

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES (PROFARTES)

Jair Rabelo Maciel Barbosa Filho

**ENSINO DE CONTRABAIXO PARA INICIANTE: UMA PROPOSTA  
PEDAGÓGICA EM CONSTRUÇÃO**

Brasília  
2017

**Jair Rabelo Maciel Barbosa Filho**

**ENSINO DE CONTRABAIXO PARA INICIANTEs: UMA PROPOSTA  
PEDAGÓGICA EM CONSTRUÇÃO**

Dissertação para a obtenção do título de Mestre em Artes/Música submetida à Universidade de Brasília, Programa de mestrado Profissional em Artes (ProfArtes) área de concentração Música na linha de pesquisa Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientador(a): Dra. Maria Isabel Montandon

Brasília  
2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RM152e Rabelo Maciel Barbosa Filho, Jair  
ENSINO DE CONTRABAIXO PARA INICIANTES: UMA PROPOSTA  
PEDAGÓGICA EM CONSTRUÇÃO / Jair Rabelo Maciel Barbosa  
Filho; orientador Maria Isabel Montandon. -- Brasília, 2017.  
112 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Artes) --  
Universidade de Brasília, 2017.

1. Proposta pedagógica. 2. Ensino de Contrabaixo para  
iniciantes. 3. Ensino de instrumento. I. Montandon, Maria  
Isabel, orient. II. Título.

Jair Rabelo Maciel Barbosa Filho

**ENSINO DE CONTRABAIXO PARA INICIANTES: UMA PROPOSTA  
PEDAGÓGICA EM CONSTRUÇÃO**

Essa dissertação de conclusão de mestrado foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Música” e aprovada em sua forma final pelo Mestrado Profissional em Artes, Ensino de Artes/Música – ProfArtes da Universidade de Brasília

Brasília, 14 de dezembro de 2017

Banca Examinadora:

---

Orientador(a): Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Montandon  
Universidade de Brasília

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adeline Stervinou  
Universidade Federal do Ceará (Campus Sobral)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flávia Narita  
Universidade de Brasília



*Dedicado a meu pai, minha mãe, meu irmão e  
minha querida esposa.*



## AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação foi possível graças à empatia dispensada sobre minha vida por verdadeiros anjos, pessoas às quais serei grato pelo o resto da vida em meu coração:

A Deus, que é Pai misericordioso e gracioso, por tolerar um filho tão ansioso quanto eu, e me permitir ser testemunha de sua fidelidade.

A minha caríssima professora Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Montandon, pela paciência com que me orientou, me instigou à reflexão, me ensinando de maneira prática como um professor pode auxiliar seu aluno a se desenvolver, e me inspirou para a vida de educador musical. Sua paixão pelo ofício ficará marcada para sempre em minhas lembranças.

Ao CAPES, pelo apoio material a mim concedido por meio da bolsa de mestrado.

A Thais, minha amada esposa, por todo o incentivo para iniciar esta empreitada, e todo o suporte e companheirismo ao longo dela.

Aos meus pais que sempre, absolutamente sempre, torceram por mim e me incentivaram a ir atrás dos meus sonhos, inspirando-me com sua postura valente diante das dificuldades da vida.

Ao meu irmão Filipe Manhães, que sempre foi um braço forte, um apoio indispensável nessa ousadia que foi fazer um mestrado em um lugar tão longe de casa.

Às professoras doutoras Flávia Narita, Maria Cristina Azevedo e Delmary Vasconcelos, por toda a compreensão e apoio nas minhas dificuldades de logística.

Aos amigos de curso e gigantes da empatia, Gabriel Lourenço, Anco Marcos, Mariana Burlamarqui e Juliano, por todo auxílio, compreensão, sorriso e torcida.

A Bruna Dutra, da secretaria do Profartes (UNB), pelo grande auxílio na reta final deste mestrado, me ajudando com minhas pendências burocráticas. Sua boa vontade reverberará para sempre nas memórias dessa dissertação.

Aos meus alunos da Orquestra Sergipana de Contrabaixos, por toda a compreensão referente à minha ausência, toda a torcida e por me ensinarem que ainda tenho muito a aprender.

E a todos os que, direta ou indiretamente, auxiliaram-me na realização desta pesquisa os meus sinceros agradecimentos.





“A arte de interrogar não é tão fácil como se pensa. É mais uma arte de mestres do que de discípulos; é preciso ter aprendido muitas coisas para saber perguntar o que não se sabe”

(Jean-Jacques Rousseau)



## RESUMO

O presente estudo disserta sobre o processo de construção de uma proposta pedagógica para o ensino de contrabaixo para iniciantes. Tem como ponto de partida a reflexão sobre a incompatibilidade entre o modelo de ensino com o qual fui iniciado no instrumento e a minha experiência com o ensino em grupo junto à Orquestra Sergipana de Contrabaixos. Busquei refletir sobre as tendências dos materiais de ensino do contrabaixo e dos princípios pedagógicos que representem as tendências atuais do ensino de instrumento musical (AZZI; BASQUEIRA; TOURINHO; 2016; CRUVINEL, 2005; FRANÇA, 2003; 2016; GREEN, 1997; 2002; 2012; HALLAM, 1998; MONTANDON, 1992; NASSIF, 2015; OTUTUMI, 2017; SKLIAR, 2003; SWANWICK, 1979; 1994; 2003; 2014; TOURINHO, 1995), refletindo sobre o desenvolvimento da musicalidade e da autonomia do aluno, da ampliação dos conteúdos nas aulas, sobre o ensino em grupo e sobre a motivação. Apresentarei uma breve análise das tendências encontradas nos materiais pedagógicos para o ensino de contrabaixo para iniciantes mais utilizados no Brasil, bem como nos métodos mais atuais de ensino, observando suas semelhanças e transformações metodológicas ao longo do tempo. Por meio de um estudo descritivo, relatarei o processo de construção da minha proposta pedagógica atual, suas transformações, a proposta final e sua aplicação. E por fim, como resultado desta pesquisa, apresentarei o audiobook final para iniciação ao instrumento musical.

**Palavras-chave:** Proposta pedagógica. Ensino de Contrabaixo para iniciantes. Ensino de instrumento.



## ABSTRACT

The present study discusses the process of constructing a pedagogical proposal for the double bass teaching for beginners. Its starting point is the reflection on the incompatibility between the teaching model with which I was initiated in the instrument and my experience with group teaching with the Orquestra Sergipana de Contrabaixos. I have tried to reflect on the trends of the double bass teaching materials and on the pedagogical principles that represent the current trends in the teaching of musical instruments (AZZI; BASQUEIRA; TOURINHO; 2016; CRUVINEL, 2005; FRANÇA, 2003; 2016; GREEN, 1997; 2002; 2012; HALLAM, 1998; MONTANDON, 1992; NASSIF, 2015; OTUTUMI, 2017; SKLIAR, 2003; SWANWICK, 1979; 1994; 2003; 2014; TOURINHO, 1995), reflecting on the development of the student's musicality and autonomy, the expansion of content in class, group teaching and motivation. I will present a brief analysis of the tendencies found in the pedagogical materials for the teaching of double bass for beginner most used in Brazil, as well as in the most current methods of teaching, observing their similarities and methodological transformations over time. Through a descriptive study, I will report on the process of constructing my current pedagogical proposal, its transformations, the final proposal and its application. And finally, as a result of this research, I will present the final audiobook for initiation to the musical instrument.

**Keywords:** Pedagogical proposal. Double bass teaching for beginners. Instrumental teaching.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>2 TENDÊNCIAS DO ENSINO DE INSTRUMENTO NA ATUALIDADE .....</b>	<b>29</b>
2.1 ENSINO EM GRUPO .....	30
2.2 DESENVOLVIMENTO MUSICAL.....	37
2.3 AMPLIAÇÃO DOS CONTEÚDOS .....	42
2.4 MOTIVAÇÃO.....	51
<b>2.4.1 Repertório de preferência dos alunos .....</b>	<b>55</b>
<b>2.4.2 As tecnologias em desenvolvimento .....</b>	<b>58</b>
<b>3 TENDÊNCIAS DOS MATERIAIS DE ENSINO DE CONTRABAIXO EXISTENTES..</b>	<b>62</b>
3.1 TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS DO ENSINO DE CONTRABAIXO PARA INICIANTE.....	62
3.2 ENSINO DE CONTRABAIXO PARA INICIANTE NO BRASIL.....	63
3.3 ANALISANDO OS LIVROS DE INICIAÇÃO AO CONTRABAIXO .....	66
<b>3.3.1 Métodos da primeira geração.....</b>	<b>69</b>
<b>3.3.2 Métodos da segunda geração.....</b>	<b>70</b>
<b>3.3.3 Métodos da terceira geração.....</b>	<b>71</b>
3.4 CONCLUSÃO SOBRE A OBSERVAÇÃO DOS MATERIAIS .....	72
<b>4 CONSTRUINDO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>75</b>
4.1 A AULA ZERO – PRIMEIRA PROPOSTA .....	75
4.2 AULA INICIAL – SEGUNDA PROPOSTA.....	78
4.3 AULA INICIAL – TERCEIRA PROPOSTA .....	80
4.4 AULA 1 – QUARTA PROPOSTA.....	82
4.5 MÓDULO 1: <i>PIZZICATO</i> – QUINTA PROPOSTA.....	87
<b>5 MÉTODO CRIARSOM.....</b>	<b>91</b>
5.1 PRINCÍPIOS .....	91
5.2 ESTRUTURA E OBJETIVOS DO MÓDULO I.....	91
5.3 ABORDAGENS NA AULA DE CONTRABAIXO .....	93
<b>5.3.1 Início da aula.....</b>	<b>93</b>
<b>5.3.2 Apreciação e tirar de ouvido.....</b>	<b>95</b>
<b>5.3.3 Performance .....</b>	<b>95</b>
5.4 ALUNOS DIFERENTES, RITMOS DIFERENTES, CAMINHOS ALTERNATIVOS .....	96
5.5 NOTAÇÃO MUSICAL.....	97
5.6 ENSINO EM GRUPO .....	97



<b>6 CONCLUSÃO .....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>111</b>





## 1 INTRODUÇÃO

Ao longo de minha experiência como professor de contrabaixo pude experimentar diversos materiais de iniciação em minhas aulas, desde peças, livros de partituras, métodos de escalas, arpejos, estudos, sempre observando quais destes eram mais compatíveis às minhas intenções de ensino. Apesar disso, toda a experiência acumulada até pouco tempo atrás, desde as metodologias até o conteúdo curricular das aulas, foi fruto da imitação do modelo de aula com o qual fui iniciado, e da intuição, com pouquíssima leitura da literatura acerca do ensino de instrumento. Minhas reflexões sobre os materiais eram apenas direcionadas a aprimorar os mecanismos com os quais fui ensinado e me formaram profissionalmente, que objetivavam como fim a formação do músico concertista. As aulas, desde a inicialização no instrumento, estavam direcionadas para o acúmulo de técnicas no instrumento e para a leitura de partituras, e as músicas ensinadas nas aulas não tinham relação direta com a técnica estudada nos métodos, a não ser por via do acaso. Eram momentos distintos da aula: o “momento da técnica” e o “momento de tocar melodias”.

Como elaborava as aulas imitando a maneira com que aprendi outrora, não havia reflexão crítica sobre *como* e *para que* cada atividade era realizada, restando para a experimentação, apenas mesclar diferentes livros de partituras, sejam compêndios de escalas, exercícios ou melodias. Esta experiência, no entanto, não supriu a demanda de um novo perfil de alunos que encontrei em um projeto social na cidade de Aracaju, o projeto Orquestra Sinfônica Cidade de Aracaju (OSCAR). Esses alunos buscavam as aulas pela curiosidade de tocar um instrumento e participar de uma orquestra, e não pela inquietação de aprimorar técnicas de um instrumento. Eles não conheciam os instrumentos que iriam tocar quando se inscreviam no projeto, sendo direcionados para o contrabaixo os alunos com maior faixa etária. Sobre os diferentes objetivos na atualidade com alunos de instrumento musical, Swanwick reflete:

Frequentemente, práticas pedagógicas inadequadas são utilizadas em aulas individuais de instrumento, onde a relação professor aluno dá ao professor considerável poder. Por exemplo, um aluno pode se confrontar simultaneamente com uma página com notações musicais complexas, ter um arco em uma mão e um violino na outra, e ter que tocar no andamento, com boa afinação e sonoridade; tudo isto sem um mínimo prazer estético. Por outro lado, algumas das melhores aulas têm sido dadas por instrumentistas que realmente entendem de sua arte, ensinando que tudo deve ser motivado por um respeito à música enquanto uma entidade simbólica, e por um respeito ao aluno enquanto um ser autônomo. (SWANWICK, 2011, p.1).

É certo que o ensino de instrumento em um espaço não-formal, como um projeto social, requer a devida adequação. Enquanto no ambiente conservatorial a preocupação com a transmissão de conteúdos e o aprendizado do instrumento tem primeiro plano, em um projeto social temos que atentar para as questões de inserção social. É importante que esses projetos consigam articular as funções essencialistas – voltadas para os conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico – e as contextualistas – que priorizam a formação global do indivíduo, enfocando aspectos psicológicos ou sociais –, superando assim a oposição entre essas duas posturas, que predominaram em distintas propostas para o ensino das artes (PENNA, 2012, p. 66). Nesses casos, torna-se crucial a questão da formação do professor/educador (ibid., p. 76).

O ensino de instrumento musical, porém, tem se transformado, e essa transformação acontece também em ambientes formais e informais de música. Reverberam nessa transformação as mudanças de pensamento do mundo em suas diversas áreas e ciências. Este perfil de aluno que encontrei na OSCAR, na verdade, tem se tornado comum em vários ambientes de ensino, não apenas em projetos sociais. O interesse não seria mais a formação profissional, mas a aquisição de uma habilidade que irá enriquecer e ampliar a vida de cada um (MONTANDON, 1992, p. 49).

Ao me deparar com o desinteresse dos alunos da OSCAR pelos métodos de técnicas do instrumento que eu aplicava (caracterizados pelo aperfeiçoamento da técnica do instrumento antes da realização de músicas), e com a expressiva evasão dos mesmos das aulas individuais, comecei a me questionar sobre a pedagogia que estava utilizando. Neste sentido, concordo com Schön ao afirmar que:

quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela aplicando apenas técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional... No entanto são exatamente tais zonas indeterminadas da prática que os profissionais e os observadores críticos das profissões têm visto, com cada vez mais clareza nas últimas duas décadas, como sendo um aspecto central à prática profissional. (SCHÖN, 2000, p. 17, 18).

Um professor deve estar apto a refletir sobre suas práticas em sala de aula e disposto a buscar as ferramentas necessárias para sua reflexão, mesmo que, muitas vezes, essas ferramentas não lhe tenham sido disponibilizadas em sua formação acadêmica. Sou bacharel em música com especialização em contrabaixo. Desde que iniciei os estudos no contrabaixo em um projeto social em Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, estive envolvido também com a atividade docente. Contudo, durante todo este tempo em que estive atuando como

professor, ofereci em minhas aulas o que tinha recebido, ensinando com grande foco nas habilidades motoras (técnicas), bastante utilização da notação musical e testes de avaliação sistemáticos. Esta metodologia de aula, muito comum em conservatórios e escolas de música no Brasil até hoje, tem sido por vezes denominada de “ensino tradicional” (SWANWICK, 1979; MONTANDON, 1992; FRANÇA; SWANWICK, 2002). França e Swanwick (2002, p.13) afirmam que o ensino tradicional do instrumento tende a priorizar o desenvolvimento técnico instrumental e a tradição musical escrita, em detrimento de um fazer musical mais abrangente, com oportunidades para decisão criativa e exploração musical expressiva. Gainza reitera esta percepção, afirmando:

As duas obsessões fundamentais foram: como proceder para ler música escrita e, depois, como proceder para poder executá-la. A técnica consistia, freqüentemente, numa série nem sempre coerente de indicações sobre a maneira de tocar, quase sempre referidas a aspectos parciais que se inculcavam de fora para dentro. O pedagogo contemporâneo, em troca, objetiva que o processo educativo-musical se realiza de dentro para fora. Sua maior responsabilidade consistirá, pois, em resgatar e integrar todos aqueles aspectos musicais e individuais que foram descuidados pela educação tradicional (GAINZA, 1988, p. 116-117).

