 2002.

MATTIUCI, Barbara. **Aprendizagem musical em família no contexto da aula particular de violão: um estudo de caso**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/8755/2/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

MCCORMICK, John; MCPHERSON, Gary E.. The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis. **Psychology Of Music**, Thousand Oaks, v. 31, n. 1, p.37-51, jan. 2003. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0305735603031001322>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

MCPHERSON, Gary E.; MCCORMICK, John. Self-efficacy and music performance. **Psychology of Music**, Thousand Oaks, v. 34, n. 3, p.322-336, jul. 2006.

Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0305735606064841>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

MCPHERSON, Gary E.. The role of parents in children's musical development. **Psychology of Music**, Thousand Oaks, v. 37, n. 1, p.91-110, dez. 2008. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0305735607086049>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

MESQUITA, Tayro Louzeiro. **Violão para criança: opinião de professores sobre métodos e materiais didáticos**. 2015. 58 f. TCC (Graduação) - Curso de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/13067/1/2015_TayroLouzeiroMesquita.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim. **Iniciação ao piano para crianças: um olhar sobre a prática pedagógica em conservatórios da cidade de São Paulo**. 2005. 274 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Instituto de Artes, Unesp, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/95109/moreira_alig_me_ia.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 jul. 2017.

MOURA, Pâmela Araújo de. **Dois olhares: aulas de violão na Escola de Música Municipal de Macaíba - um relato de experiência**. 2016. 43 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Música, Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <<https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/2422/1/PAMELA ARAUJO.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

NIELSEN, Siw G.. Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. **Psychology Of Music**, Thousand Oaks, v. 32, n. 4, p.418-431, out. 2004. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0305735604046099>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

NOAD, Frederick M. **First book for the guitar**. G. Schirmer, 1981.

NÚCLEOS ESTADUAIS DE ORQUESTRAS JUVENIS E INFANTIS DA BAHIA (Salvador). Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Cidadania. **NEOJIBA**. 2017. Disponível em <<http://neojiba.org/>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

OLIVEIRA, Adriano Almeida. **Iniciação ao violão utilizando acompanhamento de canções: uma proposta metodológica para o ensino coletivo**. 2015. 97 f. Dissertação (Mestrado) - Profissional em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18677/1/tcf_adriano_almeida_oliveira.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2017.

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

_____. **Música nas escolas**. São Paulo: artigo não publicado. 2002.

OLIVEIRA, Victor Matos de. Projeto orquestra de violões nas escolas: uma experiência de ensino coletivo de instrumento nas escolas da rede pública estadual de ensino do Espírito Santo. **a tempo: Revista de Pesquisa em Música**, Vitória, v. 5, n. 5, p.29-37, jun. 2014. Semestral. Disponível em: <[http://fames.es.gov.br/revista/16_A-Tempo---Revista-de-Pesquisa-em-Musica---N.º-5-\(Jan/Jun---2014\).html#book5/page27-page28](http://fames.es.gov.br/revista/16_A-Tempo---Revista-de-Pesquisa-em-Musica---N.º-5-(Jan/Jun---2014).html#book5/page27-page28)>. Acesso em: 22 jul. 2017.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. Considerações iniciais sobre leitura à primeira vista, memorização e a disciplina Percepção Musical. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBAP, 5., 2011, Curitiba. **Anais...**. Curitiba: EMBAP, 2011. p. 1 - 18. Disponível em: <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/simposio/violao2011/artigos/consideracoesiniciais_sobre.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

PAJARES, Frank; OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert.; AZZI, Roberta Gurgel.; POLYDORO, Soely. (Org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Colaboradores: Anna Edith Bellico da Costa, Fabián Olaz, Fabio Iglesias, Frank Pajares. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

PARKENING, Christopher. **The Christopher Parkening guitar method: the art and technique of the classical guitar**. Milwaukee: Hal Leonard. 1998. v. 1.

PELISSONI, Adriane Martins Soares. **Eficácia de um programa híbrido de promoção da autorregulação da aprendizagem para estudantes do ensino superior**. 2016. 211 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <http://www.reposip.unicamp.br/xmlui/bitstream/handle/REPOSIP/305326/Pelissoni_AdrianeMartinsSoares_D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 jul. 2017.

PENTTINEN, Marjaana. **Skill development in music reading: the eye-movement approach**. 2013. 52 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Education, Department Of Teacher Education, University Of Turku, Turku, 2013. Disponível em: <<http://www.doria.fi/handle/10024/88757>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

PEREZ, Lula. **Como formar novos violonistas**. 2016. Participação do autor em fórum de discussão. Disponível em: <<http://violao.org/topic/18751-como-formar-novos-violonistas/page-3?hl=guitarra>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

PINTO, Henrique. **Iniciação ao violão: princípios básicos e elementares para iniciantes**. São Paulo: Ricord, 1978.

POLYDORO, Soely Aparecida J. (org.) **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006.

PROJETO MÚSICA PARA TODOS (Teresina). Instituto Cultural Santa Rita. **Música Para Todos**. Disponível em: <<http://www.icsrita.org.br/>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

REQUIÃO, Luciana. Escrita: um tabu na educação musical. **Revista Plural**, Rio de Janeiro, n. 1, p.69-80, 1998.

RITCHIE, Laura; WILLIAMON, Aaron. Measuring distinct types of musical self-efficacy. **Psychology of Music**, Thousand Oaks, v. 39, n. 3, p.328-344, out. 2010. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0305735610374895>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. Measuring musical self-regulation: linking processes, skills, and beliefs. **Journal Of Education And Training Studies**, [s.l.], v. 1, n. 1, p.106-117, mar. 2013. Disponível em: <<http://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/81>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. Measuring self-efficacy in music. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON PERFORMANCE SCIENCE, 2007, Porto. **Anais...** . Utrecht: AEC, 2007. p. 307 - 312. Disponível em: <<http://www.performancescience.org/ISPS2007/Proceedings/Rows/53Ritchieetal.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. Primary school children's self-efficacy for music learning. **Journal Of Research In Music Education**, [s.l.], v. 59, n. 2, p.146-161, maio 2011. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022429411405214>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. Self-efficacy as a predictor of musical performance quality. **Psychology Of Aesthetics, Creativity, And The Arts**, [s.l.], v. 6, n. 4, p.334-340, nov. 2012. Disponível em: <<http://content.apa.org/record/2012-22625-001>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

ROCHA, Fernando Rolins. **A guitarra elétrica no Brasil: uma proposta de aperfeiçoamento por meio do estudo da música brasileira**. 2015. 32 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/fernandorochoa.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

SÁ, Fábio Amaral da Silva; LEÃO, Eliane. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: um levantamento nas produções publicadas pela ABEM em Revistas e Anais (1992-2013). In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 6., 2014, Salvador. **Anais...** . Salvador: UFBA, 2014. p. 343 - 358. Disponível em: <https://Enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_do_VI_ENECIM.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2017.

_____. Materiais didáticos para o ensino coletivo de violão: questionamentos sobre métodos. **Música Hodie**, Goiânia, v. 15, n. 2, p.176-191, jun. 2015a. Semestral. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/39770/20365>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

_____. Violão e Cognição Musical: reflexões sobre o ensino da leitura fragmentada da pauta. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 11., 2015b, Pirenópolis. **Anais...** . Goiânia: Ufg, 2015. p. 322 - 330. Disponível em: <<http://www.abcomus.org/documents/SIMCAM11.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

SÁ, Fábio Amaral da Silva. Ensino coletivo de violão: desafios e possibilidades. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia. **Anais...** . Goiânia: UFG, 2010. p. 891 - 899. Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte1.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. **Ensino coletivo de violão:** uma proposta metodológica. 2016. 256 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em:

<https://mestrado.emac.ufg.br/up/270/o/Fábio_Amaral_da_Silva_Sá-Dissertação_Final.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2017.

SALVADOR. Secretaria de Educação. Governo do Estado da Bahia. **Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes.** Sistema de informações Consulta Escola. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/12977>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

SANTA CATARINA. Universidade do Estado de Santa Catarina. Ministério da Educação. **Mestrado Profissional em Artes - ProfArtes.** 2012. Disponível em: <<http://www1.ceart.udesc.br/?id=41>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

SANTA MARCELINA ORGANIZAÇÃO SOCIAL DE CULTURA (São Paulo). **Camerata de Violões lança CD Retratos Brasileiros no Masp.** 2016. Disponível em: <<http://www.santamarcelinacultura.org.br/noticias/camerata-de-violoes-lanca-cd-retratos-brasileiros-no-masp/>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

_____. Secretaria da Cultura. **Guri Santa Marcelina.** 2017. Disponível em: <<http://gurisantamarcelina.org.br/>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

SANTOS, Diego Lima dos; PEREIRA, Alessandro. O virtual como ferramenta na educação musical: o Forum Violão.Org. In: SIMPÓSIO SERGIPANO DE PESQUISA E ENSINO EM MÚSICA, 5., 2013, São Cristóvão. **Anais...** . São Cristóvão: UFS, 2013. p. 80 - 87.

_____. **As possibilidades de aprendizagem do violão clássico por meio das novas tecnologias da informação.** 2015. 73 f. TCC (Graduação) - Curso de Música, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em:

<http://www.violaobrasileiro.com/files/uploads/texts/text_76/biblioteca_advb_arquivo_76.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2017.

SANTOS, Ranieres Soares dos. **O ensino de violão como iniciação à guitarra elétrica:** Programa de Criança Petrobras e o Projeto Escola de Arte e Cultura. 2015. 45 f. TCC (Graduação) - Curso de Música, Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <http://monografias.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1238/1/Ranieres_versao-com-ficha-catalografica.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2017.

SANTOS, Wilson Rogério dos. **Educação Musical Coletiva com Instrumentos de arco:** uma proposta de sistemas em níveis didáticos. 2016. 498 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SCHUNK, Dale H.. Self-efficacy and academic motivation. **Educational Psychologist**, [s.l.], v. 26, n. 3-4, p.207-231, jun. 1991. Disponível em:

<<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.1991.9653133>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

SCOTTI, Adelson Aparecido. **Violão.org: saberes e processos de apreensão/transmissão da música no espaço virtual**. 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/12279/1/Adelson.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

SCRIPP, Larry; DAVIDSON, Lyle. Framing the dimensions of sightsinging: teaching toward musical development. **Journal of Music Theory Pedagogy**, Boone, v. 2, n. 1, p.24-50, 1988. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B0ZI8di-pEDvNkZhTy1naUFaU3M/view>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

SCRIPP, Lawrence Richard. **The development of skill in reading music**. 1995. 553 f. Tese (Doutorado) - Curso de Education, Harvard University, Ann Arbor, 1995.

SILVA, Abel Raimundo de Moraes. **Ensino do violoncelo em grupo e seus aspectos psicopedagógicos**. 1994. Monografia (Especialização) - Curso de Educação Musical, Escola de Música, Universidade Federal de Minas Geraes, Belo Horizonte, 1994.

SILVA, Ulisses Rocha Loureiro da. **Dez estudos para violão, de Ulisses Rocha: Uma análise do processo composicional da obra**. 2015. 231 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/285197>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de; CRUVINEL, Flavia Maria. Apresentação. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 2., 2006, Goiânia. **Anais...** . Goiânia: UFG, 2006. p. 6 - 7. Disponível em: <https://enecim.emac.ufg.br/up/888/o/Anais_IENECIM_VIABEMCO.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2017.

SOUZA, Jusamara Vieira. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt. et al. (Org.) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

SOUZA, Luan Sodrê de. **Ensino de violão para violonistas solistas em uma classe de Seminários em Instrumento na graduação**. 2015. 96 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18181/1/DISSERTAÇÃO VERSÃO FINAL.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

STELZER, Luis (Ed.). **Violão+**. 2015. Disponível em: <<http://www.violaomais.com.br/home>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

STUDIOSOL (Belo Horizonte). **Cifraclub**. 1996. Disponível em: <<https://www.cifraclub.com.br/>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003. 128 p. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho.

TEIXEIRA, Maurício Sá Barreto. **Ensino coletivo de violão: diferentes escritas no aprendizado de iniciantes**. 2008. 40 f. TCC (Graduação) - Curso de Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/mauricioteixeira.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno**. 1995. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Musical, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.

TOURINHO, Cristina; AZZI, Roberta Gurgel. Ensino de Violão para alunos não violonistas na Graduação em Música da Escola de Música da UFBA: estratégias para desenvolver o aprendizado. In: SIMPÓSIO DE COGNICÃO E ARTES MUSICAIS, 10., 2014, Campinas. **Anais...** . Campinas: Unicamp, 2014. p. 199 - 206. Disponível em: <<http://www.abcogmus.org/documents/SIMCAM10.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

TOURINHO, Cristina; BARRETO, Robson. **Oficina de violão**. Salvador: Quarteto, 2003.

TOURINHO, Cristina. Desenvolvimento musical e aprendizagem no ensino coletivo de violão. In: ENCUENTRO DE CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MÚSICA, 10., 2011, Buenos Aires. **Anais...** . Buenos Aires: Saccom, 2011. p. 113 - 115. Disponível em: <<http://sacom.org.ar/v2016/sites/default/files/15.Tourinho.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

_____. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. **Anais...** . Londrina: ABEM, 2007. Disponível em: <<http://docslide.com.br/download/link/ensino-coletivo-de-instrumentos-musicais-ana-tourinho>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

_____. Ensino coletivo de violão: princípios de estrutura e organização. **Revista Espaço Intermediário**, São Paulo, v. 1, n. 2, p.83-93, nov. 2010.

_____. Ensino coletivo de violão: proposta para disposição física dos estudantes em classe e atividades correlatas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 20., 2006, Montenegro. **Anais...** . Montenegro: FUNDARTE, 2006. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69356>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

UBERLÂNDIA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Núcleo de Música e Tecnologia: Partituras**. 2012. Disponível em: <<http://www.numut.iarte.ufu.br/partituras>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará**. 2000. 187 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Choros no. 1**. Paris: Max Eschig, 1960. Partitura. Disponível em: <[http://ks.petrucmusiclibrary.org/files/imglnks/usimg/2/2b/TMSLP36249-PMLP80911-Villa-Lobos_-_Chôros_No.1_\(guitar\).pdf](http://ks.petrucmusiclibrary.org/files/imglnks/usimg/2/2b/TMSLP36249-PMLP80911-Villa-Lobos_-_Chôros_No.1_(guitar).pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2017.

WARD, Stephen Michael. **Attitudes and perspectives of pre-college guitar students: a study to help explain difficulty with note-reading in class guitar**. 2011. 159 f. Tese (Doutorado) - Curso de Musical Arts, Arizona State University, Tempe, 2011. Disponível em: <<http://bibliotecadelaguitarra.com/uploads/files/Textos Bilioteca/Attitudes and Perspectives of Pre-College Guitar Students.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

WEIZMANN, Cláudio. **Violão Orquestral: metodologia do ensino coletivo e 20 arranjos completos para orquestra de violões**. São Paulo: Rettec, 2003.

YING, Liu Man. **O ensino coletivo direcionado no violino**. 2007. 227 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27140/tde-22072009-183401/en.php>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

YOUNG, Vanessa; BURWELL, Kim; PICKUP, David. Areas of study and teaching strategies instrumental teaching: a case study research project. **Music Education Research**, [s.l.], v. 5, n. 2, p.139-155, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1461380032000085522>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – A grafia para o violão

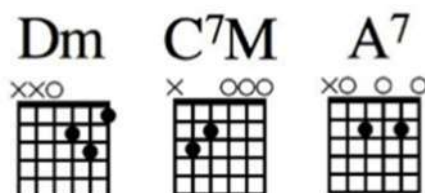
Um esclarecimento mais detalhado à respeito das formas de grafia para o violão se faz necessário na redação desse trabalho, visando esclarecer o que estamos definindo como *leitura musical*.

Por ser um instrumento de acompanhamento (harmonia) e também de caráter solista (harmonia e melodia), o violão permite uma série de formas de registro. A popularização do instrumento também contribuiu para que essas formas ganhassem força ao longo do tempo.

A primeira delas é a utilização de cifras, conjunto de letras e números que indicam apenas os acordes de acompanhamento. Ex: Dm, C7M, A7.

Esses mesmo acordes podem vir acompanhados de pequenos gráficos, popularmente chamados de “bracinhos”, que representam o braço do violão, as casas onde devem ser posicionados os dedos e quais cordas devem ser tocadas. (Figura 1)

Figura 1: Representação gráfica em “bracinhos”



Fonte: O autor

As duas formas citadas se limitam a grafar a harmonia da música, sem qualquer indicação de ritmo ou tempo.