Embora haja críticas aos diferentes aspectos do que é chamado “ensino tradicional”, na qual situo minha formação, considero-o importante para minha vida profissional, uma vez que, por meio das repetições de exercícios e escalas consegui capacitação técnica o suficiente para ingressar no bacharelado em contrabaixo, bem como trabalhar profissionalmente em uma orquestra. Além disto, a fixação das mecânicas do instrumento facilitou bastante os estudos de repertórios solistas, por desenvolver a memória muscular (no movimento que o braço precisa realizar as mudanças de posições no instrumento, por exemplo) e auditiva (no que se refere à afinação). No entanto, nesta prática de ensino toma-se bastante tempo até que o contrabaixista consiga, efetivamente, sentir prazer em sua prática musical. Além disso, a sobrecarga de exercícios para aprendizado de técnicas no ensino tradicional pode ser um fator de desmotivação para os alunos. O fazer musical na aula acaba ficando em função de desafios de superação técnica, e não a técnica em função da música. O repertório é definido pensando nos desafios técnicos que ele pode oferecer para o aluno superar. França e Swanwick (2012, p.14) afirmam que é desejável que os alunos se desenvolvam tecnicamente por meio do repertório, mas considera que “é preciso que, paralelamente, haja oportunidades para tocarem peças mais acessíveis e que possam controlar confortavelmente, para que seja possível realizá-las com expressão, toques imaginativos e estilo”. Alunos que têm maior aptidão com as habilidades motoras ou com a memorização de conhecimentos acabam se sobressaindo neste modelo de ensino tradicional, sendo considerados os alunos “com talento”; e alunos sem tanta facilidade

muitas vezes acabam desistindo de tocar o instrumento. A noção de que o “talento” é requisito para se aprender ou obter êxito na aula de música ainda permanece arraigada no domínio popular, sendo necessárias a reavaliação e redefinição do ensino musical frente às características sociais pertinentes no Brasil (MONTANDON, 1992, p. 160).

A partir das reflexões *do que e como* ensinar a estes alunos, surgiu a presente proposta. O que eu tinha para oferecer na metodologia que aplicava em minhas aulas não contemplava este perfil de alunos. E, na verdade, se observarmos as tendências que tem inspirado os relatos de experiências e as pesquisas do ensino de instrumento musical atuais, esta metodologia não-musical não se justifica em nenhum perfil de aluno que esteja em um curso de música, mesmo alunos de escolas de música ou conservatórios.

É interessante notar que esta reflexão sobre voltar o olhar para as necessidades do aluno, para além das tradicionais metodologias de ensino que durante anos permaneceram intocáveis nos conservatórios e escolas de música, já é assunto questionado até nos ambientes mais tradicionais de troca de conhecimentos musicais em nível de grande virtuosidade. Ao escrever para a *STRINGS Magazine* sobre a escolha do livro de método “correto” para ensinar aos estudantes de cordas, Beheshti (2009) observa uma quantidade enorme de novas opções de métodos no mercado, que trazem fotos, CDs com acompanhamento, dentre outras ferramentas para o professor. Mas, mesmo assim, percebe que a grande maioria dos professores acaba iniciando os ensinamentos com os mesmos métodos que utilizou quando iniciou seus estudos e questiona: “Minha experiência como estudante corresponde com as necessidades do estudante de hoje?” (BEHESHTI, 2009, p.2, tradução minha), e prossegue em sua escrita com sugestões para a mesclagem do material outrora utilizado com as propostas novas disponíveis atualmente.

De volta para o projeto OSCAR, é válido ressaltar que, quanto à disposição das aulas, era disponibilizada uma aula individual por semana para cada aluno, além de uma grande aula em grupo para todos os contrabaixistas, além do ensaio da orquestra. A evasão nas aulas individuais tornou-se evidente, vindo a ocorrer ocasiões nas quais praticamente todos os alunos faltavam. Como a assiduidade das aulas em grupo permanecia, intuitivamente dei início a uma adaptação das minhas estratégias de ensino. Buscava assim atender o ambiente de interesse dos alunos, mas sem perder a essência das ações que utilizava em minhas aulas. Na época, por não ter os conhecimentos pedagógicos necessários para questionar e refletir o

porquê da evasão dos alunos das aulas individuais, busquei aproveitar a motivação dos alunos em comparecer as aulas em grupo para dar prosseguimento ao ensino de instrumento.

Além disso, para essas aulas em grupo, elaborei arranjos das músicas de preferência dos alunos, com arranjos para em quatro vozes distintas, de maneira que todos os alunos fossem contemplados com participação na performance, atendendo as possibilidades técnicas de cada um. Como havia a preocupação que algum aluno se sentisse inferior por tocar partituras mais fáceis, a divisão das vozes não era feita por nível de dificuldade gradual, sendo a primeira voz a mais difícil e a quarta voz a mais fácil. Antes, a primeira voz ficava com as regiões mais agudas do instrumento, a segunda voz com as regiões um pouco menos agudas que as da primeira voz, a terceira voz ficava com as regiões medianas e a quarta voz ficava com as regiões graves. Quando alguma das vozes tinha determinado trecho um pouco mais fácil, eu procurava deixar essa voz em evidência por alguns compassos, para que o aluno se sentisse valorizado e importante no arranjo. Além do mais, o fato dos alunos serem organizados em pequenos naipes auxiliou a observação entre eles e, conseqüentemente, a imitação e auxílio mútuo para dúvidas ocasionais. Juntamente com os arranjos, desenvolvi um conjunto de doze aulas onde trabalhava essencialmente leitura de partitura e exercícios para o desenvolvimento das técnicas no instrumento que julgava importantes que os alunos iniciantes soubessem. Na época, a meu ver, essas aulas deveriam ser aplicadas antes mesmo que os alunos começassem a tocar os arranjos. Intuitivamente, dava início à mudança na minha maneira de conceber uma aula de instrumento.

Apesar de toda a experimentação e da falta de clareza nos princípios que trariam uma mudança significativa para minha aula, a estratégia dos arranjos foi motivadora para os alunos e deu novo fôlego às aulas de contrabaixo. Os alunos queriam tocar as músicas que gostavam, e o queriam em grupo. Ainda utilizávamos bastante as partituras, desde o início do aprendizado, mas avançamos em algumas estratégias, como disponibilizar vídeos na internet com todas as vozes dos arranjos gravadas por mim, para que pudesse ser utilizada como referência para estudo em casa. A estratégia acabou gerando apresentações do grupo, formado só por contrabaixistas, formando assim a Orquestra Sergipana de Contrabaixos (OSCON), uma orquestra criada a partir dos alunos da OSCAR. A experiência foi motivadora também para mim, por perceber que minha aula poderia ser aprimorada, e que os alunos poderiam e deveriam sair felizes das aulas, realizados.



Houve, portanto, modificação nas estratégias de ensino, mas ainda faltava reflexão sobre a maneira pela qual eu havia aprendido e as demandas atuais do ensino de instrumento. Algumas problemáticas em minhas ações foram identificadas e discutidas ao longo da construção desta minha proposta pedagógica, como: a figura do professor que permanecia como instrutor, apontando o que era certo ou errado ao tocar o instrumento; a falta de espaço para o desenvolvimento autônomo dos alunos; o fazer musical direcionado e avaliado apenas pela capacidade dos alunos tocarem juntos, com o ritmo correto, e afinados, dentre outros. Sobre os arranjos, como era eu quem os produzia, eles eram feitos sempre buscando aumentar gradualmente a dificuldade, arranjo após arranjo, com o único objetivo de aproveitar a motivação dos alunos para desenvolver a técnica deles no instrumento. Não havia estímulo ao desenvolvimento musical, por meio da expressividade, do direcionamento musical, do envolvimento com a música e com a busca de comunicar algo com a música que tocasse.

No que se refere à estrutura do projeto, é importante ressaltar que nós contávamos, inicialmente, com vinte e um contrabaixos disponíveis para a realização das aulas. Este número de contrabaixos em um só lugar não é usual e foi também um dos motivadores para tais reflexões, sendo também fundamental para poder iniciar um trabalho diferente do que aplicava antes, buscando a adequação das aulas à estrutura que ali se apresentava. A experiência do ensino em grupo me permitiu uma variável significativa de possibilidades em sua aplicação, sendo fonte considerável para reflexão, e inspiração para a proposta pedagógica que desenvolvi.

A forma como eu me colocava como professor me remeteu ao que Skliar (2003) chama de “a pedagogia do outro que deve ser sempre apagado”, onde se considera que o outro é uma “repetição monótona da mesmidade”, onde o professor, *o mesmo*, espera que ocorra mudanças durante o ensino, mas apenas *no outro*, o aluno. Ignoram-se as peculiaridades, as histórias, o que cada aluno traz de experiência para dentro da sala, os diferentes ritmos de aprendizado, os interesses de cada aluno. Toda a aula fica em função do aluno aprender aquilo que o professor traz para ser ensinado, sendo o professor o detentor de todo o conhecimento e o aluno aquele que deve se transformar para ser igual ao professor (SKLIAR, 2003, p.200-202).

Este tipo de pedagogia identificado por Skliar faz referência à pedagogia de sempre, tradicional, em que o discurso do professor é o único a se manifestar, como se nunca tivesse existido algum sujeito diferente dele. É a pedagogia que utilizei por muitos anos em minhas

aulas, imitando o modelo com o qual fui iniciado no instrumento. Nesta pedagogia as diferenças entre os alunos são negadas e, em consequência disto, o tratamento que essas diferenças recebem na escola seria a sua exclusão total, assim que fossem detectadas. O professor seria o modelo único para todos, havendo a expectativa única e tácita da parte dos professores de que todos os alunos, quem quer que fossem, estariam buscando ser iguais a eles (MATTOS, 2008, p.61).

Porém, muitas vezes o professor é “tradicional” por não ter as ferramentas necessárias para a reflexão, não tendo desenvolvido sua percepção sobre as possibilidades do ensinoaprendizagem. Nem sempre o profissional de educação tem uma formação satisfatória no campo da psicologia ou mesmo a respeito dos fundamentos e teorias da educação, assim como também não dispõe de tempo para refletir sobre a natureza psicológica dos processos de vida ou de educação. Muitas vezes, fortemente envolvido com a própria sobrevivência, o professor de música está geralmente mais preocupado com as técnicas musicais, com os seus problemas de maturação artística e de sua própria vida, do que com a reflexão sobre o despertar da motivação no aluno de música. Porém, sendo a música uma atividade vinculada ao lado afetivo do ser humano, este ponto se torna vital para o planejamento educacional do sucesso do aluno (TOURINHO, 1995, p. 168).

Durante todo o processo de construção das propostas de aulas para o contrabaixo que será relatado neste capítulo 4, muitas vezes reconheci a reverberação do ensino com o qual fui iniciado no instrumento ecoando em minhas escolhas de ações, por mais que desejasse avançar na elaboração de conteúdos que estivessem em conformidade com as reflexões realizadas durante as orientações. Era como se existissem disposições internalizadas que, mesmo na proposição de mudanças e reformas, orientassem inconscientemente as práticas de maneira bastante ligada à tradição – e isso explicaria o caráter periférico e cosmético de tais “mudanças” (PEREIRA, 2014, p. 92). Este conflito entre pensamentos e ações com o qual me deparei me remete a segunda dimensão de pedagogia identificado por Skliar, que é a “pedagogia do outro como hóspede de nosso presente” (SKLIAR, 2003, p.202-208) sendo a pedagogia que reconhece o outro com suas diferenças, mas todo seu esforço em comportar estas diferenças caminha em direção dos mesmos resultados da pedagogia do outro que deve ser sempre apagado: tornar o aluno a mesmidade do professor. As diferenças são percebidas, mas não são mantidas ou desejadas. O professor continua na sua posição de figura a ser imitada. A proposta se mantém de transformar os alunos até que viessem a se igualar ao

professor, pela eliminação completa de suas diferenças. Caso contrário, se isso não fosse possível, ocorreria sua exclusão (MATTOS, 2008, p.63). Como diz Skliar (2003, p. 206):

Mantém-se uma lógica de relação de poder entre quem *hospeda* – que é quem estabelece as leis de composição da diversidade, os fluxos de migração, as relações comunitárias do trabalho etc. – e quem é hospedado – que, para tal efeito, deve na maioria dos casos desvestir-se de suas tradições, desculturalizar-se, descomunalizar-se, descorporalizar-se, destruir-se como sujeito para ocupar o lugar da diversidade.

As diferenças no outro o naturalizam como “sujeito perigoso, instável, que não aprende ou não fala, ou que o faz mal, ou que o faz em ritmos divergentes, o outro que é uma anomalia, que deve ser corrigido, que deve ser objeto de técnicas disciplinares e de vigilância etc.” (SKLIAR, 2003, p.207). Não se observa o aluno com respeito às individualidades, e o discurso da inclusão se torna frágil, superficial. “Nesse tipo de pedagogia, a percepção da diversidade seria evidenciada apenas pela nomeação de diferenças entendidas como anômalas, sem que se ponha a sua preservação e desenvolvimento” (MATTOS, 2008, p.63). Tourinho (1995, p. 170) faz menção a este tipo de pedagogia ao afirmar que “muitas vezes o professor pode até reconhecer os desejos dos seus estudantes, mas não possui disponibilidade pessoal ou mesmo cultural para se preocupar com estes desejos. É mais fácil e cômodo por razões econômicas e de tempo, executar o que foi planejado”.

Por fim, ao analisar a terceira dimensão pedagógica do professor, percebi para onde eu gostaria de ir: a “pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente”, a terceira pedagogia identificada por Skliar, que é a pedagogia onde as diferenças seriam aceitas, compreendidas e desenvolvidas. O professor sairia de sua posição dominadora e participaria com o aluno de suas diferenças. Para o autor trata-se de uma pedagogia desejável, quase utópica, “que não arraste, que não tinja, que não albergue, que não pretenda revelar o mistério do outro” (SKLIAR, 2003, p.209). Nesta, as diferenças não deveriam sequer ter desvendadas as suas naturezas (MATTOS, 2008, p.65). Na pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente:

(...) clama-se por novas posturas a serem adotadas pelos professores no meio escolar que impliquem no reconhecimento da existência e na aceitação de todas as diferenças que se manifestem no meio escolar, sem exceção. Nessas novas posturas, todas as diferenças deveriam ser permitidas e preservadas, sejam aquelas já identificadas e conhecidas ou novas, que viessem a surgir abruptamente, sem que fossem esperadas. Não se buscaria fazer com que os alunos viessem a deixar de ser o que são ou o que estão sendo, para virem a se transformar no que o professor é. Os alunos poderiam e deveriam poder continuar a ser o que são, a não ser que desajassem vir a ser outra coisa (MATTOS, 2008, p. 64).

Portanto, o que considero básico e prioritário para o desenvolvimento do aluno no instrumento nesta proposta que apresento é que o aluno tenha a oportunidade de ter uma experiência musical, que todas as atividades voltadas ao ensino do instrumento sejam musicais e direcionadas para o desenvolvimento musical do aluno. Desta forma, os elementos técnicos para tocar o contrabaixo, que antes foram objetivo principal de desenvolvimento nas atividades das aulas, dividirão espaço com uma gama de outras habilidades a serem desenvolvidas (HALLAM, 2003). Procurarei “não permitir que o desenvolvimento técnico se sobreponha à centralidade do fazer musical ativo dentro de um nível técnico acessível aos alunos” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.19). Como observa França, este ensino mecânico pode comprometer o desenvolvimento musical dos alunos (idem, p.14), o que muitas vezes passa despercebido por conta de uma tradição de ensino que contempla as habilidades no instrumento e a notação musical.

Meu objetivo consiste, portanto, em apresentar uma proposta pedagógica para o ensino do instrumento musical, a partir das reflexões que as aulas em grupo me proporcionaram e das pesquisas realizadas durante o mestrado. De acordo com Gainza:

O método contemporâneo é consciente, integral e eclético: apela para o afeto, para a técnica pura (corpo-mente), o intelecto e a sensibilidade estética. Aplica uma técnica funcional que se adquire de dentro para fora, e não constitui um fim em si mesma, mas está relacionada com o resultado estético e sonoro. Trata de desenvolver, através de um repertório amplo e gradual, uma capacidade expressiva verdadeira e madura, e não uma mera maquiagem ou máscara musical. Aspira a dar uma formação musical sólida que assegure a capacidade de atenção e concentração, o desenvolvimento da memória inteligente e a aquisição de uma bagagem de conhecimentos em estreita relação com a prática musical. (GAINZA, 1988, p. 121)

Assim, tomo como base norteadora as tendências da educação musical que tem orientado as publicações atuais. Destacam-se as reflexões acerca do formato de ensino em grupo, da construção de significado da música, da ampliação dos conteúdos e da motivação. Tentarei responder o seguinte questionamento: como minha experiência musical, como instrumentista e como professor, pode dialogar com tendências do ensino de instrumento que orientam as pesquisas na atualidade, de modo a me auxiliar na construção de uma proposta pedagógica mais adequada para o perfil de alunos que tenho encontrado? No capítulo 2 apresentarei algumas tendências do ensino de instrumento da atualidade. O capítulo 3 será destinado a conhecer as tendências do ensino do contrabaixo, tanto nacionais quanto internacionais. No capítulo 4 apresentarei uma série de propostas que desenvolvi ao longo do mestrado, reflexões sobre como essas propostas atendem às necessidades dos alunos da atualidade, dialogando com as tendências apresentadas no capítulo 2, até chegarmos no

capítulo 5, onde apresentarei a proposta pedagógica com a qual finalizei o curso. O capítulo 6 será destinado às conclusões finais.