Uma outra forma de grafia é utilizada para indicar apenas a melodia e consta de pares de números onde o primeiro indica a corda e o segundo a casa que deve ser pressionada. No exemplo abaixo temos a melodia de *Parabéns pra você* grafada nesse sistema. A primeira e segunda notas a serem tocadas estão na terceira corda (3) solta (0), depois temos a terceira corda (3) presa na segunda casa (2) e assim por diante (Figura 2):

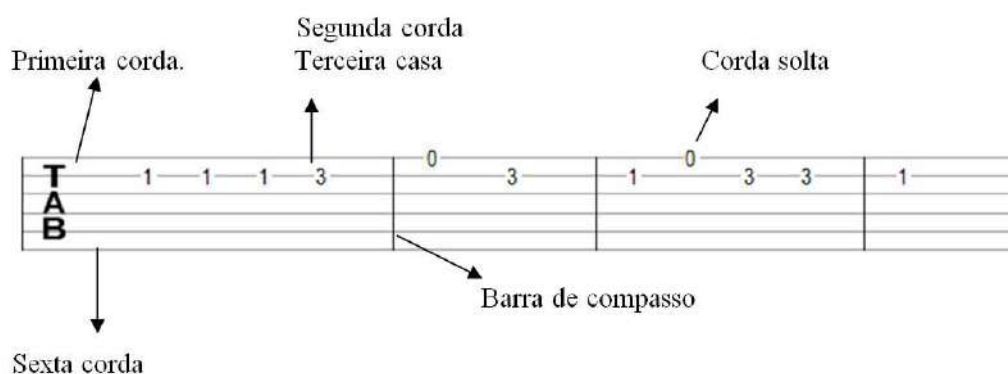
Figura 2 – Representação numérica

30 – 30 – 32 – 30 – 21 – 20 // 30 – 30 – 32 – 30 – 23 – 21 – 21
 10 – 10 – 13 – 10 – 21 – 20 – 32 // 11 – 11 – 10 – 21 – 23 – 21 – 21

Fonte: O autor.

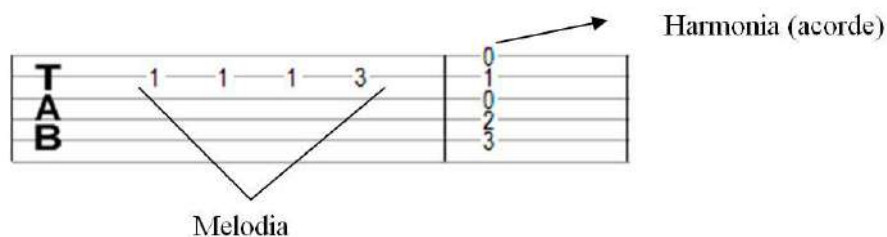
Nota-se a utilização de uma barra dupla indicando um tempo maior entre algumas notas. Apesar de ser um sistema bastante simples, ele possibilita apenas a execução de melodias conhecidas, pois nenhuma indicação de ritmo é dada.

A tablatura é outro sistema bastante utilizado mas também se aplica basicamente à melodias conhecidas. Nele temos a indicação gráfica das cordas e a indicação numérica das casas a serem pressionadas. (Figura 3)

Figura 3 – Tablatura

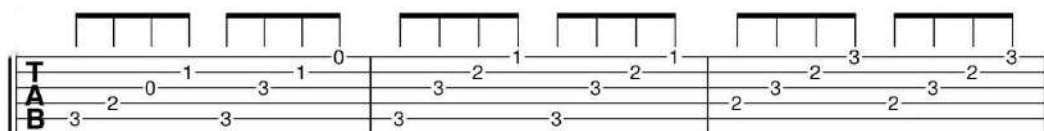
Fonte: <http://paramusicar.blogspot.com.br/2011/11/tablatatura.html>

Nesse tipo de grafia existe uma indicação de tempo através das barras verticais, mas ainda assim não é possível saber a duração exata de cada nota. As melodias e acordes possuem uma apresentação gráfica semelhante à da notação tradicional. (Figura 4)

Figura 4 – Melodia e harmonia na tablatura

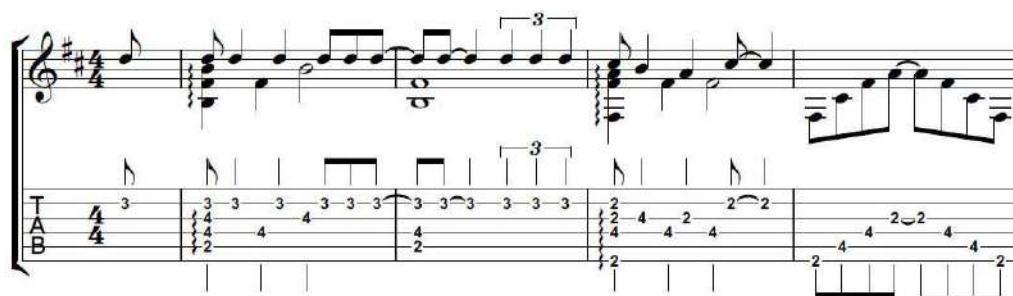
Fonte: <http://paramusicar.blogspot.com.br/2011/11/tablatura.html>

Algumas tablaturas trazem indicações de duração sobre as notas que permitem uma maior precisão no registro. (Figura 5)

Figura 5 – Tablatura com indicação da duração das notas

Fonte: <http://musescoretutoriales.blogspot.com.ar/2012/05/musescore-graficos-de-guitarra-y.html>

É comum também estarem acompanhadas da pauta com notação tradicional, compondo um sistema de duas pautas. Esse formato aparece em diversas publicações comerciais de repertório para violão, buscando atingir um número maior de possíveis interessados. (Figura 6)

Figura 6 – Notação tradicional e tablatura juntas

Fonte: https://f4.bcbits.com/img/0003774939_10.jpg

É comum também aparecerem as indicações de acordes cifrados formando um conjunto de três linguagens simultâneas (Figura 7):

Figura 7 – Sistema com cifras, notação na pauta e tablatura

The image shows a musical system for guitar. At the top, five chord diagrams are shown for Dm, E7, Am, E7, and Dm. Below these is a staff with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 2/4 time signature. The melody consists of eighth and quarter notes. Below the staff is a tablature (TAB) with six lines representing the strings. The fret numbers are: 2-4-2-0-4, 0-2, 0-2, 2-0-4-4, 2-4-2-0-4, and 0-2.

Fonte: <http://musescoretutoriales.blogspot.com.ar/2012/06/musescore-graficos-de-acorde-y.html>

Ao longo deste trabalho, o foco será a leitura da escrita musical na pauta, sistema que permite uma maior precisão de alturas, durações, variações de dinâmica, acentuações e demais elementos da estrutura musical. No exemplo abaixo temos um trecho de uma partitura tradicional onde estão grafadas a melodia e a harmonia da música. (Figura 8)

Figura 8 – Partitura em notação tradicional

The image shows a traditional musical score for guitar. It is titled "Quasi andante (♩=88)". The score is in 2/4 time and has a key signature of one sharp (F#). It features a melody line with various articulations and fingerings, and a harmonic accompaniment. Dynamic markings include "mf" and "rall.". The score includes a variety of notes, rests, and slurs.

Fonte: Choros no. 1 – Villa-Lobos (trecho). Extraído de [http://ks.petrucimusiclibrary.org/files/imglnks/usimg/2/2b/IMSLP36249-PMLP80911-Villa-Lobos_-_Ch%C3%B4ros_No.1_\(guitar\).pdf](http://ks.petrucimusiclibrary.org/files/imglnks/usimg/2/2b/IMSLP36249-PMLP80911-Villa-Lobos_-_Ch%C3%B4ros_No.1_(guitar).pdf)

APÊNDICE B – Entrevista com a Profa. Flavia Maria Cruvinel

A entrevista com a Profa. Flavia Maria Cruvinel foi concedida por email no dia 5 de dezembro de 2016 ao autor deste trabalho.

Entrevistador - Quais fatos importantes aconteceram para o ensino coletivo no Brasil nos últimos dez anos na sua opinião?

Flavia Cruvinel - *Posso citar alguns avanços referentes ao Ensino Coletivo no Brasil, tais como: 1) a realização dos encontros bienais do ENECIM - Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical e as publicações referentes aos anais dos eventos; 2) o aumento de pesquisas sobre o tema, tanto na graduação (TCC) quanto na pós-graduação (dissertações e teses); 3) a implantação de disciplinas sobre ou por meio do Ensino Coletivo em cursos superiores de música - licenciatura como UEMG, UFBA, UFG, IFG, UFC, FAMES, entre outras; 4) Ensino Coletivo implantado no currículo da Educação Básica pela Rede Estadual de Educação - Ciranda da Arte Goiás; 5) mais recentemente a criação do site do ENECIM (enecim.emac.ufg.br) e por fim, 6) a aquisição de ISSN próprio para os anais do ENECIM.*

E - Qual a importância do ENECIM, que completou dez anos em 2014, para o desenvolvimento do ensino coletivo no Brasil?