## 2 TENDÊNCIAS DO ENSINO DE INSTRUMENTO NA ATUALIDADE

Para iniciar a construção de uma proposta pedagógica busquei conhecer as tendências sobre o ensino de instrumento na atualidade, trazendo por meio destas tendências reflexão à minha prática como professor. Após o levantamento bibliográfico, foi possível perceber temas recorrentes em pesquisas atuais. Um deles é a prática de ensino em grupo (BORÉM, 2006; CRUVINEL, 2005; LEME, 2014; MONTANDON, 1992; 2014; REINOSO, 2012; SANTOS, 2013; SILVA; 2014; SILVA; LEÃO, 2015; STERVINO; TOLEDO; TELES, 2014; SWANWICK, 1994; TOURINHO, 1995; 2003; 2007). Os textos revelam diversas perspectivas as quais o ensino em grupo pode ser refletido, desde sua relevância nas transformações pedagógicas à sua importância social.

Dentre os artigos observados a respeito do ensino de instrumento, também se destaca uma grande preocupação em compreender como se dá a criação do significado na música (CAZOK, 2003; FRANÇA, 2003; 2016; GAINZA, 1988; GREEN, 1997; 2002; 2012; MONTANDON, 1992; NASSIF, 2015; NATTIEZ, 2004; SWANWICK, 1994; 2003; 2014). Grande parte dos textos e reflexões buscavam fundamentos nos pressupostos de Jean Piaget (1962; 1975; 1998), aproximando o ensino de instrumento as tendências da psicologia, educação e da educação musical, entendendo assim o professor de instrumento também um educador. Desta forma, o ensino do instrumento será considerado como um dos aspectos da formação musical. Há uma convenção da necessidade do ensino de instrumento ser mais musical, da música vir em primeiro plano na aula, rompendo com a tradição do ensino da técnica do instrumento de forma mecânica.

Outro tema recorrente foi o da motivação em sala de aula (ARAÚJO; PICKLER, 2008; AZZI; BASQUEIRA; TOURINHO, 2016; CAMPOS; NEPOMUCENO, 2007; CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012; CUERVO *et al*, 2017; CUNHA; CAMPOS, 2013; HENTSCHE *et al*, 2009). Dois referenciais são bastante utilizados nos artigos: Piaget (1962), que nos ajuda a compreender a motivação e a base do interesse do sujeito por meio da descrição e interpretação da dialética assimilação/acomodação na construção de novos conhecimentos, e também por meio da teoria social cognitiva, elaborada pelo psicólogo comportamentalista Albert Bandura (1997), que apresenta estudos e pesquisas sobre a autorregulação da aprendizagem e a autoeficácia.

Também podemos observar textos que abordam temas como a ampliação de conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidas na aula de instrumento (CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012; COSTA, 2012; COUTO, 2014; GREEN, 2012; HALLAM, 1998; MONTANDON, 1992; SWANWICK, 2003; 2014; WILLE, 2005), a utilização da criação em suas várias perspectivas (ADESSI, 2016; CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012; CUNHA; CAMPOS, 2013; FRANÇA; SWANWICK, 2002; FRANÇA, 2016; SWANWICK, 1979; 1994; 2003; 2014; XYDAS, 2014), tirar músicas de ouvido (COSTA, 2012; GAINZA, 1988; GREEN, 2002; 2012), bem como a utilização de recursos tecnológicos atuais nas aulas de instrumento (ARROYO; BECHARA; PAARMANN, 2017; BELTRAME; RIBEIRO, 2016; CUERVO *et al.*, 2017; GOHN, 2013).

Por meio deste levantamento bibliográfico foi possível delinear temas recorrentes em pesquisas e artigos mais atuais e aproximá-los, de forma reflexiva, das minhas experiências como professor. Desta forma, ao propor a construção de uma proposta pedagógica, já estaria agregando à minha experiência profissional conhecimentos trazidos por pesquisas e relatos de experiências, propondo uma reformulação em minha prática na sala de aula desde a sua fundamentação.

## 2.1 ENSINO EM GRUPO<sup>1</sup>

O formato de ensino em grupo, ou com grupos de alunos, ou ainda, coletivo, tem se desenvolvido como proposta de ensino de instrumento, haja vista o aumento de produção na área. Este aumento evidencia-se nos artigos em revistas especializadas bem como na criação de um encontro somente para tratar do tema, o Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ENECIM). No âmbito do ENECIM, observamos relatos de professores usando o formato em grupo. Os anais do evento apresentam consideráveis pesquisas sobre o desenvolvimento do ensino em grupo, tanto com instrumentos heterogêneos – como bandas de música (SILVA; SANTOS, 2016; SOARES, 2016; LIMA, 2016) – quanto com instrumentos homogêneos – como violão (SOUSA, 2016; PEREIRA; NASCIMENTO, 2016; SOUZA, 2016). A consciência dos benefícios do ensino em grupo também tem alcançado, inclusive, os currículos do ensino superior. O curso de licenciatura em música da

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação será utilizado “ensino em grupo” e “ensino coletivo” como sinônimos.

Universidade Federal do Ceará (UFC), campus Sobral, por exemplo, desenvolve como uma das metodologias de ensino a formação de professores para o ensino coletivo de instrumentos musicais, permitindo adquirir competências relativas a instrumentos homogêneos e/ou heterogêneos (STERVINO; TOLEDO; TELES, 2014, p. 420). Dentre os benefícios percebidos pelos professores na aplicação do ensino coletivo na licenciatura da UFC/Sobral destaca-se: o espírito de colaboração que se criou entre os músicos, a formação do professor instrumentista, tendo tanto conhecimentos práticos quanto teóricos para atuar como professor nas escolas ou como músico nas orquestras, além do desenvolvimento da percepção sobre observações técnicas e interpretativas relativas aos instrumentos que não praticam (ibid, p. 428).

Montandon (1992), ao estudar o movimento desenvolvido nos EUA na primeira metade do século XX, para estabelecer o ensino de instrumento em grupos, conclui que a maior contribuição do movimento para o ensino de instrumento em grupo nos EUA foi o de provocar uma reflexão no ensino de instrumento em geral, incluindo conteúdos, metodologias, materiais e formatos de ensino. A presença do ensino de instrumento em grupo nas escolas em meados do século XX nos Estados Unidos estimulou outras funções para as aulas de instrumento, não mais se limitando àquela voltada exclusivamente para a formação do concertista, e sim propondo ser acessível a todos os indivíduos. Como esclarece Montandon:

Na segunda metade do século observa-se o consenso de que o fato de a situação de ensino ser ou não em grupo não é pré-requisito para um estudo de piano com êxito. Por outro lado, a situação de grupo ainda é vista como benéfica em algumas situações, por seu aspecto socializador e motivador. Assim, profissionais da música têm definido a combinação de aulas em grupo e individuais ou duplas como a combinação ideal para uma aprendizagem mais efetiva. A aula individual ou em duplas dá maior atenção ao repertório e a técnica. A aula em grupo é mais apropriada ao desenvolvimento de conteúdos tais como improvisação, harmonização, leitura à primeira vista, transposição, execução em conjunto (duetos, trios) e treinamento auditivo (...). A aula de piano em grupo, que na primeira metade do século representava o objetivo e metodologia, passa a ser uma possibilidade metodológica para a aula de piano em geral. (MONTANDON, 1992, p. 42-43)

Alguns benefícios do ensino em grupo defendidos por professores participantes do movimento em prol do ensino de instrumento em grupo incluem: a interação dos alunos, a experiência precedendo a conceituação, atividades experimentais, e o uso de forma integrada dos sentidos auditivo, visual e tátil nas atividades.

Tais aspectos podem ser verificados na abordagem que parte da imitação para a apresentação de símbolos musicais e nos conteúdos e atividades desenvolvidos na aula de piano em grupo. Ainda uma outra influência em música dos estudos de



Piaget é na utilização da “pré-leitura”, ou seja, símbolos e notações não convencionais, usados como preparação para a compreensão do sentido de direção e duração do som e da própria notação convencional (MONTANDON, 1992, p.32, 33).

Tourinho (2007, p.1) afirma que há muita relutância de mitos acerca do ensino em grupo. O ensino individual, ao que a autora chama de “tutorial” ainda se encontra muito presente nas escolas especializadas, universidades e conservatórios, sendo seus alunos escolhidos por meio de rigoroso teste de seleção, que inclui leitura musical e execução de repertório de origem europeia. No entanto, “é possível afirmar que parte dos estudantes que iniciam o aprendizado de um instrumento não se profissionaliza ou nem mesmo pensa neste aspecto” (ibid, p. 1). Contudo, nem mesmo essa preocupação com a profissionalização justifica a exclusão do ensino em grupo. Ambos os formatos podem se complementar. O ensino em grupo oportuniza uma extensa variedade de experiências musicais, justificando a formação tanto daquele que irá optar pela profissionalização na área musical quanto para o lazer. Essa profissionalização englobaria diferentes áreas, quais sejam o educador, o executante, o compositor, o regente ou mesmo o músico popular. E, mesmo que o ensino seja em grupo, o individual também é preservado, porém o aluno tem outros referenciais além do modelo do seu professor e aprende a aprender vendo e ouvindo os colegas (TOURINHO, 2003, p. 52).

Autores que tratam do ensino em grupo ou ensino coletivo relatam os benefícios desta forma de ensino. Tourinho (1995, p. 159), ao realizar sua pesquisa de dissertação do mestrado, relata a necessidade de transpor o contexto da aula individual para a aula em grupo, encontrando pontos fundamentais para a obtenção de resultados mais efetivos do que o estudante restrito somente ao modelo do professor, como a economia de tempo e esforço para que o estudante ganhasse o mínimo de habilidade e conhecimento, a troca de ideias, dentro e fora de classe e os colegas servindo de apoio e espelho entre si.

Tourinho (2007, p. 2-4) destaca princípios de aprendizagem do ensino em grupo adotados por três professores da Bahia. O primeiro é acreditar que todos podem aprender a tocar um instrumento. O segundo é acreditar que todos aprendem com todos, sendo o professor também um modelo, enquanto os demais colegas atuam como espelhos, refletindo (ou não) as dificuldades individuais do grupo, possibilitando a observação/comparação/avaliação de si mesmos sem intervenções verbais explícitas. A terceira faz referência ao ritmo da aula, que precisa ser planejada e direcionada para o grupo, exigindo do estudante disciplina, assiduidade e concentração. O professor também precisa se

planejar, criando roteiro de apoio, sendo a disciplina e organização elementos essenciais. O quarto princípio é planejar e planejar com o “olhar” voltado para o grupo, levando em conta as habilidades individuais de cada um, criando arranjos que condigam com as possibilidades técnicas de cada aluno. O quinto princípio alerta sobre a importância do estímulo a autonomia e a tomada de decisões por parte do aluno. O sexto e último princípio faz alusão ao tempo do professor e do curso, que passa a ser melhor administrado, vide não haver mais horários vagos decorrentes de alunos faltosos, cabendo o novo desafio de administrar o progresso destes diante do grupo.

Apesar das vantagens encontradas no ensino em grupo, existem também desafios quanto a sua aplicação referentes às diferenças entre este e o ensino individual. Diferentes autores reconhecem que o formato em grupo requer outras estratégias de ensino e também outros conteúdos para a aula (MONTANDON, 1992; SWANWICK, 1994; TOURINHO, 1995). Sobre isto, Tourinho (1995, p. 161-162) reflete:

Na aula individual o professor está disponível e voltado integralmente para um único indivíduo, e de certa maneira conduz o programa de trabalho de acordo com o rendimento pessoal deste aluno. O professor de aula tutorial está atento aos interesses e desenvolvimento deste indivíduo em todos os seus domínios, bem como à velocidade de aprendizado em cada habilidade (percepção), ao conhecimento de estilos, aos problemas técnicos e de interpretação. Na aula em grupo, este mesmo trabalho é realizado, embora o professor tenha de perceber tudo isto em diferentes tempos e em diferentes níveis, pois a percepção e aprendizado, apesar do grupo, são individuais e únicos para cada sujeito. Nesta aula de instrumento em grupo os assuntos são estudados e trabalhados, levando-se em conta as diferenças e semelhanças entre os colegas, estimando-se que estas diferenças sejam também promotoras de aprendizado, pois se constituem em modelos e parâmetros.

Dentre os objetivos que podem ser desenvolvidos pela aula em grupo temos a musicalização do aluno, proporcionando o conhecimento e a compreensão dos elementos da estrutura musical; desenvolver habilidades de execução no instrumento e atitudes e hábitos positivos em relação à música; fornecer ao aluno as ferramentas do conhecimento musical necessárias a tornar a música parte de suas vidas através da execução, criação e audição; fornecer um conhecimento musical básico para a compreensão da linguagem musical e auto-expressão (MONTANDON, 1992, p. 65, 66).

Uma vez compreendido o contexto em que acontecerá o ensino-aprendizagem (neste caso específico, sendo necessário um ensino que volte o olhar para o aluno e suas necessidades e utilizando, para isso, metodologias direcionadas ao ensino em grupo) é preciso readequar o material pedagógico utilizado tradicionalmente até então. Um grande potencial de ensino pode ser desperdiçado caso o professor opte por simplesmente agrupar alunos para

aplicar as mesmas aulas que são dadas individualmente. Aulas em grupo requerem uma atenção muito maior do professor, tanto pela quantidade de informações a analisar ao mesmo tempo, bem como por conta do planejamento que deve ser feito de acordo com o progresso do grupo, buscando manter sempre todos envolvidos (SWANWICK, 1994, p. 151)

Determinados ambientes de ensino podem requerer abordagens diferentes. Todavia, é preciso ter cuidado com a quantidade de alunos que participarão da aula, para que um aluno não se sinta isolado em algum momento. Esta é uma tendência muito comum em grupos muito grandes com apenas um instrutor (Swanwick, 1994, p. 149). O grupo deve ser grande o suficiente para desenvolver um potencial fazer musical em grupo, mas pequeno a ponto de que cada um possa tocar uma parte individualmente. Swanwick (ibid., p. 153) acredita que um grupo de aprendizado com um número ideal e recomendável tenha entre seis e quinze integrantes.

Assim também Swanwick, em entrevista a Gonzaga (2010) na revista NOVA ESCOLA, afirma esta necessidade de se rever os ensinamentos musicais nas escolas, dizendo: “Os interesses musicais dos alunos são muito variados: alguns gostam de ouvir, outros querem compor ou ainda cantar e tocar. O professor precisa dominar um leque de atividades para atender a essas demandas”. De igual forma deve acontecer em um projeto social onde se busca dar acesso à educação musical para a sociedade. Tourinho afirma que:

(...) passado o tempo em que somente pessoas privilegiadas socialmente poderiam ter acesso ao ensino instrumental, novos espaços e novas perspectivas demandaram a abertura de cursos de música em igrejas, clubes, associações de bairro, projetos sociais, bem como uma mudança de metodologias de ensino (TOURINHO, 2012, p. 1).

É essencial para os professores de instrumentos musicais terem o compromisso de compreender sua função na sociedade atual e especialmente se mover para a adaptação das propostas pedagógicas necessárias para o ambiente onde atua, propondo metodologias de ensino adequadas, possibilitando a compreensão de como a educação musical pode ter uma atuação mais contundente no campo social (CRUVINEL, 2005, p. 36). Tourinho (2012) afirma que dissertações e teses brasileiras têm apresentado alternativas para introduzir o ensino coletivo como uma opção de atendimento, acreditando que o ensino coletivo possibilita o acesso de mais pessoas, com menor custo, maior possibilidade de interação social e aquisição mais rápida de parâmetros musicais.

Um dos principais desafios do professor de instrumento da atualidade talvez seja conseguir desenvolver sua capacidade de compreensão e criticidade sobre as tendências do ensino de tal forma a se desvincular da tradicional metodologia de ensino em que provavelmente foi iniciado no instrumento, para criar espaço para um ambiente novo, de descobertas não só para os alunos como também para si próprio. É importante que este ambiente seja “positivo”, visto que a aula tem muito mais a oferecer quando se cria espaço para a troca, para o ensino aprendizagem, tanto na relação professor/aluno quanto na relação aluno/aluno. A proposta de ensino em grupo deve propiciar aos alunos um ambiente receptivo à expressão pessoal, e adequado ao desenvolvimento de hábitos saudáveis de manifestação artística sem censuras ou julgamentos severos (CRUVINEL, 2005, p. 54). Também deve se readequar, entendendo que o papel do professor como provedor ou fonte única do conhecimento, a partir do modelo de aula individual, passa para o papel de consultor, facilitador e líder democrático, nos moldes da aula coletiva. Já o aluno passa da postura passiva da aula individual para o aprendizado através da descoberta, do desenvolvimento da reflexão, da contextualização pessoal, da criatividade, da iniciativa e da independência através da aula coletiva (CRUVINEL, 2005, p. 44).

Mesmo compreendendo que um aluno de aula individual nem sempre é passivo, e um aluno de aulas coletivas nem sempre é ativo, tendo influência direta a postura do professor em ambos os casos, a opção por esse modelo de aula criativo e musical é desejável. É importante que os professores de instrumentos musicais de orquestra possam estar atentos que seus instrumentos, apesar de tradicionalmente envoltos em um sistema de ensino que privilegie o surgimento da figura do *virtuose*, podem ser viabilizadores de muitos benefícios que a produção musical estimula na vida do aluno em seus estudos iniciais, como o aprimoramento das capacidades cognitivas, criativas, estéticas, sociais, emocionais e psicomotoras (BASTIAN, 2009, p. 42). Mas, encontrar a metodologia ideal para ser aplicada no ambiente de atuação específico de cada caso é fundamental para o melhor surgimento destes benefícios, pois muitos dos métodos existentes e aplicados nas aulas de instrumentos orquestrais em ambientes de ensino instrumental privilegiam um ensino conservador, que não mais se justifica mediante as reflexões já propostas.

O ensino em grupo, para além de questões técnicas instrumentais, é uma excelente ferramenta democratizadora do ensino, de acordo com Cruvinel (2005). A quantidade de alunos alcançados pelos mesmos ensinamentos, antes tão notadamente individuais e elitistas, e a consequente socialização entre estes indivíduos já geram ganhos para a vida destes alunos que

por si só já justificariam esta prática. Cruvinel identifica que o ensino em grupo “pode dar acesso a um maior número de pessoas à Educação Musical, aumentando a razão professor/aluno por esforço hora/aula ministrada” (CRUVINEL, 2005, p. 2). Também constata que “o estudo da música, através do ensino coletivo, veio democratizar o acesso do cidadão à formação musical”.

O ensino do instrumento hoje deve acontecer em função da realidade do aluno, buscando supri-lo como indivíduo em transformação, como assim já prenunciava Kollreutter ao dizer que “a função da arte varia de acordo com as exigências colocadas pela nova sociedade” (KOLLREUTTER, 1977, p. 1), refletindo que os padrões e critérios de educação musical utilizados nas escolas de música, conservatórios, academias e departamentos de música já estão obsoletos dentro do contexto da nossa sociedade contemporânea, dinâmica e economicamente orientada. A aula em grupo possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto-compreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo (CRUVINEL, 2005, p. 52).

Fazer música em grupo amplia a gama de experiências musicais. Dentre as possibilidades, podemos citar a avaliação crítica ao tocar com outros e a sensação de performance em grupo. “Música não é realizada apenas em um contexto social, mas é aprendida e entendida neste contexto” (SWANWICK, 1994, p. 150). Em grupo, o aluno pode aprender por imitação, comparação com outras pessoas, dando atenção para o som que cada um tira do instrumento, as posturas, a maneira de tocar, e observando seu desenvolvimento técnico, abrindo possibilidades para observarmos suas vantagens também sob o âmbito da motivação e da intuição (ibid., p. 151)

A prática de ensino em grupo é mais estimulante para os alunos iniciantes, devido ao seu maior desenvolvimento, em menos tempo de aula, em decorrência das técnicas pedagógicas usadas no ensino coletivo. Também destaca que a sonoridade do grupo inicialmente é mais agradável que o som produzido por um aluno individualmente, devido à fusão das sonoridades, causando satisfação pessoal mais elevada. Além disto, o aluno percebe que suas dificuldades são compartilhadas pelos colegas, evitando desestímulos (CRUVINEL, 2005, p. 50, 51). Tourinho adiciona que:

É importante considerar que o estudante iniciante, em geral, ainda não possui parâmetros de discernimento que proporcionem uma visão global do instrumento e que deseje objetivos em curto prazo e meios concretos para atingi-los. Assim, os estudantes devem ter a oportunidade de tocar, criar e ouvir, a si e a seus colegas, bem como ao professor. A diferença fundamental é que, no ensino coletivo, tais atividades são feitas, em sua maioria, envolvendo todos os estudantes na maior parte do tempo possível (TOURINHO, 2012, p.1).

Dessa forma o estudante não apenas percebe suas dificuldades, como cria referenciais, desenvolve sua percepção de diferentes formas de produzir sons no instrumento, não apenas observando o professor, mas também os colegas. A possibilidade de o aluno ter sua autonomia e criticidade desenvolvidas se amplia, são oferecidos recursos para que os alunos as desenvolvam.

## 2.2 DESENVOLVIMENTO MUSICAL

É tendência, na atualidade o consenso de que uma aula de instrumento deve ter uma abordagem musical, com professores que ensinem música por meio de um instrumento e não mais apenas ensinem o instrumento (SWANWICK, 1994, p, 144). Para este fim, a natureza da experiência musical é investigada por diversos pesquisadores, que buscam entender como se dá a relação do homem com a música. Compreender como se dá essa relação, definindo elementos que evidenciem uma experiência musical, tornará os objetivos da aula de música muito mais claros para o professor e, conseqüentemente, delimitará quais procedimentos devem ser contemplados em sala de aula.

A questão da significação musical há muito tempo vem sendo estudada e discutida por teóricos das mais variadas áreas, que vão da filosofia e semiologia à análise musical. Todo esse conhecimento produzido nesses estudos tem causado interesse no campo educacional da música, uma vez que parece ser consensual hoje na educação em geral e na educação musical, em particular, que os processos de aprendizagem estão fortemente vinculados ao significado que determinado conhecimento possui para o aluno. No caso específico da música, se a sua aprendizagem depende de alguma forma dos modos como essa linguagem é significada pelos indivíduos, para que seja possível um ensino mais efetivo, precisamos saber de que maneiras a música, enquanto uma forma simbólica, engendra significados, ultrapassa o estatuto de mero estímulo psico-fisiológico e torna-se para as pessoas algo efetivamente “com sentido” (NASSIF, 2015, p. 106)

Muitos programas de ensino consideram a discriminação das qualidades dos sons como objeto e objetivo central do aprendizado musical. Porém, é necessário revermos o que seria de fato um ensino musical. “Para que se tornem musicais, os sons precisam ser organizados e imbuídos de intenção expressiva. Grupos de sons se desenrolam no tempo e

adquirem sentido, formando unidades como motivos, melodias, frases e seções, tornando-se obras completas” (FRANÇA, 2016, p. 15).

Dalcroze já percebia a carência desta compreensão de musicalidade em alunos de conservatório, que eram deficientes em termos de fluência e expressividade, mantendo sua atenção apenas para tocar de maneira tecnicamente correta, sem senso de envolvimento rítmico e sensibilidade musical (SWANWICK, 2014, p. 29). Gainza, ao refletir sobre a relação do instrumento com a música, afirma que:

Uma das características essenciais do nosso ensino consiste em considerar o instrumento precisamente como um instrumento, ou seja, como uma ferramenta, um meio – embora muito lindo e digno – para chegar à música. O fato de que numa educação instrumental mais especializada e sobretudo no nível superior, o instrumento possa chegar a constituir-se em um fim em si mesmo, não deveria afastar do nosso pensamento a premissa básica de que o que importa, em primeiro lugar, é conectar nossos alunos com a música. (GAINZA, 1988, p. 116)

Ao dialogarmos sobre a educação musical, é fácil perceber como algumas expressões abstratas acabam assumindo parte do discurso, muitas vezes sem a devida definição, reflexão e esclarecimento que carecem. Termos como “expressividade”, “sensibilidade”, “musicalidade”, “desenvolvimento musical”, dentre outros, tornam-se rotineiros e com pouca profundidade nas discussões. De igual forma, as ações pedagógicas que tentam acomodar essas compreensões superficiais podem trazer consigo objetivos questionáveis para as aulas, com resultados musicais pouco satisfatórios e pouco significativos para os alunos. É necessário compreender como musicalidade será abordada na presente proposta, e só a partir daí, observar algumas ações pedagógicas que acompanharão as reflexões realizadas. Segundo Swanwick,

é crucial para aqueles de nós preocupados com a educação musical desenvolver uma clara visão de nossos procedimentos que possam ser sustentados, não importa qual situação particular nós possamos nos encontrar (...) Nós devemos aceitar que o papel do professor envolve uma preocupação por estreitar a relação entre pupilos e música. Isso envolve aumentar a atenção e o nível de envolvimento com música em um caminho consciente e deliberado (SWANWICK, 1979, p. 41, 42).

Swanwick (2014, p. 31) propõe que a musicalidade deve passar pela compreensão de lidar com o som como um meio expressivo. A possibilidade de informar uma ideia, um sentimento, um desejo ou uma ansiedade, dentre outras possibilidades, por meio da junção de elementos sonoros constituiria a base da “musicalidade”, do que significa “ser musical”. Também, por conta disto, compreende-se que as metáforas criadas pelo ouvinte da música estão mais relacionadas as experiências e vivências do ouvinte do que necessariamente ao conteúdo da música (*ibid*, p. 43-49).

Com a finalidade de informar o que seria um engajamento em transações musicais vivas, Swanwick (2003) propõe três princípios para reflexão: “considerar música como discurso”, “considerar o discurso musical do aluno” e “fluência no início e no final”. Ao “considerar a música como discurso”, Swanwick busca trazer a consciência musical do último para o primeiro plano. Um bom professor estará sempre estimulando o engajamento musical dos alunos, rompendo com uma tradição que há muito tempo é diretriz em conservatórios e universidades. A ideia de que primeiro devemos ler notas, depois afiná-las, preparar os golpes de arco propostos e apenas por último propor a intenção musical, pode ter seu lugar no estudo de alguns repertórios tradicionais do instrumento, mas não deve ser o ponto de partida de um ensino que se propõe a ser musical. O fazer musical deve ser o ponto de partida, acima de qualquer metodologia. Segundo Swanwick:

O método específico de ensino não é tão importante quanto nossa percepção do que a música é ou do que ela faz. Ao lado de qualquer sistema ou forma de trabalho, está sempre uma questão final – isso é, realmente, *musical*? Existe um sentimento que demanda caráter expressivo e um senso de estrutura naquilo que é feito ou dito? (SWANWICK, 2003, p. 58).

Essa compreensão, segundo o autor, deve iniciar no próprio professor, precisando ser princípio na formulação dos objetivos de sua aula. Abordagens, conteúdos, e mesmo materiais desenvolvidos sem essa compreensão podem ganhar nova perspectiva quando partindo desse olhar da música como discurso. O ensino do instrumento, a afinação de notas, os timbres, a velocidade em que o aluno consegue tocar o instrumento, tudo deve estar em função de informar uma ideia musical, uma intenção musical. Tocar instrumento sem essa intenção, sem o entendimento que há um discurso sendo feito naquele momento, pode vir a anular a experiência musical, tanto do executante quanto de ouvinte.

Quando Swanwick propõe “considerar o discurso musical do aluno”, ele chama a atenção que, por mais que o professor tenha sua experiência musical, suas referências e preferências, o ensino que buscamos na atualidade deve promover o discurso musical que o aluno traz consigo, com suas singularidades e percepções. Na busca por sustentar os impulsos que auxiliam-nos a promover o discurso dos alunos, Swanwick lista algumas “energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea”. São elas:

- *A curiosidade* – na qual o professor deve abrir mão de um ensino que dita *o que e como* é a maneira “certa” de se tocar, ou o que é “música boa”, para dar espaço ao aluno para a descoberta, para a escolha e construção de suas referências, sem intimidações ou censuras, com liberdade para a exploração, para tomar suas próprias decisões;



- A *competência* – programas de estudo cuidadosamente sequenciados podem trazer aperfeiçoamento para a experiência musical do aluno, ainda que saibamos que esses não representam uma compreensão musical por si só. Um bom planejamento, provido de flexibilidade, de observação dos movimentos e das nuances que cada aluno pode carregar consigo, pode ajudar ainda mais a potencializar seu estudo e sua descoberta musical

- A *imitação dos outros* – é importante para o aluno criar referências para discernir e comparar sons e musicalidades. Seja observando seu professor, seja observando outros profissionais, ou mesmo por meio da interação social que pode advir de uma experiência de aula em grupo. Criar oportunidade para o aluno observar, ouvir, para assim ter referências e criar referências é uma maneira de incentivar o discurso do aluno.

Essas energias auxiliam o aluno a mover-se em direção de uma experiência musical. Cabe ao professor criar um ambiente favorável a essa descoberta e experiência musical do aluno.

Por fim, ao dialogar sobre a “fluência no início e no final”, Swanwick reflete que a naturalidade do fazer musical é evidência de um possível engajamento musical do aluno enquanto toca. A fluência, essa “habilidade auditiva de imaginar a música, associada à habilidade de controlar um instrumento (ou voz)” (SWANWICK, 2003, p. 69) é desejável em um envolvimento musical vivo, real. De forma parecida como quando falamos nossa língua nativa, assim deve-se buscar estimular o discurso musical com o aluno.

Esta fruição proposta por Swanwick me remete aos ensaios de escolas de samba do Rio de Janeiro. A energia é tão contagiante que, provavelmente, se entregarem uma latinha ou um tambor na mão de alguém que esteja só assistindo esta pessoa conseguirá se integrar ao fazer musical sem muito estranhamento. A naturalidade do fazer musical é tão grande que uma pessoa desavisada poderia se questionar se ali está acontecendo um ensaio mesmo, ou se eles estão apenas se divertindo.

Importa que, quando o aluno estiver tocando, que ele tenha envolvimento musical, com intenção consciente de fazer uma frase musical, com começo, meio e fim, que ele saiba encadear frases, cabendo ao professor perceber essa intenção, e estimular que o aluno esteja conduzindo a música para uma tensão, relaxamento, ou para uma finalização. O aluno deve se desenvolver de forma a pegar uma música sabendo como fazer um sentido musical nas músicas lidas ou tocadas, que ele tenha essa maturidade de saber o que fazer na música.

Buscando compreender como se dá a formação dos significados da música temos os estudos apresentados por Lucy Green (1997). Green defende que o estudo sociológico da música deveria debruçar-se não apenas sobre a organização social das práticas musicais, mas também, sobre a construção social do significado musical. Desta forma, irá propor que a criação de significados se dá por uma ótica dialética, identificando-os como significados *inerentes* e *delineados*. Por significado *inerente*, Green entenderá todo significado que é construído pelos próprios materiais sonoros, que estão contidos nele. Sejam acordes, padrões rítmicos, melódicos, todo o conjunto que pode ser percebido pelo ouvinte. Desta forma, a criação de significado, as respostas e a compreensão acerca da música dependerá de alguma experiência musical prévia ou algum conhecimento acerca do estilo musical pelo ouvinte. Por exemplo, dificilmente um ouvinte que não tenha algum conhecimento ou familiaridade com a música atonal terá uma experiência positiva ao ouvi-la pela primeira vez. Já ouvidos mais experientes provavelmente encontrarão padrões, frases e maior significado na obra.

Quanto ao significado *delineado*, Green aponta que nossa experiência com a música sofre influência também do contexto na qual ela está inserida. Dessa forma, a “música, metaforicamente, delinea uma pletora de fatores simbólicos” (GREEN, 2007, p. 29). Por exemplo, o estudante iniciante de música pode ir a uma sala de concerto ouvir uma sinfonia de Beethoven. Mesmo sem conhecimento suficiente para acompanhar a estrutura musical de uma sinfonia, reconhecer sua forma, padrões, e todo seu significado *inerente*, aquela experiência musical estará imbuída de significado positivo, pois o contexto na qual ela está envolvida estará em harmonia com os anseios do jovem músico. De forma diferente, um ouvinte pode ter uma experiência delineada negativa ao ouvir uma música que exalte alguma religião diferente da sua própria.