FC - *Penso que desde a criação do I ENECIM - Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, realizado pela Universidade Federal de Goiás em Goiânia-GO, no ano de 2004, houve um crescimento da divulgação dos trabalhos da área e conseqüentemente, o interesse de novos pesquisadores pelo tema. Da mesma forma, houve um fortalecimento político da área, trazendo maior comunicação entre os pesquisadores e visibilidade para este campo de pesquisa e de atuação docente.*

E - Por que, na sua opinião, apesar de termos avançado bastante na quantidade de publicações acadêmicas, esse crescimento não se reflete na publicação de livros e métodos comerciais de ensino coletivo no Brasil?

FC - *Este realmente é um ponto a ser trabalhado. Em Goiás criamos - em uma parceria entre Ciranda da Arte (SEDUCE-Goiás), Instituto Federal de Goiás e Universidade Federal de*

Goiás - a Coleção TOCAR JUNTO, sob a coordenação de Luz Marina de Alcântara e minha. Já publicamos o primeiro livro da coleção “Ensino Coletivo de Bandas” de autoria de Marcelo Eterno Alves. A ideia é lançar novos livros referentes ao Ensino Coletivo de Cordas, Violão, Teclados entre outros. Acredito que a dificuldade em publicar novos livros e métodos de forma comercial se dá primeiramente pela dedicação que uma publicação exige e a descoberta das editoras deste segmento. Neste sentido, o educador musical que trabalha com Ensino Coletivo e quer publicar material referente a seu trabalho pedagógico, além de sistematizar o processo, ele deverá exercer o papel de captador de recursos para a publicação do autor ou articular a publicação via alguma editora, o que necessita de tempo e de conhecimento e reconhecimento na área editorial, o que não é simples, pois grande parte das editoras querem ter certeza da devolutiva do investimento por meio das vendas ou inserção no mercado. Apesar deste quadro atual, penso que esta será uma das principais metas da próxima etapa de desenvolvimento do ECIM no Brasil.

APÊNDICE C – Depoimento do violonista e professor Erisvaldo Borges

Esse depoimento foi enviado por email no dia 10 de abril de 2017 ao autor deste trabalho.

Há alguns anos, em 1997, iniciei, a convite da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, um trabalho com uma turma de 10 (dez) alunos. Na época eu ainda não tinha experiência em trabalhar com um número tão grande de alunos ocupando o mesmo espaço. O critério de escolha dos alunos partiu da própria secretaria. Geralmente esse pessoal escolhe alunos com alguma dificuldade na escola e ver na música uma possibilidade de melhora desses alunos. Este trabalho perdurou por quase 05 (cinco) anos. A cada ano a turma era renovada. Nessa época, como não conhecia e nem tinha acesso a material para este tipo de ensino, comecei a elaborar alguns arranjos para grupo de violão. Foi uma experiência muito construtiva.

No final de 2006, tinha na prefeitura da cidade de Teresina um prefeito que já havia estudado violão comigo anos atrás e, num encontro com ele após um recital que eu havia feito junto com a Orquestra Sinfônica de Teresina, ele me sugeriu que elaborasse um projeto para ensinar a um grande número de alunos da rede pública de ensino do município. Debrucei-me então sobre estudos e pesquisa e montei um projeto (Projeto Musicalizado Através da Prática Coletiva de Violão) e elaborei um material didático voltado para esse fim. Comecei a executar projeto no início do ano letivo de 2007 atendendo a 60 (sessenta) alunos de 06 (seis) escolas municipais. Eu comecei isso sozinho (sendo professor e coordenador). Esse projeto atendia a crianças do primeiro ao quanto ano do ensino fundamental. Poucos meses depois, dado os bons resultados obtidos neste projeto, duplicamos o número de alunos e também o número de escolas, passando a atender 120 (cento e vinte) alunos em 12 (doze) escolas. Aí eu tive que convidar alguns ex-alunos para me auxiliarem nessa tarefa.

Por essa mesma, segundo semestre de 2007, o prefeito me encaminhou para a secretaria de cultura do município (Fundação Cultural Monsenhor Chaves) para desenvolver um projeto ainda maior: Projeto Violão na Escola. As feições deste projeto só diferenciavam do projeto musicalizando pelo fato de este, mesmo sendo realizado em escolas do município, as aulas eram realizadas aos sábados (diferente do Projeto Musicalizando que as aulas

ocorriam durante os dias letivos da semana no contra turno dos alunos) para atender, além dos alunos da escola, também pudesse atender à comunidade no seu entorno.

Começamos com 12 (doze) escolas, da zona urbana e rural mas a constantemente o projeto foi sendo ampliado, até atingirmos o número de 35 (trinta e cinco) escolas. No final de 2007 fizemos a primeira junção de todo o alunado do Projeto Violão na Escola num grande recital natalino. Como todas as turmas (cujo número de alunos variava entre 10 e 15) estudavam as mesmas músicas, não foi tão difícil juntar todo mundo para realizar essa gigantesca orquestra de violões. No primeiro ano (em 2007) beiramos uns 200 participantes. No ano seguinte (2008), chegamos a 350 participantes (nessa ocasião eu reuni também alguns alunos do projeto musicalizando). Desse contingente de alunos, selecionamos os mais adiantados para formar, em 2009, a Orquestra de Violões de Teresina, que ainda continua, apesar do número reduzido de participantes. Nessa época eu ocupava o cargo de Superintendente da Fundação Cultural Monsenhor Chaves.

Pude estar à frente desses projetos até maio de 2010, quando fui aprovado num concurso público para o IFPI, onde trabalho atualmente. Consultei o novo prefeito do município (Elmano Ferrer) da possibilidade de continuar à frente destes projetos de forma voluntária, mas nunca obtive resposta. Daí para cá eu não tenho mais informações sobre o paradeiro desses projetos.

No meu atual trabalho eu continuo com esse modelo de prática de ensino, às vezes mesclando com a modalidade tutorial. Confesso que, mesmo num curso especializado de nível técnico, se consegue muito mais resultados e de forma mais efetiva com o ensino coletivo. As nossas turmas têm entre 10 e 15 alunos. No momento estou com 3 grupos de violão (todos compostos por alunos).

APÊNDICE D – Informações sobre o Projeto *Música para Todos* da cidade de Teresina

Essas informações foram enviadas por email para o autor deste trabalho pelo coordenador do projeto, o Sr. Luis Sá, no dia 3 de dezembro de 2016.

Projeto Música Para Todos

Uma instituição que investe no potencial e na sensibilidade humana. Assim é o Projeto Música Para Todos, realizado pelo Instituto Cultural Santa Rita. Desde 1999, milhares de crianças, jovens, adultos e idosos têm encontrado na música um caminho capaz de realizar transformações.

As ações do Projeto são levadas a todo o território piauiense. Em 2015, o Música Para Todos conquistou a marca de 53 mil pessoas atendidas, das mais variadas classes sociais, faixas etárias e de distintas regiões do Piauí. Esta iniciativa capta seus recursos através das leis de incentivo à Cultura, como a Lei Rouanet e pelo Sistema de Incentivo Estadual à Cultura (Siec).

Mais que uma escola de Música, o Projeto Música Para Todos é uma oficina do saber, onde se busca construir um ser humano mais responsável com o futuro de todos os espaços que ocupam na sociedade. São diversos valores positivos disseminados, como compreensão, tolerância e igualdade, através do convívio benéfico e do aprendizado da música.

Um espaço onde pulsa o conhecimento cultural também vibra em ritmos e inspirações. Diversos grupos formados pelos alunos e coordenados por professores se destacam dentro e fora do Projeto. Esta é uma ação que integra o planejamento pedagógico, que tem como principal finalidade aprimorar os talentos descobertos no Música Para Todos.

No cenário cultural piauiense, o Projeto tem o seu reconhecimento. São muitos os músicos de bandas piauienses ou que estão em orquestra do país afora que receberam formação musical desta importante Instituição, seja nos Cursos Livres ou no Técnico. Este é um dos maiores frutos que têm sido colhidos ao longo destes 16 anos e que representam a importância desta instituição para a cultura piauiense.

Na visão do Música Para Todos, a arte e a cultura devem ser disseminadas nos mais diversos espaços e aos mais diversos públicos. Os eventos realizados e oferecidos são gratuitos e têm como principal objetivo democratizar a boa música nos espaços onde alunos e professores expõem o trabalho realizado.

Os grupos são os mais diversos: Pop Para Todos, Bossa Para Todos, Gonzagas Para Todos, Eu & Elas, Grupo de Choro, MPB Para Todos, Rock Para Todos e muitos outros, que se destacam em apresentações externas e, sobretudo em diversos eventos realizados na sede, que colaboram para a movimentação e efervescência da cena cultural do Piauí.