Ao refletir sobre a importância dos significados da música, Green afirma que pode haver uma experiência inerente e delineada positiva por parte do ouvinte sobre uma música, o que geraria o que ela chama de *celebração*. De igual forma, pode haver uma experiência negativa que reverbere tanto de maneira inerente quanto delineada para o ouvinte, ao qual ela chamaria de *alienação*. E é nesta área de interação entre os significados inerentes e delineados, que surgem os maiores desafios a Educação Musical (GREEN, 1997, p. 32). A ampliação dos referenciais do aluno sobre música, utilizando músicas de sua preferência, mas também possibilitando abertura para novas possibilidades, todos são contemplados por meio dessa reflexão.

Também buscando compreender o processo de criação dos significados da música, Nassif (2015, p. 114-115) propõe que toda e qualquer música pode ser apreendida significativamente pelo menos de três modos distintos: num nível predominantemente sensorial (próximo do puramente biológico, embora não se reduza a ele), num nível referencial (como referência de algo extra-musical) e num nível estético (com ênfase nos modos de organização sonora). Como exemplo de nível sensorial, cita que, ao ouvir a bateria de uma escola de samba, a maioria das pessoas da nossa cultura tem uma tendência a reagir com um aumento da tonicidade muscular, como que se preparando para acompanhar o ritmo corporalmente de algum modo. O mesmo não aconteceria se ouvirmos um ritmo forte e constante provocado, por exemplo, pelo bater de estacas de uma construção próxima. Não somente o modo de organização rítmica seria diferente, mas principalmente as situações a que remete cada uma. No nível referencial, o caráter seria convencional e, portanto, social/cultural, pois o tipo de associações que podemos fazer a partir de uma música dependeria de nosso referencial cultural. Cita o caso das canções (músicas com letra), onde é muito comum, transportarmos os sentidos da letra para a música, de tal modo que, ao ouvirmos a mesma música sem a letra (numa versão instrumental, por exemplo), reconhecemos na sua estrutura aqueles mesmos sentidos trazidos antes pelas palavras. Por fim, no nível estético, esclarece que o universo estético é um universo relacional – as significações surgem da comparação entre materiais sonoros – e relativo – as possibilidades significativas da música estão diretamente ligadas às condições históricas de quem está olhando para ela. Desse modo, quanto mais referências possuímos, mais rica será nossa audição. Assim, por exemplo, uma pessoa habituada a frequentar concertos ou ouvir gravações de música erudita terá maiores chances de desenvolver ferramentas analíticas que lhe permitam atribuir sentido a esse tipo de música do que outra para a qual ela é totalmente estranha (o mesmo poderia ser dito em relação ao jazz, à MPB ou à música sertaneja).

Por meio dessas reflexões, o ensino de instrumento pode ser melhor orientado, de forma a não mais ser promotor de práticas mecânicas, mas sim de arte. Uma vez compreendido a importância do significado da música e como ele se dá, maiores serão as chances do aluno ter uma experiência musical, expressiva e prazerosa com seu instrumento.

### 2.3 AMPLIAÇÃO DOS CONTEÚDOS

Muitos pesquisadores têm se posicionado sobre a importância do ensino de instrumento musical amplo, que não fragmente o conhecimento de forma a descontextualizá-lo de seu sentido musical (CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012, p. 96). Esta prática, herdada do modelo conservatorial de ensino de instrumento, desmembra o fazer musical em várias subáreas. O estudo mecânico das técnicas do instrumento, com escalas, arpejos e repertórios baseados em níveis progressivos de dificuldade, estaria reservado para uma aula. O treino do ouvido para outra aula, com seus próprios conteúdos, que não dialogam com a aula de instrumento, restando ao aluno conectá-las caso consiga. A análise musical também em uma outra aula, e também com seus próprios conteúdos específicos. A busca por expressividade, pelo fazer musical prazeroso, estaria destinada ao último momento da preparação de uma performance. Apesar de ter provido músicos por mais de um século, esta prática de ensino precisa ser reavaliada ante às necessidades histórico-culturais da atualidade.

Poderíamos dizer que o educador moderno já não tem a obsessão de dar instrução a seus alunos. Esse aspecto é apenas um e não mais importante de todos dentre as tarefas que o educador deve enfrentar em seu esforço por promover o desenvolvimento harmonioso das potencialidades de seus alunos dentro do âmbito de uma educação permanente. (GAINZA, 1988, p. 19)

Na ampliação do conteúdo em uma aula a formação do instrumentista também se amplia. Busca-se uma formação musical, ampliando a formação e o conceito de músico. Swanwick, ao entender a música como discurso, apresenta a espiral do desenvolvimento musical (SWANWICK, 2003; 2014). Esta espiral fundamentaria uma proposta de ampliação dos conteúdos desenvolvidos nas aulas de instrumento. Para Swanwick (1994, p. 2), ganhar entendimento é um processo de desembrulhar camadas de significados intuitivamente visíveis, expondo algo (embora nunca tudo) do porquê e da forma dos objetos que tem nossa atenção. Na espiral de Swanwick, são sugeridas quatro camadas observáveis de envolvimento musical, que tentam instigar o aluno a pensar sobre maneiras de desenvolver um discurso musical, dando nascimento a um forte sentido do valor da música. Cada camada seria primeiramente experimentada de maneira intuitiva pelo aluno, e apenas em um segundo momento os elementos utilizados nessa experimentação seriam reconhecidos de maneira analítica.

A primeira camada faz referência aos “materiais”, dando total liberdade para que o aluno busque informar algo com as notas que toca, que tente realizar algum discurso musical, se distanciando de um aprendizado instrumental que não seja musical. A segunda camada é a “expressão”. Nesta camada o aluno é instigado a expressar algum sentimento com a música

que desenvolve, seja alegria, tristeza, tranquilidade, dentre outros. A terceira camada é a “forma”, onde o aluno modifica estruturas previsíveis das músicas, buscando adicionar surpresa e interessa à música. A última camada faz referência ao “valor”, onde o aluno agrega identificação pessoal à música, tendo uma crescente consciência do poder afetivo da música.

Ao fundamentar uma progressão de desenvolvimento musical para o aluno, Swanwick (1979; 2003) também propõe um modelo para ser aplicado durante a aula, o Modelo C(L)A(S)P. Para Swanwick, o desenvolvimento musical da espiral pode ser estimulado por meio de três pilares: *composition* (composição), *audition* (apreciação) e *performance* (SWANWICK, 1979). Esses pilares devem ser desenvolvidos de maneira integrada na aula, indissociáveis. O próprio significado de “to clasp”, em português, seria traduzido para “apertar” ou “abraçar”, revelando a intenção integradora que fundamenta este modelo. Por composição, Swanwick assumirá toda forma de invenção musical, de criação musical, incluindo improvisação e também músicas escritas em qualquer forma de notação, a compreendendo como o ato de fazer um objeto musical por meio da junção de materiais sonoros de uma maneira expressiva. Seu maior valor para a educação musical não seria a produção de mais compositores, mas o *insight* que pode ser ganho ao se relacionar com a música em sua forma mais direta e particular. Já a apreciação para Swanwick envolve imersão na música, empatia com os executantes, um senso de estilo musical relevante para a ocasião, um desejo de “ir com a música” e a habilidade de responder e relacionar o objeto musical como uma entidade estética. Por fim, a performance trata da execução, ou interpretação, não apenas no sentido de se apresentar para algum público, mas um tocar que também envolva imersão, senso de direção, como alguém que cria um futuro para a música na medida em que ela se desenvolve, se preocupando se a música de fato acontecerá, em um sentido especial, quase mágico, ou se, ao contrário, ela será chata (SWANWICK, 1979, p. 43, 44).

Como suporte a esses três pilares, Swanwick traz a *literature studies* (estudos de literatura) e *skills acquisition* (aquisição de habilidades/técnica), servindo como complemento para a experiência e o envolvimento musical do aluno. Swanwick considera como estudos da literatura não apenas formas de notação musical, mas também analisar um trabalho musical, pesquisar sobre seu compositor, período ou técnicas de composição utilizadas, história da música, dentre outros. Quanto à aquisição das habilidades ou técnicas, é exatamente lidar com problemas técnicos no instrumento, ajudando o aluno a ter um melhor som, uma melhor afinação, ou mesmo melhorar o relaxamento ao tocar. Tanto a literatura quanto a técnica não

são centrais na experiência musical, mas podem auxiliar a melhorar o nível da composição, apreciação e performance.

Hallam (1998, p. 24), ao descrever as tendências do ensino de piano, lista como importante no ensino de instrumento habilidades auditivas, cognitivas, técnicas, musicais, performáticas e habilidades de aprendizagem. A autora refere-se às pesquisas que McPherson publicou, em 1994, sobre a maneira como se relacionam o desenvolvimento das habilidades, em que o autor demonstra que o desenvolvimento de determinadas habilidades requer atividades específicas, e que esse desenvolvimento não pode ser transferido. Nessa pesquisa, McPherson, explora a relação entre cinco habilidades musicais distintas: leitura de partituras, executar música ensaiada, tocar de memória, tocar de ouvido e improviso. Ao observar os resultados adquiridos, ele percebe que a maneira como se dá o desenvolvimento dos alunos no improviso e na execução de músicas ensaiadas eram muito diferentes, dando a entender que estas habilidades requeriam aprendizados específicos para serem desenvolvidas, não podendo ser transferidas.

No entanto, houve muitas similaridades nos resultados obtidos entre tocar de ouvido e improviso. Como conclusão, McPherson reflete que, por mais que reconheçamos essas cinco habilidades como desejáveis para um músico, seus desenvolvimentos requerem atividades e estímulos diferentes. E o desenvolvimento de cada uma dessas habilidades exige atividades diferentes, e não podendo ser transferidas. Ser fluente em uma dessas áreas não fará que seus conhecimentos musicais se transfiram automaticamente para outras áreas. É necessário ao professor criar estratégias específicas para atender o aluno de instrumento musical com uma ampla gama de habilidades diferentes. A fim de gerar um melhor planejamento das áreas a serem desenvolvidas e ações que corroborariam com seus desenvolvimentos, Hallam (1998, p. 25-26) propõe que essas habilidades sejam amplamente categorizadas.

As habilidades auditivas são requeridas para desenvolver a precisão rítmica e senso de pulso, a afinação, a facilidade de saber como a música soará sem precisar tocá-la antes e para as habilidades de improvisação. As habilidades cognitivas são necessárias para a leitura musical, transposição, para o entendimento de tonalidades, harmonia e estrutura da música, para a memorização da música, composição e para entender diferentes estilos musicais, suas culturas e contextos históricos. As habilidades técnicas são necessárias para habilidades específicas do instrumento, agilidade técnica, articulação e qualidade expressiva da afinação. As habilidades musicais estarão preocupadas em fazer o músico estar apto a tocar

expressivamente, a projetar seu som, a desenvolver controle e a transmitir significado com a música. As habilidades performáticas, por sua vez, incluirão a capacidade do músico conseguir se comunicar com uma plateia, dialogar com outros *performers*, estar apto para coordenar um grupo e se apresentar para um público. Por fim, Hallam (1998) apresenta as habilidades de aprendizagem, onde o aluno se torna apto a aprender, monitorar e avaliar seu progresso independentemente.

Na minha prática como professor certamente o desenvolvimento dessas habilidades se dava de maneira desordenada e aleatória com meus alunos. A categorização clara das habilidades a serem desenvolvidas permite a elaboração de atividades que atinjam objetivos de maneira precisa. A aula que propunha estaria, segundo essa proposta de Hallam, desenvolvendo as habilidades cognitivas (por meio da leitura musical) e técnicas, mas deixando lacunas significativas em outras categorias.

A compreensão da importância da ampliação dos conteúdos nas aulas de instrumento também se deve as grandes contribuições que a análise do processo de ensino informal trouxe ao ensino formal de música. Um dos elementos percebidos neste processo faz menção exatamente ao ensino integrado, não seccionado. O aprendizado do instrumento se dá de maneira intuitiva, objetivando o fazer musical, normalmente sem conteúdo rígido e sem fragmentações da transmissão dos conhecimentos. Além disto, Green (2012, p. 67-68) identifica cinco principais características das práticas de aprendizagem musical informal, e como elas se distinguem da educação musical formal.

Primeiro, os próprios alunos na aprendizagem informal escolhem a música, música que já lhes é familiar, que eles gostam e têm uma forte identificação. Em contraste, na educação formal, os professores normalmente selecionam a música com a intenção de introduzir os alunos a áreas com as quais ainda não estão familiarizados. Em segundo lugar, a principal prática de aprendizagem informal envolve tirar as gravações de ouvido, diferenciando-se de responder a notações ou outro tipo de instruções e exercícios escritos ou verbais. Em terceiro lugar, não só o aluno na aprendizagem informal é autodidata, mas um ponto crucial é que a aprendizagem acontece em grupos. Isso ocorre consciente e inconscientemente por meio de aprendizagem entre pares envolvendo discussão, observação, escuta e imitação uns dos outros. Isso é bem diferente do contexto formal, que envolve a supervisão de um adulto e orientação de um especialista com maiores habilidades e conhecimento. Quarta característica: a aprendizagem informal envolve a assimilação de habilidades e conhecimentos de modo pessoal, frequentemente desordenado, de acordo com as preferências musicais, partindo de peças musicais completas, do “mundo real”. No domínio formal, os alunos seguem uma progressão do simples ao complexo, que quase sempre envolve um currículo, um programa do curso, exames com notas, peças ou exercícios especialmente compostos. Por fim, durante todo o processo de aprendizagem informal, existe uma integração entre apreciação, execução, improvisação e composição, com ênfase na criatividade. Dentro do contexto formal, existe uma maior separação das habilidades com ênfase na reprodução.

Apesar dos ganhos que podemos trazer para a aula por meio da aplicação destas estratégias, há a necessidade de instrumentalizar esse trânsito entre “formal” e “informal”. Caso contrário, pode ser que as práticas não alcancem com a mesma eficiência os alunos do ensino formal. Segundo Wille (2005, p. 41) “é preciso que se possa olhar além do que convencionalmente se vê, para isso é necessário preparo conceitual, pois esse trânsito requer postura reflexiva, diálogo com outras áreas e revisão do campo da Educação Musical”. Green (2012) também percebe essa necessidade de compreensão de como se dará esse conversa entre tipos de aprendizagem.

Até recentemente, a presença da música popular em sala de aula era restrita a uma mudança de conteúdo curricular. Ao desenvolver este novo conteúdo, focalizamos principalmente na própria música – o produto – e falhamos amplamente em não perceber os processos pelos quais este produto é transmitido no mundo fora da escola. Desse modo, para as modificações que fizemos em nosso conteúdo curricular faltavam modificações correspondentes em nossas estratégias de ensino (...) Se suas práticas autênticas de produção e transmissão estão ausentes do currículo, e se nós não formos capazes de incorporá-las em nossas estratégias de ensino, estaremos lidando com um simulacro, ou com um espectro da música popular em sala de aula, e não com a coisa em si (...) e teremos perdido uma oportunidade de engajar os alunos, não apenas em música popular, mas na música por si mesma. (GREEN, 2012, p. 68, 69).

Ao atender essas reflexões sobre o processo de aprendizagem informal, pode haver uma grande contribuição para a ampliação de conteúdos em um ambiente formal. O conhecimento que é gerado por meio de uma aula de música abrangente traz maior consistência ao aprendizado, reverberando de várias formas sobre a vida do aluno.

A criação, em suas diversas possibilidades e perspectivas, compõe importante presença nas propostas atuais de ensino de instrumento, especialmente no que tange a criação de significados e envolvimento musical do aluno. Para Swanwick, a composição<sup>2</sup> é essencial para que o aluno tenha uma experiência musical em sua aula. Segundo o autor, “a composição tem lugar quando há alguma liberdade de escolher a ordenação da música, com ou sem notação ou outras formas de instrução detalhada para execução. Outros podem preferir, às vezes, usar os termos improvisação, invenção ou *música criativa*” (SWANWICK, 2014, p. 86). O maior valor da composição na educação musical não seria a produção de mais compositores, mas o *insight* que pode ser ganho ao se relacionar com a música em sua forma mais direta e particular (SWANWICK, 1979, p. 43).

França, sobre a importância da composição na sala de aula, afirma que:

---

<sup>2</sup> Criação e composição serão tratadas como sinônimas nas reflexões apresentadas por Swanwick



A composição é uma modalidade fundamental de comportamento musical. Ela envolve toda forma de invenção musical e ocorre sempre que alguém tem liberdade de organizar sons com a intenção de se expressar musicalmente, independente da complexidade técnica e do grau de originalidade envolvidos. Essa atividade desenvolve a sensibilidade ao potencial expressivo das ideias musicais, já que envolve o trabalho com a matéria-prima sonora de maneira direta e criativa e permite ao indivíduo tomar decisões sobre incontáveis possibilidades de organização dos sons (FRANÇA, 2016, p. 39)

Ao propôr ações em sala de aula que oportunizem a liberdade para o aluno criar, vivenciando uma experiência musical que dialogue com suas próprias experiências musicais anteriores, diz:

São encontros celebrados pelas metamorfoses dos sons em estruturas relacionadas entre si e, ao mesmo tempo, com nosso repertório simbólico particular. A percepção de cada um desses elementos é moldada pela nossa complexa rede de representação que, por sua vez, é enriquecida e refinada por essas novas experiências. Por isso, a música tem o poder de nos envolver e mover tão profundamente, mobilizando e elaborando nossa vida intelectual e afetiva como nenhuma outra forma de conhecimento. Ao nos engajarmos no fazer musical, podemos participar de uma forma de discurso altamente organizado, refinado e significativo. Abrem-se novas possibilidades de articulação expressiva, ampliando-se nosso repertório simbólico. (FRANÇA, 2003, p. 61)

Segundo Mills, a composição também pode promover um progressivo domínio da técnica e controle dos instrumentos para realização do resultado musical desejado, pois “fortalece a associação entre a ação e o som” (MILLS, 1991, p. 31 *apud* FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.10). Dessa forma, mesmo professores que receiam utilizar a composição na aula, por conta de terem que trabalhar um conteúdo curricular muito direcionado para o ensino das técnicas do instrumento, podem encontrar na composição uma grande aliada. Por meio da composição, a educação musical pode “preservar o instinto de curiosidade, exploração e fantasia com o qual as crianças vão para a aula” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.10).

Swanwick acredita que a composição é muito mais que uma proposta, e sim uma necessidade para o aluno. Cada nova composição ou improvisação representaria um ato de transformar ideias musicais socialmente transmitidas em novas expressões, mudando e regenerando heranças culturais (SWANWICK, 2014, p. 146). Segundo ele:

cada atividade curricular oferece diferentes possibilidades para a tomada de decisões, que é uma faceta específica da autonomia do aluno. Diferentes atividades proporcionam diferentes tipos de possibilidades musicais (...) A composição é, portanto, uma necessidade educacional, não uma atividade opcional para ser desenvolvida quando o tempo permite. Ela dá ao aluno uma oportunidade para trazer suas próprias idéias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a “música de fora”. Os professores, então, tornam-se conscientes não somente das tendências musicais dos alunos, mas também, até certo ponto, de seus mundos social e pessoal (SWANWICK, 2003, p. 66, 67)

Esta tendência do ensino de instrumento criativo é uma área com a qual nunca tinha tido contato. Apesar do improviso ser bastante comum no ensino de contrabaixo acústico, especialmente no *jazz*, sua aplicação geralmente é direcionada com fins apenas performáticos. Porém, mesmo os professores de *jazz* esclarecem que qualquer um pode improvisar desde o primeiro dia de aula, e que é possível fazer música com muita qualidade em qualquer nível de destreza técnica (SWANWICK, 1994, p. 154-155). Desta forma, não há impedimentos para estimularmos a criação e composição desde a primeira aula.

Também sobre criação, temos estudos na experiência musical infantil que falam sobre a teoria do fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1996). Nessa teoria, o estado de fluxo seria um estado de bem-estar e criatividade, caracterizado por um equilíbrio entre os objetivos que a pessoa deseja alcançar e as habilidades possuídas para atingir esses objetivos. A teoria descreve outros estados emocionais, como o estado de tensão, quando os objetivos exigem competências mais elevadas do que aquelas adquiridas, ou o tédio, quando, pelo contrário, as metas são mais baixas do que as habilidades possuídas pelo sujeito (ADESSI, 2016, p. 135).

Um aspecto bastante discutido acerca das práticas de ensino de instrumento é a necessidade de diminuir a prática do ensino associada com a notação musical. Críticas sobre a função da leitura e notação musical também são feitas por Souza (2011), ao observar que esta deve servir como apoio para várias outras habilidades musicais, como a repetição e execução de obras musicais; para um ouvir musical mais consciente, para observar as estruturas das obras. A autora posiciona a notação musical em uma posição secundária no fazer musical, como suporte ao fazer musical. “Quem ensina a ler notas musicais com giz e lápis, sem observar uma sequência de procedimentos metodológicos e sem a experiência sonora, ignora que só conhecer as notas não leva a uma educação musical” (SOUZA, 2011, p.217).

Ainda sobre notação musical, Montandon (1992, p. 53) afirma:

A aquisição do conhecimento necessita de experiências concretas prévias. A percepção ativada quando da utilização da multiplicidade sensorial nessas experiências musicais é crítica à formação de conceitos. Portanto, quanto mais experiências sensoriais envolvidas na aprendizagem, com maior rapidez e acuidade o conceito musical pode ser abstraído, reconhecido e retido na memória. A autora observa que o ensino baseado somente na forma explicativa verbal pode levar a uma falsa compreensão, ou seja, o aluno pode entender o conceito – por exemplo do que seja um intervalo ou um valor musical – mas não saberia contextualizar essa informação numa situação musical. A situação de ensino muitas vezes reverte esse processo, começando pela definição.

Já França relata a pouca amplitude de significados que a notação musical consegue abranger:

Na prática da música informal e cotidiana e em culturas de tradição oral é comum se fazer música se a mediação de qualquer tipo de escrita. Também é fato que nenhuma forma de notação é capaz de registrar todas as nuances e sutilezas que fazem da música uma forma simbólica tão rica. Tampouco o domínio da leitura é garantia de uma prática musicalmente consistente (FRANÇA, 2016, p. 73)

A prática em minhas aulas junto à OSCON era sempre realizada por meio de partituras. Qualquer que fosse o arranjo ou o exercício para o desenvolvimento das técnicas no instrumento, ele sempre era pensado antes da aula e transmitido para os alunos por meio de uma partitura editada. Mesmo as músicas de preferências dos alunos, músicas populares sugeridas ou conhecidas por eles, todas eram apresentadas primeiro “no papel”. De acordo com Green, os benefícios de se tocar pelo ouvido vão além do desenvolvimento da percepção de elementos sonoros, reverberando e ampliando a própria experiência musical do aluno. Segundo a autora:

Como nossos resultados sugerem, o envolvimento prático com os significados musicais inerentes ao tirar música de ouvido naturalmente leva a uma melhora na habilidade de escutar música. Uma vez que os ouvidos são abertos, eles podem escutar mais. Quando escutam mais, apreciam e entendem mais (GREEN, 2012, p. 77-78).

Gainza, por sua vez, menciona a importância da “educação do ouvido”. Ao considerar a música como uma linguagem, Gainza aponta como se dá o ensino de idiomas, onde “trata-se de reproduzir ao máximo o processo espontâneo que uma criança ou uma pessoa qualquer realiza, quando situados num ambiente onde se fala uma língua estrangeira” (1988, p. 117). Desta forma, observando o ensino de idiomas de maneira paralela com a música, quanto mais utilizarmos a música e elementos sonoros na aula, mais naturalmente se dará o ensino. Essa prática ampliará a capacidade de apreensão do aluno:

A participação do ouvido constitui a base da *compreensão mental*. A mente musical só pode entender verdadeiramente e trabalhar dentro do contexto que o ouvido lhe fornece (...) Nós não procederemos como aqueles professores que ensinavam a ler ou, no melhor dos casos, a escutar, antes de levar seus alunos ao piano. Iremos diretamente ao instrumento para aprender e para nos enriquecer ao mesmo tempo. O piano será nosso instrumento musicalizador e não aquele altar que se deveria adorar. Desse modo, esse venerado e cotidiano objeto familiar contribuirá ativamente para nossa educação (GAINZA, 1988, p. 117).

Além disso, estimular o aluno a tocar de ouvido é também uma forma de desenvolver sua autonomia, é dar liberdade para o aluno. É permitir que o aluno saia da aula e procure aprender mais, que volte para a aula com ideias e propostas novas. É dar liberdade para o aluno experimentar fora do ambiente de aula, espontaneamente em casa, ao ouvir uma música nova, sem dependência de instruções prévias, de papéis com notas ou cifras. É preparar o

aluno para qualquer situação imprevisível em uma apresentação. Swanwick relata uma série de categorias que podem ser consideradas como “tocar de ouvido”:

Símbolos memorizados, onde a memória do músico acerca da notação a partir da qual a música foi aprendida é usada como ajuda visual; símbolos imaginados, onde o músico constrói esses símbolos pela primeira vez como um auxílio para encontrar notas da afinação; imitação de um modelo (visto e ouvido), onde tanto as ações físicas quanto os sons produzidos são observados e copiados; imitação de um modelo (apenas ouvido), a cópia de um padrão ou melodia com base no que é ouvido, seja ao vivo ou gravado; imitação de um som imaginado, onde o músico tenta reproduzir músicas ou padrões lembrados; variação improvisada, alterando a música original (lida ou lembrada) por elaboração, mas mantendo a estrutura; invenção dentro de uma estrutura, tocando a partir de um esboço (símbolos de acorde ou baixo figurado) no ritmo e estilo prevalecentes; invenção sem estrutura, às vezes chamada de extemporização, sendo o músico livre para escolher cada aspecto da música; invenção experimental, descobrindo sons e nuances novos para o músico e talvez para a música (SWANWICK, 1994, p. 155-156).

A partir destas categorizações, muitas atividades e jogos musicais podem ser desenvolvidos, de maneira a ampliar as ações em sala de aula e fora dela. A quantidade de possibilidades é ampla, ainda mais se considerarmos a interação possível entre música e aparelhos eletrônicos para gravação e escuta de música, conforme veremos a seguir.

## 2.4 MOTIVAÇÃO

Na área da música, observa-se um interesse crescente, nos últimos anos, pela temática da motivação. Hentschke aponta diversas perspectivas em que a motivação tem inspirado pesquisas, como:

A influência do contexto social na motivação para aprender música (SICHIVITSA, 2007; McPHERSON, 2009), o papel da música como fator de motivação em atividades de esportes (PRIEST; KARAGEORGHIS, 2008; KARAGEORGHIS et al, 2009), de trabalho (MARTIN, 2008a), de lazer (KINNALLY et al., 2008) e de terapia (CRAIG, 2008). A motivação em música tem sido investigada também nos mais diversos contextos: crianças (LAMONT, 2008) e adolescentes (SCHMIDT, 2007; POWER, 2008; VILELA, 2009), estudantes em diversos níveis escolares (MARTIN, 2008b; PIZZATO, 2009), bacharelados em instrumento (ARAÚJO; PICKLER, 2008; McCORMICK; McPHERSON, 2007; McPHERSON; McCORMICK, 2006), licenciandos em música (SCHMIDT; ZDZINSKI; BALLARD, 2006) e professores de música (CERESER, 2009) (...) Estudos da motivação na aprendizagem musical têm investigado fatores motivacionais, internos e externos, como, por exemplo, a percepção de habilidades musicais, a influência

dos pais, o interesse, valores, objetivos, julgamentos de eficácia, atribuição de sucesso e fracasso e suas influências no envolvimento e desempenho em atividades musicais (HENTSCHKE *et al.*, 2009, p. 86-87).

Na psicologia da educação, a motivação é uma área de estudo, referenciados especificamente na psicologia cognitiva, considerando os afetos, de ordem emocional, como componentes principais da motivação. Estes pressupostos se baseiam em estudos apresentados por Piaget.

Para Piaget o afeto é a base do interesse, da necessidade e, assim, da motivação, sendo, portanto, a energia da cognição (PIAGET, 1962). O interesse seria, pois, um estado emocional positivo e que pode nos impulsionar para momentos de prazer e autoestima elevada, favorecendo, conseqüentemente, a construção das estruturas cognitivas necessárias ao aprendizado. A relação dialética que o sujeito estabelece com o outro e com o meio ambiente físico e social, nessa construção, é o foco principal do trabalho de Jean Piaget. Ao descrever e interpretar, de forma detalhada, como se dá essa dialética no movimento de assimilação do mundo físico e social, e de acomodação das estruturas aos novos conhecimentos que vão sendo adquiridos, o autor nos ajuda a compreender como o sujeito desenvolve a motivação para o aprendizado (CUNHA; CAMPOS, 2013, 188).

Este processo de aprendizado piagetiano, caracterizado por uma dupla estimulação, inclui primeiramente a assimilação, que é a porta de entrada para estímulos externos. Na música, pode fazer referência a um momento experimental, onde se manuseia de maneira intuitiva uma música ou instrumento. Após a assimilação, seguimos para a acomodação, que é uma espécie de ajustamento interno dos estímulos e informações (CUNHA; CAMPOS, 2013, p. 192). Seria o momento da análise, da compreensão do que foi experimentado, manuseado. Na música, por exemplo, usar notação de qualquer tipo é sempre uma forma de análise, quando se destaca algum elemento da música para se inspecionar e dar maior atenção. Poderia ser mesmo algo relacionado a afinação, ritmo ou sequência de acordes (SWANWICK, 1994, p. 156). A lógica depende da internalização dos dois processos, a assimilação e a acomodação, visando atingir a equilíbrio na aprendizagem, preparando o aluno para a obtenção de novos conhecimentos (CUNHA; CAMPOS, 2013, p. 189).

Nos anos 70, a visão sobre a educação musical passou por uma profunda mudança que se desenvolveu junto às correntes do *avant-garde* experimental que, na música e nas artes em geral, viveu um período especial de expansão das fronteiras disciplinares e conceituais. A teoria da epistemologia genética de Jean Piaget forneceu a esse domínio de investigação e ensinamento experimental um suporte muito funcional, pois permitiu valorizar os aspectos sensório-motores e simbólicos, próprios da experiência musical, que passaram a ser mais essenciais que a visão “formalista” existente nos anos precedentes (ADESSI, 2016, p. 133).

Diversos autores e pesquisadores da área da educação musical e da psicologia da música fundamentam suas publicações nessa perspectiva de aprendizado piagetiano. No

modelo espiral de Swanwick (2014), o avanço do aluno por cada camada do aprendizado se dá por meio da assimilação e acomodação de Piaget. Swanwick recomenda que sempre se busque uma fluência intuitiva antes de uma instrução analítica.

Instrução sem encontro, análise sem intuição, criação artística sem prazer estético; estas são receitas para desastre educacional. A ação sem sentido é pior do que nenhuma atividade e leva a confusão e apatia, enquanto que o significado gera seus próprios modelos e motivação e, ao fazê-lo, liberta o aluno do professor. Assim, nos encarregamos de nossa própria aprendizagem; não há outro caminho. (SWANWICK, 1994, p. 159)

Gainza, ao refletir sobre o ensino de piano para iniciantes, também sugere que a inserção da criança em uma aula criativa:

se incorpora naturalmente através do respeito que expressamos pela criança como centro e ponto de partida da educação musical. A criança é que deverá ligar-se ao piano, instrumento que ainda não conhece; é ela quem vai explorá-lo e usá-lo, para “dizer” e “fazer” o que tiver vontade (...) Hoje se pede, em todos os campos educacionais, algo fundamental: testar, experimentar para poder sentir e escolher melhor o caminho, o próprio caminho. Na educação musical ainda não se generalizou essa atitude lúdica que já se converteu em algo indiscutível quando se trata, por exemplo, do ensino das ciências. O professor deveria pensar de que maneira poder-se-ia repor essa experiência que algumas pessoas não tiveram, para assim reestabelecer o equilíbrio em sua *relação com o instrumento* (GAINZA, 1988, p. 118, 119).

Segundo Gainza, este estímulo a descoberta e experimentação deveria ser possibilitado desde o primeiro contato do aluno com o instrumento, de forma a estimular uma “infância” musical no futuro intérprete, onde a descoberta do próprio instrumento chegaria a ser tão essencial para ele como a descoberta do corpo é para toda criança sadia.

Um bom contato físico com o instrumento é fundamental para a relação de todo indivíduo com a música. No início esse contato deverá ser direto, sem interferências de nenhum tipo, como poderiam ser uma partitura, indicações ou regras de caráter técnico. Apenas desse modo será possível estabelecer um processo natural de crescimento, baseado nas próprias necessidades do estudante e em seu próprio ritmo de aprendizagem (GAINZA, 1988, p. 124).

Tourinho (1995, p. 157), em seu estudo sobre a motivação e o desempenho escolar mostra que existe uma conexão muito forte entre motivação e aprendizagem. O emprego da motivação na aprendizagem é defendido por professores na medida em que, mantendo o aluno interessado na aquisição da aprendizagem, ele estará desenvolvendo atitudes favoráveis em relação à música (MONTANDON, 1992, p. 57).