Os bairros da periferia Teresina também conhecem e apoiam o trabalho do Música Para Todos. Vinte instituições, entre escolas públicas da rede municipal e estadual, associações e Organizações Não-Governamentais são a prova viva de que este trabalho dá resultado. Mais de 1700 crianças estão se musicalizando e conhecem a beleza do ensino da flauta doce, que abre os caminhos do conhecimento para outros instrumentos.

Orquestra Jovem Música para Todos

Criada em 2010, a Orquestra Jovem do Música Para Todos tem um repertório de mais de 50 músicas, e hoje é formada por cerca de 30 alunos. O trabalho realizado para concretizar o sonho de se ter uma orquestra, foi iniciado com a parceria informal com a UFPI, na pessoa do Prof. Mestre Cássio Martins, que realizou todo o trabalho de base da Orquestra Jovem do Música Para Todos.

Em maio de 2015, com a saída do Maestro Cássio Martins o trabalho continuou e tomou corpo a partir da união dos próprios alunos e seus professores, em especial David Emerson, que assumiu, de forma improvisada, a regência da Orquestra, e o Professor Juan Carlos que, com a sua liderança junto ao Grupo, compensaram a saída do Mestre.

Em julho do mesmo ano, nossos alunos participaram pela segunda vez do Festival Eleazar de Carvalho, em Fortaleza, onde conheceram o Maestro Mateus Araujo e pediram à coordenação do Projeto que viabilizasse sua vinda a Teresina para dar continuidade aos trabalhos da Orquestra Jovem do Música Para Todos.

Em outubro, visando o desenvolvimento técnico da orquestra, o Projeto realizou o I Encontro Internacional de Cordas Friccionadas, que contou com masterclasses ministrados pela violista suíça Tirza Vogel e o pianista polonês Grzegorz Fleszar, finalizado com Concerto no Teatro 4 de setembro, sob a batuta do Maestro Israel Menezes.

Na mesma ocasião, o trabalho recebeu o seguinte comentário do Prof. Mestre Fred Marroquim: Com 32 instrumentistas, ficou demonstrado o salto de qualidade em todos os sentidos técnico-musicais da orquestra de cordas. Tendo como professores convidados Tirza Vogel (viola) e Grzegorz Fleszar (piano), além do Maestro Israel Menezes, apresentou uma sonoridade especial e afinada, atendendo fielmente às variações dinâmicas exigidas pelas peças e pelo Regente. Fica um pedido a Luís Sá, diretor do MPT: invista na qualificação e aperfeiçoamento de seus professores e alunos, dando-lhes a oportunidade de conviver, como fez agora, mesmo que por poucos dias, com músicos deste nível. Parabéns ao MPT.

Em maio deste ano, para as comemorações do 17º Aniversário do Música Para Todos, a direção do Projeto uniu as considerações do Mestre Fred Marroquim e o pedido dos componentes da Orquestra Jovem e convidou o Maestro Mateus Araújo, que conduziu a bela apresentação no Teatro do Boi no dia 29 de abril de 2016.

O Maestro Mateus, ao observar o zeloso trabalho dos Professores Juan Carlos, David Emerson e Caio Michel, propôs um Plano de Estudo realista, porém desafiador, visando o desenvolvimento do imenso potencial dos Professores e alunos. Já no mês de junho, para nortear os rumos da Orquestra ainda em 2016, foi escolhido o ciclo das “Quatro Estações de Vivaldi” agregado, cuidadosamente, de repertório brasileiro e piauiense para fazer contraponto e conexão com a Veneza de Vivaldi, aquela do florescimento das cordas, e da nossa realidade cultural: talentosa, criativa e transformadora.

Com esta nova visão de crescimento qualitativo dos nossos Professores e alunos, um significativo grupo de alunos voltou ao Festival Eleazar de Carvalho, em Fortaleza, em julho deste ano. Além da expressiva participação do grupo, nosso aluno Josieldo Santos foi destaque no Festival tendo conquistado como prêmio um violino, entregue pelas mãos da pianista Sônia Muniz, Coordenadora do Festival e viúva do saudoso Maestro Eleazar de Carvalho,

Em outubro de 2016 a Orquestra Jovem do Música Para Todos completou 6 (seis) anos de um valoroso aprendizado que conta hoje com 10 horas semanais de aulas na sede da

Instituição, onde os alunos se dedicam para tocar cada vez melhor e encantar os mais diversos públicos, popularizando a beleza da música erudita e popular, através das cordas friccionadas.

**APÊNDICE E – Proposta apresentada para a realização do piloto no Colégio Estadual
Deputado Manoel Novaes**

Proposta para Oficina de Violão

Local: Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes

Responsável : Marcelo Alves Brazil – Doutorando do curso de Educação Musical
da UFBA

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Tourinho

À Coordenação.

Apresento, através deste material, uma proposta para a execução de uma Oficina de Violão para Iniciantes, parte da minha pesquisa de doutorado que está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, sob orientação da Profa. Dra. Cristina Tourinho.

Sem mais,

Marcelo Brazil

Salvador, 10 de agosto de 2015

1	Nome do projeto	Oficina de Violão
2	Proponente	Marcelo Alves Brazil

3	Público-alvo	Adolescentes entre 14 e 19 anos, alunos do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, sem conhecimento de leitura musical.
----------	---------------------	--

4	Objetivos do projeto
<p>Objetivo Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coletar dados para a pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia intitulada “Aprendizado de leitura musical no violão: uma visão através da teoria da autoeficácia”, sob orientação da Profa. Dra. Cristina Tourinho. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Averiguar a variação das crenças de autoeficácia para o aprendizado de leitura musical em aulas coletivas de violão. - Aplicar procedimentos pedagógicos específicos com o intuito de capacitar os alunos em leitura musical e técnica violonística. - Averiguar a eficiência dos procedimentos aplicados para a obtenção dos resultados esperados. 	

5	Justificativa
<p>A realização de uma atividade prática como parte processual de uma pesquisa acadêmica na área de aprendizagem justifica-se pela necessidade de averiguarmos se os pressupostos teóricos são válidos e se produzem os resultados esperados. No caso específico dessa pesquisa, a melhor forma de averiguar a alteração da crença de autoeficácia para o aprendizado da leitura musical é através da utilização de uma escala em forma de entrevista ao longo de uma experiência real de ensino e aprendizagem.</p>	

6	Metodologia
<p>A pesquisa está fundamentada pela teoria da autoeficácia do psicólogo canadense Albert Bandura, autor da Teoria Social Cognitiva (1986), e conta com a supervisão da Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi, coordenadora do Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia Cognitiva e Comportamental (NEAPSI) da UNICAMP. Para o experimento de campo, será utilizada uma escala de medição em formato de entrevista que será aplicada no início e no final do processo. Os participantes receberão toda a orientação necessária e somente participarão da oficina mediante a apresentação de autorização assinada pelos pais ou responsáveis. O termo de autorização que será utilizada encontra-se nos anexos desse documento.</p>	

7	Conteúdo abordado
<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos básicos de leitura musical, - Conceitos básicos de técnica violonística (postura, sonoridade), - Leitura e execução de músicas cifradas e escritas na pauta. 	

8	Material fornecido pelo professor
<ul style="list-style-type: none"> - Todo o material impresso necessário será fornecido pelo professor. 	

9	Início previsto:	Agosto/2015	2	Término previsto:	Outubro/2015
----------	-------------------------	-------------	----------	--------------------------	--------------

10	Equipe Técnica	
Quant.	Profissionais	Nome
1	Professor	Prof. Me. Marcelo Brazil
1	Orientador Pedagógico	Profa. Dra. Cristina Tourinho (UFBA)

10	Recursos necessário
<ul style="list-style-type: none"> - Sala com uma cadeira (sem braços) para cada aluno participante. - Violões para os alunos que não possuem o instrumento. - Uma estante de partitura para cada dois alunos e uma para o professor. - Um apoio de pé para cada aluno participante. 	

- Lousa ou quadro branco.

11	Estrutura da oficina
-----------	-----------------------------

- A oficina proposta deverá ocorrer em um período aproximado de 16 aulas (dois meses), sendo duas aulas semanais de 1h30min. de duração.
--

- Serão montadas duas turmas entre 15 e 20 alunos, provavelmente uma no período da manhã e uma no período da tarde.