Conhecer as motivações dos alunos e valorizá-las pode ser um potencializador da capacidade de aprendizagem do aluno. O professor de música deve encontrar meios de desenvolver no aluno uma capacidade de manuseio da informação, transformativa, de

distinção, de percepção. É importante gerar “um aluno reflexivo, capaz de identificar problemas, discutir soluções e, aí sim, ter desenvolvida a capacidade de decidir, de escolher e de agir sobre seu próprio estudo e aprendizagem” (WESTERMANN, 2012, p.83).

A revisão de literatura revelou diversas teorias e modelos teóricos que têm contribuído com as pesquisas relacionadas à motivação. Dentre as principais estão “o modelo de expectativa e valor, a teoria da atribuição, a teoria da autoeficácia, a teoria do fluxo, a teoria da orientação de metas e a teoria da autodeterminação” (HENTSCHKE *et al*, 2009, p. 88). As práticas promotoras da aprendizagem autorregulada do aluno têm sido um tema recorrente nas publicações mais recentes no Brasil nas áreas da educação musical e do ensino de instrumento (AZZI; BASQUEIRA; TOURINHO, 2016; AZZI; POLYDORO, 2017; CUNHA; CAMPOS, 2013; OTUTUMI, 2016). Os estudos sobre a Teoria Social Cognitiva (TSC) foram desenvolvidos por Bandura ao longo de sua trajetória profissional e publicados todos em uma única obra, em 1986 (BANDURA, 1986), e serviram de fundamento para as pesquisas sobre autorregulação.

A definição de autorregulação seria pensamentos auto gerados, sentimentos e ações que são voltadas para consecução de objetivos do estudo dirigido em classe e com reflexos desejados no estudo individual. Dessa forma, a aprendizagem autorregulada seria uma abordagem para o aprendizado que envolve o estabelecimento de metas, o uso da estratégia, automonitorização e autoajuste para adquirir uma habilidade, tal como a melhoria do repertório e da técnica em geral (AZZI; BASQUEIRA; TOURINHO, 2016, p. 107). A literatura educacional que explora a perspectiva banduriana diz que o aluno de música pode se encontrar em estado motivacional quando experimenta uma pedagogia que o incentive a criar suas próprias abstrações, a autorregular-se e, assim, exercer a autonomia. (CUNHA; CAMPOS, 2013, p. 211). Segundo Bandura (1986), o processo de autorregulação opera por meio de um conjunto de três subfunções psicológicas: a auto-observação, os processos de julgamento e a autorreação. Estas subfunções não se configurariam de forma mecânica, linear ou automática, mas seriam ativadas e desativadas segundo diferentes fatores que não podem ser completamente descritos (OTUTUMI, 2017, p. 170).

A autorregulação da aprendizagem começaria com a vida e estaria presente em todos os seres vivos, não devendo ser vista como um “traço” que os alunos possuem ou não, mas, sim, como um processo ativado em contexto para alcançar o sucesso escolar (OTUTUMI, 2017, p. 168, 169). Estudantes autorregulados são participantes ativos de sua aprendizagem,

pensam, sentem e agem para alcançar suas metas, de forma a utilizar estratégias, processos específicos para o sucesso acadêmico. Dessa forma, não se configura como uma aptidão mental, mas um processo de autodireção, em que estudantes transformam continuamente suas habilidades em competências acadêmicas (ibid., p. 168). O indivíduo se torna “agente” de sua aprendizagem, como participante ativo, capaz de observar, refletir e adaptar suas condutas (ibid., p. 169).

Apesar de muitos autores terem pesquisado sobre o ensino a partir da TSC e da aprendizagem autorregulada, poucas são as sistematizações que articulam aspectos teóricos e práticas de ensino em sala de aula. Um dos motivos pode ser as variáveis que podem surgir na contextualização no momento da elaboração das estratégias (AZZI; BASQUEIRA; TOURINHO, 2016, p. 106).

#### **2.4.1 Repertório de preferência dos alunos**

Pelo fato de trabalhar com adolescentes e jovens na maioria das vezes, percebo como é significativo para eles poder afirmar suas preferências nas músicas a serem produzidas nas aulas, “é inevitável negociar o repertório com eles” (SWANWICK, 2010, p. 3). As estratégias e ferramentas sempre terão que ser readequadas de acordo com o local, as pessoas envolvidas e até mesmo o momento atual do mundo e sociedade.

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 (TOURINHO, 1995, p. 237).

Cruvinel sugere que o professor esteja sempre atento a questões como: “Qual é a música que se deve ensinar no nosso tempo? Para quê (objetivo)? Por quê (justificativa)? Para quem (público alvo)? Como despertar um maior interesse dos alunos pela música? Qual (is) metodologia (s) utilizar?” (CRUVINEL, 2005, p. 39). Ivo adiciona que “o repertório de um grupo irá determinar a sua identidade, como e com o que se identifica e que por isso decidiu representar” (IVO, 2015, p. 6). As razões que movem essas escolhas podem ser as mais diversas. A escolha seletiva de determinado gênero ou canção pode ser decorrente de modismos ou contágio alavancados pela facilidade e baixo custo de acesso a vídeos ou



downloads. A pessoa também pode gostar de jazz ou música clássica pode estar associado, para alguns, a um tipo mais intelectual, enquanto o rock ou o heavy metal pode vir a ser percebido como estereótipo de um tipo mais rebelde (OLIVEIRA; SANTOS, 2016, p. 82).

Estratégias estarão sempre mudando, bem como as ferramentas, cabendo ao professor a sensibilidade para buscar os meios mais adequados para a aplicação das aulas. Como relata Del Ben, “num mundo que se transforma constantemente, em função da vertiginosa produção e difusão de conhecimentos (científicos, tecnológicos, artísticos e filosóficos), nossas referências acabam por se tornar menos estáveis, embora continuem a ser referências” (DEL BEN, 2012, p. 47).

É importante notar como a música midiática tem ganhado espaço no cotidiano destes alunos. Del Ben (2012, p. 39) afirma que é forte a presença da música na vida dos jovens, mas que há diversos modos de se relacionar com a música, que incluem dentre outras, “relações de gênero, classe, etnia e religião, muito além dos aspectos sonoro-musicais; a diversidade de significados atribuídos a essas experiências; e, principalmente, a força da música na construção das identidades dos jovens”. Subtil constata que, “dada a produção midiática massiva (...) é evidente que há uma socialização e homogeneização do padrão de gosto musical”, e ainda que “o gosto musical de tais sujeitos tem sido informado por esses meios (midiáticos) mais do que pela educação escolar e tradições familiares” (SUBTIL, 2007, p.75).

Em minha experiência com o ensino em grupo, grande parte da motivação dos alunos foi percebida como sendo relacionada com a escolha de repertórios com os quais eles se identificavam. Como eram adolescentes, arranjos de músicas que traziam certa identidade ao grupo, como rock – com arranjos de músicas como “*Chop Suey!*” do *System of a Down*, ou “*Come as you are*”, do Nirvana –, temas de filmes – como “*Star Wars*” ou “*Harry Potter*” – e temas de séries – como “*Demolidor*”, “*Vikings*” ou “*Game of Thrones*” – tornavam as experiências significativas para os alunos, tornando-se uma estratégia válida para a experiência musical dos alunos. Sobre as vantagens do repertório de preferência do aluno, Tourinho (1995, p. 165) reflete:

É fato notório que compositores e platéias foram influenciados e motivados pelo seu tempo, pelas filosofias e técnicas do seu mundo. Por que a maioria dos educadores têm evitado motivar os alunos com as obras que eles conhecem e gostam? Não seria mais lógico deixar que a música por si só conseguisse ativar uma motivação que poderia conduzir à ampliação do repertório e/ou ao aprendizado de um instrumento? Muitas vezes procura-se iniciar este trabalho partindo de coisas áridas, extemporâneas e estéreis, fora do contexto e das obras musicais, fora do contexto social do indivíduo.

Ainda sobre a música midiática, Subtil (2007, p.76) insiste que “esse conhecimento pode e deve ser aproveitado no espaço escolar de forma a permitir que os alunos adquiram uma visão crítica do que consomem e se apropriem de uma bagagem musical significativa cantando, ouvindo, ritmando e ampliando repertórios” e questiona em que medida e de que forma esse conhecimento, resultado do trabalho humano historicamente datado e situado, é escolarizado e pensado criticamente.

Segundo Souza (2004), é necessário criar um diálogo entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e conhecimentos musicais, nos quais ela lista:

(...) conhecer o aluno como ser sociocultural, mapear os cenários exteriores da música com os quais os alunos vivenciam seu tempo, seu espaço e seu “mundo”, pensar sobre seus olhares em relação à música no espaço escolar, são proposições para se pensar essa disciplina e ampliar as reflexões sobre as dimensões do currículo, conteúdo-forma e o ensino-aprendizagem oferecidos aos alunos (SOUZA, 2004, p. 3).

Dessa forma, permite-se também ao aluno a possibilidade de manuseio daquilo que antes ele apenas ouvia passivamente. Ele se torna um agente ativo em seu próprio contexto cultural, o que auxilia na motivação, na realização pessoal e na curiosidade, ao perceber a liberdade de sugerir e tocar as músicas que mais gosta.

Por fim, por mais que existam benefícios em tocar músicas de preferências dos alunos nas aulas, o professor não deve deixar de buscar ampliar e estimular novos interesses musicais. Tourinho (1995, p. 166) afirma que “nova música e novo repertório devem ser apresentados, ao lado dos conhecimentos necessários a se promover a execução destes, mas também o aluno deve opinar sobre o que gostaria de tocar”. Gainza, sobre a importância de atendermos as expectativas dos alunos, mas também acrescentar conhecimentos novos, reflete:

Buscamos, em primeiro lugar, é a participação ativa e a adesão da criança (...). Se tem necessidade de fazer algo que deseja intensamente, como por exemplo, tocar uma música ou canção que conhece, ou talvez um *jingle* de televisão, ou o tema de um filme em cartaz, devo, como bom professor, compreender que a “fome” vem em primeiro lugar e respeitar essa necessidade, antes de lhe solicitar um maior grau de refinamento. Isso não significa que vou passar a vida inteira observando alguém que devora sem parar, sem ensinar-lhe boas maneiras. Simplesmente desejo ensinar-lhe a conhecer-se, já que é algo que para nós tem a maior importância (GAINZA, 1988, p. 118).

Buscando colaborar com a elaboração de estratégias para o ensino de música, Brito e Chevitaese (2015, não p.) realizaram uma pesquisa investigando como se dá a criação das preferências musicais e os fatores de influência nos alunos. Diversos fatores foram apontados

como condicionantes na formação dessas preferências, tais como: “familiaridade, complexidade e audição repetitiva; influências sociais e culturais; personalidade do ouvinte; uso da música; gênero; classe social e idade”.

Aprender a tocar um dado instrumento deve ter o potencial não somente de ampliar o leque de preferências musicais dos estudantes, como também melhorar questões perceptivas acerca de como e o quê valorizar em uma dada música nos momentos de escuta. Além disso, o repertório estudado pode contribuir para refinar as exigências pessoais sobre o quê e porquê escolher em termos musicais, assim como intensificar a perspectiva de posicionamento crítico musical perante as músicas de seu entorno sociocultural (OLIVEIRA; SANTOS, 2016, p. 96). Dessa forma, se amplia a gama de possibilidades para as aulas e se favorece o desenvolvimento musical do aluno sem, contudo, deixar de satisfazê-lo em suas expectativas musicais.

#### **2.4.2 As tecnologias em desenvolvimento**

O avanço da tecnologia tem mudado o cotidiano da sociedade. Cada vez mais pessoas tem acesso a computadores, celulares e internet, e a cada ano, novos aplicativos e *softwares* são criados com o fim de aperfeiçoar ainda mais a interação do homem com a modernidade. Cada vez mais os aplicativos e programas de computador oferecem mais recursos e simplificam seu manuseio para um público que consome tecnologia de forma diletante. Aproximar as estratégias de ensino de instrumento com as novas tecnologias da atualidade é alcançar o aluno em suas vivências, por meio da reflexão sobre nossas próprias práticas pedagógicas.

As novas tecnologias vêm modificando as formas de ouvir, tocar e criar música. Muitos alunos convivem diariamente com esses recursos: baixam músicas pela internet, escutam em seus celulares, usam jogos musicais, apreciam CDs e DVDs, ouvem rádio e assistem vídeos *on-line*. Com isso, o professor passa a conviver com alunos cada vez mais imersos no universo tecnológico. Enquanto nós precisamos de algum esforço para acompanhar os avanços tecnológicos, nossos alunos, nascidos na era digital, sentem-se muito mais à vontade para explorar, arriscar e descobrir. Para dialogar com esse mundo no qual os alunos vivem, é importante incorporar novos conhecimentos sobre os recursos disponíveis e o seu potencial de uso na sala de aula (BELTRAME; RIBEIRO, 2016, p. 65).

A internet, hoje, já é reconhecida como instrumento instigador para a pesquisa contemporânea na área da performance musical. Isto se dá por conta da performance musical ser o resultado da prática regular e conduzida de maneira a contemplar diferentes habilidades e características dos intérpretes, elementos estes que estão atrelados ao perfil biológico e às condições socioculturais e históricas do sujeito (CUERVO *et al*, 2017, p. 228). Desenvolver pesquisas que envolvam adolescentes e jovens contemporâneos implica considerar a cultura digital na qual esses sujeitos têm sido enculturados e socializados. Ao investigar a interação desses nativos digitais com músicas, tal consideração é enfatizada pelos meios digitais tornarem-se campo altamente produtivo das culturas musicais contemporâneas (ARROYO; BECHARA; PAARMANN, 2017, p. 70).

Na minha prática junto a OSCON experimentei pelo vários meios de comunicação fora do ambiente da aula. O primeiro é o *Whatsapp*, um aplicativo para celulares que permite se criar conversas, inclusive em grupo. Por meio dele enviava áudios contendo trechos dos arranjos para que os alunos possam criar referenciais, bem como estimulava diálogo sobre possíveis repertórios para se fazer em grupo. Também utilizávamos para comunicação o *Facebook*, que é um endereço eletrônico destinado a criação de redes sociais. Por meio dele fazíamos divulgação das apresentações da orquestra, bem como publicávamos vídeos de ensaios. Chegamos inclusive a fazer uma transmissão em tempo real de nosso concerto.

Também utilizei bastante com a OSCON o *YouTube*, um endereço eletrônico destinado ao carregamento de vídeos. Entre minhas publicações no *YouTube* estavam apresentações da OSCON e vários vídeos destinados apenas aos alunos, com suas vozes nos arranjos tocadas por mim. Deste forma eles poderiam checar dedilhados possíveis para alguns trechos que tinham dúvidas, se certificar sobre alguns ritmos mais difíceis, ter uma ideia de como soaria sua voz num arranjo sem pausas, além de poder voltar quantas vezes quisesse em algum momento da música.

Para as aulas, levava partituras editadas no programa de computador *Sibelius*. Durante as aulas, frequentemente gravava alguns momentos do ensaio com a câmera do celular. Porém, nem sempre para divulgação. Muitas vezes era apenas para compartilhar com os alunos via *Whatsapp*. O aluno, quando está tocando sua voz em um arranjo, muitas vezes não percebe nem como está soando o conjunto musical como um todo, e muita vezes não percebe nem a si próprio, como está tocando. Várias vezes a gravação gerou grande surpresa aos

alunos, o que estimulava, seja para apreciar alguma música que foi tocada, seja para melhorar algum detalhe técnico.

Todas essas experiências que tive com as tecnologias da atualidade adicionaram muitas possibilidades às aulas de música. Todavia, elas foram realizadas de maneira intuitiva, muitas vezes levadas por um *insight* do momento. Quanto potencial não pode ter um conjunto de ações sistematizadas que integrem aprendizado e tecnologias atuais? O *YouTube*, por exemplo, “tornou-se uma verdadeira enciclopédia universal audiovisual produzida pela inteligência coletiva dos internautas, uma poderosa ferramenta educacional, para a qual diversas estratégias de ensino e aprendizagem são possíveis” (GOHN, 2013, p. 27).

Alguns métodos de ensino de instrumento nos últimos anos já têm tentado aprimorar a experiência de aprendizagem via internet. O *Essential Elements* (2004), por exemplo, hospeda os áudios de suas músicas em uma biblioteca virtual, disponibilizada para acesso a qualquer momento por seus estudantes. Além disto, criou um site exclusivamente para ser compartilhado entre professores, alunos e pais de alunos. Neste ambiente virtual os alunos podem gravar as lições para o professor ouvir. Para cada lição o aluno tem disponibilizado vários acompanhamentos diferentes, com ritmos que variam entre rock, jazz, acompanhamento orquestral, dentre outros. Aos professores fica disponibilizado uma guia para preencher os feitos dos alunos, para que os pais possam acompanhar. Outro método que utiliza a internet como complemento de suas propostas é o *Sound Innovations* (2010). Além de disponibilizar vários acompanhamentos com ritmos diferentes para uma mesma música para o aluno estudar, o aluno pode ajustar a velocidade dos acompanhamentos, pode ouvir os áudios das músicas do método sendo tocados por professores, além de poder assistir aulas com instruções iniciais para o instrumento.