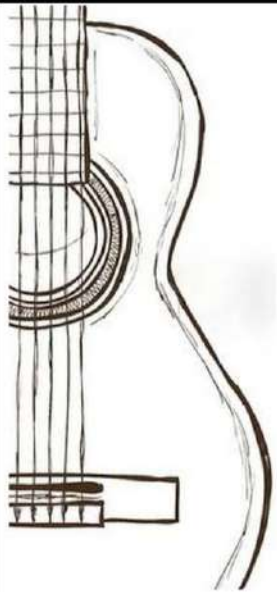
- No encerramento será realizada uma apresentação musical aberta ao público com os alunos participantes.
--

Breve currículo do professor responsável – Marcelo Brazil

Natural de Salvador, Bahia, iniciou seus estudos musicais em Campina Grande, Paraíba, aos quinze anos. Depois, morando em Pernambuco, estudou violão no Centro de Educação Musical de Olinda e cursou Licenciatura em Música na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), graduando-se em 1994. Em 1999 iniciou o Bacharelado em Composição e Regência na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e o curso de violão popular na Universidade Livre de Música - SP com a professora Paola Picherzky. Fez cursos com os músicos Ulisses Rocha, Paulo Bellinati, Rui Saleme, Rui Weber, entre outros. Concluiu, em 2004, o Mestrado em Música na Unesp onde desenvolveu trabalho de pesquisa sobre a obra do violonista Baden Powell, sob a orientação do Prof. Dr. Giacomio Bartoloni. Atuou durante 13 anos como professor em projetos socioculturais onde desenvolveu um vasto repertório de composições e arranjos para grupo de cordas dedilhadas. Lecionou na Faculdade Paulista de Artes, ministrando disciplinas teóricas e de prática instrumental nos cursos de música e musicoterapia e também atuou no curso de Música da Universidade Federal de São Carlos. Autor do livro “Na ponta dos dedos: exercícios e repertório para grupos de cordas dedilhadas” (2012). Entre 2004 e 2014, integrou o “Duo Violeta” ao lado da clarinetista Rosa Barros e atualmente cursa doutorado na Universidade Federal da Bahia, sob orientação da Profa. Dra. Cristina Tourinho.

(Currículo completo em <http://lattes.cnpq.br/0600804542530056>)

APÊNDICE F – Cartaz de divulgação da oficina piloto



Oficina de Violão

Se você é aluno do C.E. Manoel Novaes, sem conhecimento de leitura musical, e quer aprender violão, participe!

- Princípios básicos de técnica e leitura musical
- Cifras e ritmos
- Aulas em grupo

Professor responsável:
Marcelo Brazil (Doutorando da Escola de Música da UFBA)

Informações com o Professor Jailson ou
através do email: mar_brazil@hotmail.com

Início: ___ / ___ / 2015 (duração: 2 meses)
Local: Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes

APÊNDICE H – Convocação para a reunião de esclarecimentos do piloto

ATENÇÃO!

ALUNOS INSCRITOS NA
OFICINA DE VIOLÃO
Prof. Marcelo Brazil

Reuniões nessa quinta
27/08 - 3º Andar

Alunos do vespertino
11h

Alunos do matutino
(apenas para os que não participaram da
primeira reunião)
13h

*** Caso alguém se interesse em ficar na lista de
espera, compareça à reunião**

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado no piloto

1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a), sou pesquisador de doutorado da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Estou realizando um projeto sobre o aprendizado de violão em aulas coletivas. O referido estudo integra as pesquisas que estão sendo desenvolvidas no Grupo de Pesquisa em Educação Musical e Ensino de Instrumentos Musicais da UFBA e no Núcleo de Estudos Avançados em Aprendizagem em Psicologia (NEAPSI - UNICAMP), baseando-se na Teoria da Autoeficácia de Albert Bandura. O objetivo geral é coletar dados para a pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA intitulada “Aprendizado de leitura musical no violão: uma visão através da teoria da autoeficácia”, sob orientação da Profa. Dra. Cristina Tourinho. Essa pesquisa busca averiguar a variação das crenças de autoeficácia para o aprendizado de leitura musical em aulas coletivas de violão.

Nessa etapa está sendo solicitada a sua participação, ou da pessoa sob sua responsabilidade, nas aulas da Oficina de Violão e respondendo a três questionários para coleta de dados que, além dos dados de identificação básicos, abordam os estudos de música. As questões versam sobre as dificuldades e experiências no aprendizado do violão. Também deverão ser realizadas algumas gravações em vídeo das aulas e de momentos individuais dos alunos. No final dessa etapa, iremos analisar as respostas de todos os respondentes para saber quais as atividades musicais surtiram efeitos na sua confiança para o aprendizado da leitura musical e de habilidades no instrumento e se essa crença para a leitura musical foi alterada. É importante dizer que as informações obtidas pelo questionário serão utilizadas apenas para fins de pesquisa e que sua opinião e identidade não serão reveladas. Para participar das etapas do projeto (responder ao questionário de pesquisa em anexo, por exemplo) será necessário assinalar o campo correspondente, concordando com este Termo. A participação nas atividades da oficina é voluntária. Esclareço que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar, bem como não haverá benefícios materiais e pecuniários para os participantes e não há riscos previsíveis. Não haverá nenhuma forma de reembolso de dinheiro, já que com a participação na pesquisa não há gasto. O tempo de duração da Oficina de Violão (gratuita) é de dois meses, podendo ser estendida em função de feriados ou outras suspensões de aulas. No total, serão 16 aulas, sendo duas aulas semanais de 1:30h, de presença obrigatória para os alunos inscritos, ou seja, os participantes deverão comparecer duas vezes por semana.

Responsável pela Pesquisa: Marcelo Aves Brazil, sob supervisão do Profa. Dra. Cristina Tourinho (UFBA) e da Profa. Dra. Roberta G. Azzi, Faculdade de Educação UNICAMP.
e-mail: mar_brazil@hotmail.com

(Consentimento - Para maiores de 18 anos)

Eu, _____, concordo em participar da pesquisa “Aprendizado de leitura musical no violão: uma visão através da teoria da autoeficácia”, a ser realizada pelo pesquisador Marcelo Alves Brazil, em projeto de pesquisa da UFBA, conforme objetivos descritos acima. Ciente de que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento e que minhas informações serão excluídas do conjunto de dados. Para tanto uma via deste documento impressa/salva ficará sob meus cuidados.

.....
(Autorização - Para os pais ou responsáveis)

Eu, _____, autorizo o aluno _____ a participar da pesquisa “Aprendizado de leitura musical no violão: uma visão através da teoria da autoeficácia”, a ser realizada pelo pesquisador Marcelo Alves Brazil, em projeto de pesquisa da UFBA, conforme objetivos descritos acima. Ciente de que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento e que as informações do referido aluno serão excluídas do conjunto de dados. Para tanto uma via deste documento impressa/salva ficará sob meus cuidados.

Data: __/__/____

Local: _____

Concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Não desejo/autorizo participar da pesquisa

Assinatura

Responsável pela pesquisa: _____ Data

APÊNDICE J – Convocação para o início das aulas - Piloto

ATENÇÃO!
ALUNOS COM INSCRIÇÃO
CONFIRMADA NA
OFICINA DE VIOLÃO

INÍCIO DAS AULAS
DIA 01/09 – TERÇA
MANHÃ – 10:00h
TARDE – 13:15h

- Não esqueçam de trazer a autorização assinada.
- Quem puder, trazer o instrumento.
- Aulas no 3º andar.

Prof. Marcelo Brazil

APÊNDICE K – Questionário inicial do piloto – QIp

Aviso de privacidade: seus dados pessoais serão mantidos anônimos! Suas respostas serão mantidas confidenciais e você nunca será identificado através de seu nome.

Nome: _____ Idade: _____

Turma _____ Turno _____

É a primeira vez se candidatando a um curso de violão? () Sim () Não

Você já sabe tocar algo no violão? () Sim () Não

Se sim, há quantos anos/meses você sabe tocar violão? _____

Quanto anos/meses você teve de estudo de violão: _____

Você toca músicas:

- () Lendo cifras (G, C7, Am...) () Lendo tablatura
- () Lendo números (sistema corda X casa. Exemplo: 21 23 10 11 13...)
- () Lendo partitura () Apenas de ouvido
- () Por imitação

Você aprendeu o instrumento com partitura?

- () Sim, desde o início
- () Sim, mas só depois de algum tempo de estudo
- () Não

Que tipo(s) de música você toca com mais frequência? _____

Você costuma aprender músicas de ouvido? () Sim () Não

Quanto anos/meses você teve de estudo de teoria musical: _____

Em média, quantas horas semanais você tocou seu instrumento, sem ser para estudar, nos últimos seis meses?

Por que começou a aprender ou estudar violão?

Na figura abaixo, temos um exemplo de partitura para violão.



Na sua opinião, tocar isso no violão é: fácil com um pouco de estudo () difícil () impossível ()

APÊNDICE L – Questionário de finalização do piloto - QFp

Questionário de finalização da Oficina de Violão – Colégio Manoel Novaes – Novembro de 2015

Professor: Marcelo Brazil

Nome completo: _____

Turno em que fez as aulas de violão: manhã () tarde ()

Caro aluno, durante 16 aulas estivemos juntos, conhecendo um pouco sobre o violão, sobre leitura musical, ritmos e fazendo um pouco de música!

Gostaria que respondesse esse questionário de uma forma bem sincera, não existe qualquer critério de avaliação sobre sua participação ou sobre o quanto aprendeu na oficina. Conforme explicado no início do curso, ele faz parte da minha pesquisa de doutorado e me ajudará a entender melhor os processos que ocorreram durante as aulas e sobre as suas impressões sobre as atividades desenvolvidas.

1) Se você chegou até o final da oficina, parabéns! Marque abaixo três principais razões para que tenha seguido firme até aqui, numerando de 1 a 3, sendo 1 a principal razão:

- () a – Senti que estava aprendendo
- () b – Os colegas me incentivaram
- () c – O professor me motivou
- () d – A maneira de ensinar do professor me motivou
- () e – O tipo de música tocado nas aulas me motivou
- () f – Ver os colegas aprendendo me motivou
- () g – Não costumo desistir das atividades que inicio
- () h – O conteúdo das aulas era exatamente o que eu estava procurando
- () i – Saber que poderia participar de uma apresentação me motivou
- () j – Outro: _____

2) Se você desistiu por algum motivo, marque abaixo as duas principais razões para que isso tenha acontecido:

- () a - Não gostei do professor
- () b – Não gostei da turma
- () c – Tive problemas de horário com outras atividades
- () d – O conteúdo da oficina não atendia às minhas necessidades e interesses
- () e – Tive dificuldades em permanecer no Colégio em outro horário, diferente do horário normal de aulas
- () f – Não gostei do tipo de música ensinada na aula
- () g – Senti que não ia conseguir aprender
- () h – Não tinha instrumento para praticar em casa
- () i – Outra: _____

3) Das atividades realizadas em sala de aula, numere pela ordem começando pela que mais gostou (Exemplo: sua preferida – 1, a que menos gostou - 9)

- () a – Tocar lendo cifras (Em, A9, G, etc.)
- () b – Tocar lendo notas na pauta
- () c – Tocar com outros instrumentos
- () d – Sentar na postura ensinada, com o pé apoiado no banquinho
- () e – Tocar as músicas que o professor criou durante a aula
- () f – Tocar a música que foi criada pelo grupo
- () g – Praticar e tocar seguindo a forma da música (ritornellos, Da Capo, etc.)
- () h – Ensaiar para a apresentação
- () i – Tocar uma música conhecida

4) Nessa oficina foram ensinados alguns conceitos de leitura musical na pauta. Você se sente motivado a aprender um pouco mais sobre isso? () Sim () Não

Por quê? _____

5) Você se sente motivado a continuar aprendendo violão? () Sim () Não

6) No dia 5/11 participamos de uma apresentação com outros alunos. Assinale como foi a sua sensação após a apresentação:

- () a – Não gostei da minha atuação
- () b – Me senti envergonhado de ter tocado em público
- () c – Gostei da experiência, mas prefiro não repetir
- () d – Gostei da experiência e gostaria de repetir
- () e – Não gostei mas gostaria de repetir
- () f – Me senti motivado a continuar aprendendo
- () g – Não participei, mas gostaria de ter participado
- () h - Outra: _____

7) Na figura abaixo, temos um exemplo de partitura para violão.



Na sua opinião, tocar isso no violão é: fácil com um pouco de estudo () difícil () impossível ()

APÊNDICE M – Proposta apresentada para a realização da segunda etapa da oficina de violão no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes

Proposta para Oficina de Violão

Local: Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes

Responsável : Marcelo Alves Brazil – Doutorando do curso de Educação Musical da UFBA

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Tourinho

À Coordenação.

Apresento, através deste material, uma proposta para a execução de uma Oficina de Violão para Iniciantes, parte da minha pesquisa de doutorado que está em andamento no Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, sob orientação da Profa. Dra. Cristina Tourinho.

Sem mais,

Marcelo Brazil

Salvador, 15 de fevereiro de 2017

1	Nome do projeto	Oficina de Violão
2	Proponente	Marcelo Alves Brazil

3	Público-alvo	Adolescentes entre 14 e 19 anos, alunos do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes, sem conhecimento de leitura musical.
----------	---------------------	--

4	Objetivos do projeto
<p>Objetivo Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coletar dados para a pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia intitulada “Aprendizado de leitura musical no violão: uma visão através da teoria da autoeficácia”, sob orientação da Profa. Dra. Cristina Tourinho. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Averiguar a variação das crenças de autoeficácia para o aprendizado de leitura musical em aulas coletivas de violão. - Aplicar procedimentos pedagógicos específicos com o intuito de capacitar os alunos em leitura musical e técnica violonística. - Averiguar a eficiência dos procedimentos aplicados para a obtenção dos resultados esperados. 	

5	Justificativa
<p>A realização de uma atividade prática como parte processual de uma pesquisa acadêmica na área de aprendizagem justifica-se pela necessidade de averiguarmos se os pressupostos teóricos são válidos e se produzem os resultados esperados. No caso específico dessa pesquisa, a melhor forma de averiguar a alteração da crença de autoeficácia para o aprendizado da leitura musical é através da utilização de uma escala em forma de entrevista ao longo de uma experiência real de ensino e aprendizagem.</p>	

6	Metodologia
<p>A pesquisa está fundamentada pela teoria da autoeficácia do psicólogo canadense Albert Bandura, autor da Teoria Social Cognitiva (1986), e conta com a supervisão da Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi, coordenadora do Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia Cognitiva e Comportamental (NEAPSI) da UNICAMP. Para o experimento de campo, será utilizada uma escala de medição em formato de entrevista que será aplicada no início e no final do processo. Os participantes receberão toda a orientação necessária e somente participarão da oficina mediante a apresentação de autorização assinada pelos pais ou responsáveis. O termo de autorização que será utilizada encontra-se nos anexos desse documento.</p>	

7	Conteúdo abordado
<ul style="list-style-type: none"> - Conceitos básicos de leitura musical, - Conceitos básicos de técnica violonística (postura, sonoridade), - Leitura e execução de músicas cifradas e escritas na pauta. 	

8	Material fornecido pelo professor
<ul style="list-style-type: none"> - Todo o material impresso necessário será fornecido pelo professor. 	

9	Início previsto:	março/2017	2	Término previsto:	Abril/2017
----------	-------------------------	------------	----------	--------------------------	------------

10	Equipe Técnica	
Quant.	Profissionais	Nome
1	Professor	Prof. Me. Marcelo Brazil
1	Orientador Pedagógico	Profa. Dra. Cristina Tourinho (UFBA)

10	Recursos necessário
<ul style="list-style-type: none"> - Sala com uma cadeira (sem braços) para cada aluno participante. - Violões para os alunos que não possuem o instrumento. - Uma estante de partitura para cada dois alunos e uma para o professor. - Um apoio de pé para cada aluno participante. 	

- Lousa ou quadro branco.

11	Estrutura da oficina
-----------	-----------------------------

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - A oficina proposta deverá ocorrer em um período aproximado de 12 aulas (quatro semanas), sendo três aulas semanais de 1h30min. de duração. - Será montada uma turma entre 15 e 20 alunos no período da manhã. - Está sendo viabilizada a continuidade da atividade após essa fase inicial. |
|--|

Breve currículo do professor responsável – Marcelo Brazil

Natural de Salvador, Bahia, iniciou seus estudos musicais em Campina Grande, Paraíba, aos quinze anos. Depois, morando em Pernambuco, estudou violão no Centro de Educação Musical de Olinda e cursou Licenciatura em Música na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), graduando-se em 1994. Em 1999 iniciou o Bacharelado em Composição e Regência na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e o curso de violão popular na Universidade Livre de Música - SP com a professora Paola Picherzky. Fez cursos com os músicos Ulisses Rocha, Paulo Bellinati, Rui Saleme, Rui Weber, entre outros. Concluiu, em 2004, o Mestrado em Música na Unesp onde desenvolveu trabalho de pesquisa sobre a obra do violonista Baden Powell, sob a orientação do Prof. Dr. Giacomino Bartoloni. Atuou durante 13 anos como professor em projetos socioculturais onde desenvolveu um vasto repertório de composições e arranjos para grupo de cordas dedilhadas. Lecionou na Faculdade Paulista de Artes, ministrando disciplinas teóricas e de prática instrumental nos cursos de música e musicoterapia e também atuou no curso de Música da Universidade Federal de São Carlos. Autor do livro “Na ponta dos dedos: exercícios e repertório para grupos de cordas dedilhadas” (2012). Entre 2004 e 2014, integrou o “Duo Violeta” ao lado da clarinetista Rosa Barros e atualmente cursa doutorado na Universidade Federal da Bahia, sob orientação da Profa. Dra. Cristina Tourinho e é docente efetivo na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

(Currículo completo em <http://lattes.cnpq.br/0600804542530056>)

APÊNDICE N – Cartaz de divulgação da oficina da segunda etapa



Oficina de Violão

Se você é aluno do C.E. Manoel Novaes, não possui conhecimento de leitura musical, e quer aprender violão, participe!

20 VAGAS – Aulas em grupo
(Aulas 2^{as}, 4^{as} e 6^{as} das 10:30h às 12h)

Professor responsável:
Marcelo Brazil (UFBA/UFRB)

Inscrições por ordem de chegada nos dias 20 e 21 de fevereiro, a partir das 12:30h na entrada do Colégio.

Duração da oficina: de 06/03/2017 à 03/04/2017
Local: Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes
Oficina Gratuita – 12 aulas
Realização: Projeto de Pesquisa do PPGMUS/UFBA

APÊNDICE O – Questionário inicial da oficina da segunda etapa – QI

Aviso de privacidade: seus dados pessoais serão mantidos anônimos! Suas respostas serão mantidas confidenciais e você nunca será identificado através de seu nome.

1 - É a primeira vez se candidatando a um curso de violão? () Sim () Não

2 - Você já sabe tocar algo no violão? () Sim () Não

(Caso tenha respondido NÃO na pergunta anterior, vá para a pergunta 11)

3 - Se sim, há quantos anos/meses você sabe tocar violão? _____

4 - Quanto anos/meses você teve de estudo de violão: _____

5 - Se já conhece um pouco, você toca músicas:

() Lendo cifras (Exemplo: G, C7, Am...)

() Lendo tablatura

Exemplo:

() Lendo números (sistema corda X casa. Exemplo: 21 23 10 11 13...)

() Lendo partitura

Exemplo:

() Apenas de ouvido

() Por imitação

6 - Você aprendeu o instrumento com partitura?

() Sim, desde o início

() Sim, mas só depois de algum tempo de estudo

() Não

7 - Que tipo(s) de música você toca com mais frequência?

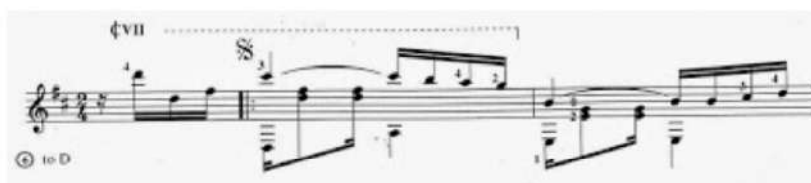
8 - Você costuma aprender músicas de ouvido? () Sim () Não

9 - Quanto anos/meses você teve de estudo de teoria musical:

10 - Em média, quantas horas semanais você tocou seu instrumento, sem ser para estudar, nos últimos seis meses? _____

11 - Por que começou a aprender ou estudar violão ou por que pretende aprender agora?

12 – Nesse curso, nós vamos trabalhar com leitura musical na pauta. Você sabe o que é uma pauta musical ou partitura musical? Veja um exemplo abaixo:



Na sua opinião, tocar isso no violão é:

1 – () Quase impossível

2 – () Muito difícil

3 – () Difícil

4 – () Não muito difícil


5 – () Fácil







APÊNDICE P – Escala de medição de crença de autoeficácia para a leitura musical

As afirmações abaixo representam atividades relacionadas com música. Leia cada afirmação cuidadosamente e indique quanta confiança você tem de que consegue realizar cada uma destas atividades. Avalie seu grau de confiança CIRCULANDO o número apropriado usando a seguinte medida:

Nenhuma confiança		Alguma confiança		Confiante		Totalmente confiante
1	2	3	4	5	6	7

Quanta confiança você tem de que pode realizar cada uma das seguintes tarefas?

1. Localizar no violão a nota sol na primeira corda.	1	2	3	4	5	6	7
2. Tocar, à primeira vista, a seguinte partitura no violão: 	1	2	3	4	5	6	7
3. Localizar no violão todas as notas dó.	1	2	3	4	5	6	7
4. Tocar, à primeira vista, a seguinte partitura no violão: 	1	2	3	4	5	6	7
5. Dizer o nome das cordas do violão quando tocadas soltas.	1	2	3	4	5	6	7
6. Tocar, à primeira vista, a seguinte partitura no violão: 	1	2	3	4	5	6	7
7. Localizar qualquer nota musical no braço do violão.	1	2	3	4	5	6	7
8. Executar o ritmo da seguinte partitura batendo palmas. 	1	2	3	4	5	6	7
9. Tocar, à primeira vista, a seguinte partitura no violão: 	1	2	3	4	5	6	7

10. Dizer o nome da nota que está na primeira casa da primeira corda do violão.	1 2 3 4 5 6 7
11. Localizar as notas na pauta e falar seus nomes.	1 2 3 4 5 6 7
12. Executar o ritmo da seguinte partitura batendo palmas. 	1 2 3 4 5 6 7
13. Localizar as notas das cordas soltas do violão na pauta.	1 2 3 4 5 6 7
14. Dizer os nomes das notas abaixo. 	1 2 3 4 5 6 7
15. Dizer o nome da nota que está na décima primeira casa da quarta corda.	1 2 3 4 5 6 7
16. Dizer os nomes das notas abaixo. 	1 2 3 4 5 6 7
17. Executar o ritmo da seguinte partitura batendo palmas. 	1 2 3 4 5 6 7
18. Ao descobrir qual nota está escrita na pauta, localizá-la no braço do violão.	1 2 3 4 5 6 7
19. Executar o ritmo da seguinte partitura batendo palmas. 	1 2 3 4 5 6 7
20. Tocar, à primeira vista, a seguinte partitura no violão: 	1 2 3 4 5 6 7

APÊNDICE Q – Questionário de finalização da oficina da segunda etapa – QF

Questionário de finalização da Oficina de Violão – Colégio Manoel Novaes – Abril de 2017

Professor: Marcelo Brazil

Caro aluno, durante 12 aulas estivemos juntos, conhecendo um pouco sobre o violão, sobre leitura musical, ritmos e fazendo um pouco de música!

Gostaria que respondesse esse questionário de uma forma bem sincera, não existe qualquer critério de avaliação sobre sua participação ou sobre o quanto aprendeu na oficina. Conforme explicado no início do curso, ele faz parte da minha pesquisa de doutorado e me ajudará a entender melhor os processos que ocorreram durante as aulas e sobre as suas impressões sobre as atividades desenvolvidas.

1) Se você chegou até o final da oficina, parabéns! Marque abaixo três principais razões para que tenha seguido firme até aqui, numerando de 1 a 3, sendo 1 a principal razão:

- a – Senti que estava aprendendo
- b – Os colegas me incentivaram
- c – O professor me motivou
- d – A maneira de ensinar do professor me motivou
- e – O tipo de música tocado nas aulas me motivou
- f – Ver os colegas aprendendo me motivou
- g – Não costumo desistir das atividades que inicio
- h – O conteúdo das aulas era exatamente o que eu estava procurando
- i – Outro: _____

2) Das atividades realizadas em sala de aula, numere pela ordem começando pela que mais gostou (Exemplo: sua preferida – 1, a que menos gostou - 9)

- a – Tocar lendo cifras (Em, A9, G, etc.)
- b – Tocar lendo notas na pauta
- c – Localizar notas no braço do violão
- d – Sentar na postura ensinada, com o pé apoiado no banquinho
- e – Tocar as músicas e exercícios que o professor criou durante a aula
- f – Tocar a música Reggae Maneiro
- g – Praticar e tocar seguindo a forma da música (ritornellos, Da Capo, etc.)
- h – Ensaiar para gravar
- i – Tocar uma música conhecida

4) Nessa oficina foram ensinados alguns conceitos de leitura musical na pauta. Você se sente motivado a aprender um pouco mais sobre isso? Sim Não

Por quê? _____

5) Qual a sua percepção sobre a escrita musical na pauta após ter realizado a oficina:

- () É mais fácil do que eu imaginava
 () Não é tão difícil quanto parece mas exige muito estudo
 () É mais difícil do que eu imaginava
 () Não mudei de opinião

6) Você se sente motivado a continuar aprendendo violão? () Sim () Não

7) Nesse curso, nós trabalhamos um pouco com leitura musical na pauta. Abaixo está um exemplo de partitura para violão:



Na sua opinião, tocar isso no violão é:

- 1 – () Quase impossível
 2 – () Muito difícil
 3 – () Difícil
 4 – () Não muito difícil
 5 – () Fácil