Todavia, essas propostas não esgotam as possibilidades de utilização dos recursos tecnológicos atuais. Os “recursos digitais podem se tornar um meio de expressão musical e de fomento a um novo tipo de pensamento, menos linear, mais criativo” (CUERVO *et al*, 2017, p. 237), não se permitindo limitar apenas à hospedagem e compartilhamento de informações. Cabe ao professor propor ações de acordo com as possibilidades do contexto em que se encontra.

Diversos são os relatos quanto ao uso das tecnologias e suas implicações no espaço pedagógico. Cota (2015), faz uma revisão bibliográfica a respeito do uso das tecnologias em periódicos e Anais de congressos na área da Educação Musical brasileira, entre os anos de

2006 e 2014. A pesquisa concluiu que ainda existiam poucos trabalhos que indicassem caminhos para que os professores pudessem utilizar tais artefatos, contemplando de forma muito incipiente o uso das tecnologias instrumentais. Embora houvessem muitos trabalhos sobre o tema, ficava claro que seu estudo representava ainda pouco em relação às suas potencialidades, desafios e problemas.

### 3 TENDÊNCIAS DOS MATERIAIS DE ENSINO DE CONTRABAIXO EXISTENTES

Para o desenvolvimento de uma proposta que apresente alguma contribuição significativa no meio da educação musical para o contrabaixo, faz-se necessário antes conhecer o que já se escreveu de materiais pedagógicos para a iniciação do instrumento, observando quais os mais utilizados e o que eles trazem como propostas de ensino. Também é importante conhecer como tem se dado o diálogo sobre o ensino no meio contrabaixístico na atualidade, quais os desafios que são identificados pelos professores, quais suas inquietações. Para esse fim, realizei uma descrição e análise deste material, comumente chamado de métodos<sup>3</sup>.

#### 3.1 TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS DO ENSINO DE CONTRABAIXO PARA INICIANTE

Com a finalidade de descobrir o que se tem dialogado sobre o ensino de contrabaixo no cenário internacional, realizei um levantamento dos artigos dos últimos cinco anos relacionados ao ensino do instrumento publicados na revista *Bass World*, a revista oficial da *International Society of Bassists* (ISB). A ISB é a principal associação de contrabaixistas da atualidade, promovendo uma grande Convenção bienal que reúne baixistas de todo o mundo. Nestas convenções realizam-se aulas, *masterclasses*, recitais, concursos para intérpretes, concursos para *luthiers*, lançamentos de cds, composições, dentre outros. A revista *Bass World*, com três edições por ano, realiza a cobertura deste evento, com fotos, matérias, entrevista com professores, intérpretes e com os vencedores dos concursos, além de apresentar um roteiro de outros eventos programados relacionados ao contrabaixo. Desta forma, esta revista se torna um importante referencial para este levantamento, evidenciando as inquietações e as novidades apresentadas pelos profissionais da área.

A pesquisa apresentou artigos sobre técnicas específicas do instrumento (EMERY, 2017; O'BRIEN, 2016; ZADINSKY, 2015; GRODNER, 2013; KERTZ, 2013) e sobre como

---

<sup>3</sup> Segundo Reys e Garbosa (2010), o termo “método” é utilizado tanto como caminho para se atingir objetivos, relacionando-se a ações pedagógicas organizadas, quanto como objeto imbuído de materialidade, caracterizando-se como o livro didático destinado ao ensino do instrumento.

aperfeiçoar o ensino, com sugestões como “incentivar os alunos a dar aulas” (KAMMINGA, 2017; AMORIM, 2016) ou “como planejar as aulas” (AMORIM, 2016; BALLAM, 2015). Também houveram artigos que falaram sobre a necessidade de inclusão, porém sem aprofundar o debate. Isaak (2014) identifica que já se conseguia perceber um aumento no número de latinos e negros nos espaços acadêmicos, porém havia a necessidade de incentivar maior representatividade em concursos. Freudenstein (2016) relata a importância da construção de mini contrabaixos para atender um público infantil. Kamminga (2017) relata da experiência que teve ao dar aulas em Trinidad. Como não havia orquestra na cidade onde ela foi dar aulas, ela precisou rever as abordagens programadas. Ao invés de concentrar as aulas no ensino de trechos de orquestra como motivação para os alunos, ela buscou preparar alunos para que dessem aulas também. A motivação desses alunos era estar preparados para dar aulas para seus alunos, consequentemente melhorando sua própria técnica no instrumento.

Com isso, percebe-se que a pedagogia direcionada ao contrabaixo em sua grande maioria está direcionada ao ensino do instrumento como um fim. Debate-se sobre técnicas do instrumento, como aperfeiçoar o ensino da técnica do instrumento, sobre relaxamento, sobre motivação para aperfeiçoar a técnica. Não há indícios de diálogos com teorias de aprendizagem. Não há questionamento sobre “o que” ensinar ou “por que”, apenas “como”.

### 3.2 ENSINO DE CONTRABAIXO PARA INICIANTE NO BRASIL

Em busca de conhecer o panorama de como os professores de contrabaixo exercem a docência no Brasil, Negreiros (2003) realizou uma consulta para professores de todas as regiões do país. Foram contatadas 172 instituições, e as respostas obtidas no final da consulta corresponderam a 62% das instituições que possuem curso de contrabaixo no Brasil, abrangendo 66% do território nacional. Alguns dados levantados foram pertinentes para a proposta do meu trabalho. Negreiros identificou uma grande carência entre os professores de contrabaixo no que tange material para o desenvolvimento da técnica. Segundo Negreiros (2003, p. 6):

Os dados apontam como prioridade número um a deficiência do material de técnica, seguido pelo repertório para iniciantes, em segundo lugar, e em como terceira prioridade, livros e artigos em revistas especializadas. Grande parte dos professores consultados confirmaram a hipótese assumida por este trabalho, de que o material disponível para os iniciantes no Brasil é insuficiente. Acreditamos que a pouca



oferta deste tipo de material, deve-se principalmente à falta de publicações de partituras, livros e métodos nacionais. Agravante é o fato de que o repertório disponível é para níveis mais avançados, e frequentemente tem que ser adaptado pelos próprios professores para alunos iniciantes.

Dentre outros dados obtidos, destacou-se a utilização dos livros mais utilizados para o desenvolvimento do estudo da técnica do contrabaixo no Brasil. Negreiros (2003, p. 7) por meio da pesquisa desenvolvida, identificou a predominância, na época, dos métodos mais tradicionais no ensino do contrabaixo que correspondem a livros do final do século XIX e início do século XX.

Tabela 1: Livros de estudo da técnica para o contrabaixo mais utilizados no Brasil

Métodos	Adota	Conhece mas não adota	Não conhece
<b>Billé</b>	<b>68%</b>	25%	6,2%
Cherny	6,2	25%	68,7%
Karr	18,7%	62,5%	18,7%
Vance	12,5%	37,5%	50%
Montanari	25%	56,2%	18,7%
Petracci	31,2%	56,2%	6,2%
Portnoi	18,7%	31,2%	50%
Rabbath	6,25%	6,2	25%
<b>Simandl</b>	<b>75%</b>	18,7%	6,2
Streicher	43,7%	43,7%	12,5%
Suzuki	31,2%	43,7%	25%
<b>Zimmerman</b>	<b>50%</b>	37,5%	6,2%

Fonte: NEGREIROS, Alexandre. Perspectivas pedagógicas para a iniciação ao contrabaixo no Brasil.

Dissertação de mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2003, p. 7.

Apresentou também o resultado da pesquisa acerca dos livros que eram mais utilizados para a iniciação ao contrabaixo no Brasil.

Tabela 2: Livros de iniciação ao contrabaixo mais utilizados no Brasil.

<b>Billé</b>	50%
<b>Simandl</b>	33,3
<b>Zimmerman</b>	11%
Outros	22,2%
<b>Não responderam</b>	22,2%

Fonte: NEGREIROS, Alexandre. Perspectivas pedagógicas para a iniciação ao contrabaixo no Brasil.

Dissertação de mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2003, p. 7.

Por meio desta tabela, Negreiros identificou que, do número total de professores consultados, 50% aplicava junto a seus alunos o método Billé como livro principal de iniciação ou como parte de um conjunto de livros propostos para este fim, seguido de 33,3%

do total de entrevistados que utilizava o Simandl como livro principal de iniciação ou como parte de um conjunto de livros e 11% utilizava o Zimmermann, representando os livros de iniciação ao instrumento que mais eram utilizados no Brasil. Negreiros (2003, p. 8) também concluiu que a pouca utilização de livros mais recentes, como Suzuki, Vance e Karr se devia “ao modelo conservador e tradicional aplicado nas escolas de música no Brasil, e a falta de conhecimento dos resultados significativos da aplicação desses livros em outros países”.

A pesquisa realizada por Negreiros, na época, apontou como o ensino de contrabaixo no Brasil ainda estava sendo desenvolvida sob bastante influência das primeiras publicações de métodos de contrabaixo, direcionados para o ensino conservatorial. A elaboração destes métodos atendia as expectativas da educação moderna, sendo sequencial, canônica, linear e tomada como ideal e absoluta (SANTOS, 2012). Por questões de tradição ou costume, esse modelo de ensino permanece ainda nos dias de hoje, mesmo já não atendendo os ideais de uma sociedade em rápida transformação. Pereira (2014, p. 95) identifica essa tendência educacional estancada como *habitus conservatorial*, relatando que:

*O habitus conservatorial faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa. Neste caso, a História da Música se refere à história da música erudita ocidental. O estudo das técnicas de Análise tem como conteúdo as formas tradicionais do repertório erudito e a Harmonia corresponde, na maioria dos casos, ao modo ocidental de combinar os sons, investigando, quase sempre, as regras palestrinianas que datam do barroco musical. Este mesmo habitus faz com que a notação musical ocupe um lugar central no currículo. Dela dependem a maior parte das disciplinas que tratam da música erudita(...) A partir daí, os princípios de organização formal (como as regras do tonalismo, o contraponto, harmonia, etc.) tornam-se um jogo de regras “matemáticas” que movimentam as notas no papel, e não no manejo consciente de relações sonoras. O aprendizado musical torna-se mais visual do que auditivo, por mais paradoxal que isso possa parecer.*

Assim como percebido por Pereira no *habitus conservatorial* acontecia, de acordo com a pesquisa realizada em Negreiros em 2003, com o ensino de contrabaixo no Brasil, que basicamente ainda utilizava os métodos e livros de iniciação mais tradicionais do ensino de contrabaixo. Tinha por tendência direcionar o aluno para o estudo do repertório erudito europeu, valorando elementos como: o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal, com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática; o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do “talento inato”; a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada (PEREIRA, 2014).

No Brasil, existem alguns materiais desenvolvidos para iniciantes no contrabaixo<sup>4</sup>. Destacam-se as obras de Ernst Mahle, como “As melodias da Cecília” (1972) – que são um conjunto de dez melodias escritas para contrabaixo e piano, organizadas em uma ordem crescente de dificuldade –, os “60 Duetos” e os “Duetos Modais” (1980). Também se destaca a publicação “Música Brasileira para o Iniciante” (VASCONCELLOS; AQUINO, 2001) que visa proporcionar ao iniciante a possibilidade de exercitar a performance musical, através de repertório camerístico, inspirado nos vários gêneros da música brasileira. E, por fim, a publicação do livro “Técnicas estendidas de contrabaixo no Brasil” (ROSA, 2014) discute a temática das técnicas estendidas em práticas de performance e em procedimentos de ensino de instrumento no Brasil.

### 3.3 ANALISANDO OS LIVROS DE INICIAÇÃO AO CONTRABAIXO

Segundo Penna (2015) análise é um *processo*, na medida em que é o trabalho de se debruçar sobre os dados, e um *produto*, na forma de um texto. Para tal entendimento, inicio pelo *processo* de coletar e analisar os dados, e assim tentar ter como *produto* a identificação de quais aspectos minha pesquisa pode contribuir, quais lacunas ela pode preencher. Moraes descreve que a análise de conteúdo tem sido usada:

(...) para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 2).

Para analisar os materiais pedagógicos ou métodos usados na iniciação ao contrabaixo, usarei como referência, as propostas de SOARES DA SILVA (2016) e SILVA (2016), na classificação de diferentes gerações dos materiais, a partir das datas e locais aonde foram desenvolvidos. Buscarei com essa análise compreender os objetivos de cada método, suas propostas e público alvo, comparando e entrecruzando os dados coletados, em busca do que eles mostram sobre a realidade examinada e do que eles significam (PENNA, 2015, p. 154).

Ao analisar os métodos coletados, buscarei observar como referência outras pesquisas já realizadas que têm como finalidade comum a análise de métodos de ensino para iniciantes

---

<sup>4</sup> Estes materiais não serão considerados na pesquisa a seguir, por se distanciarem da proposta de minha análise, que é observar procedimentos metodológicos percebidos em materiais de ensino de elementos tradicionais de iniciação ao instrumento.

(SOARES DA SILVA, 2016; SILVA, 2016). Sobre a importância de conhecer e relacionar pesquisas que tenham a mesma natureza, Penna diz:

Na busca da significação das recorrências e diferenciações, é necessário relacioná-las com a teoria e com outros estudos já realizados a respeito do mesmo tema/problema, procurando detectar e compreender os pontos em que os dados de sua pesquisa reforçam estes estudos já realizados ou deles se diferenciam (PENNA, 2015, p.155).

A autora conclui que deve propor em suas aulas atividades em que os alunos façam música e tenham oportunidade de experimentar o instrumento, e também conclui que o ensino em grupo é o mais indicado para as propostas dela. Silva (2016) analisou materiais pedagógicos usados para iniciantes no violino, por meio da análise de conteúdo, concluindo que “é possível o professor adaptar todo e qualquer material de acordo com a necessidade particular de cada aluno, analisando seus objetivos e também criando um planejamento” (SILVA, 2016, p. 73). Organizarei os métodos nesta parte agrupando-os em três subgrupos, que chamarei de “primeira geração”, “segunda geração” e “terceira geração”. Cada um deles observará a proximidade de período em que foi criado e as semelhanças de objetivos entre eles. A “primeira geração” agrupará métodos que abordem o ensino de contrabaixo com metodologias mais antigas, chamadas “tradicionais” ou “conservadoras”, que privilegiam o ensino individual, buscam a formação do músico de orquestra, solista ou concertista, com metodologia desenvolvida com grande utilização da leitura de partituras.

A “segunda geração” abordará métodos que ainda trazem algumas características “tradicionais”, porém já apresentam propostas diferenciadas na abordagem do instrumento e do conteúdo proposto. Por fim, na “terceira geração”, ficarão os métodos que são criados por grupos de professores, com propostas que ampliam os conteúdos, atividades e materiais direcionados à aula, incluindo materiais para apreciação, composição e improvisação em seu conteúdo, além da técnica e repertório. Possui livros de suporte para professores, trabalhos com vídeos, cds, dvds, por websites ou por aplicativos.

Na primeira parte serão descritas as informações gerais dos métodos, afim de introduzir ao leitor uma breve contextualização. Nesta parte serão levantadas, quando disponíveis, a autoria, nome do livro, ano de publicação, editora e em que geração o livro mais parece se adequar.

Na segunda parte abordarei especificadamente o conteúdo de cada método, buscando compreendê-lo e tentando responder as seguintes questões:

- Que conteúdo aborda?
- Como os conteúdos são organizados?
- Como começa a abordagem?
- Como é a produção melódica (digitação, afinação, mudanças de posição)?
- Como propõe os estudos de arco (timbre, ponto de contato, articulação)?
- Como aborda leitura?
- Público alvo, objetivo do método.
- Descrição declarada pelo método.
- Quantos volumes tem o livro principal?
- Tem volumes complementares? Quantos? Como são organizados?
- Tem método de teoria adicional?
- Tem livro do professor?
- Tem material de apoio? Qual?
- Como trabalha o repertório, que recursos usa?
- Como trabalha a musicalidade (expressividade?)
- Trabalha improvisação, tirar de ouvido, composição?
- Como faz a prática em conjunto (duos, trios, quartetos, orquestra)?

Com a finalidade de dar suporte para a elaboração de uma metodologia para iniciantes, todos os métodos escolhidos para análise são métodos destinados a esse público alvo. Como critério de seleção, procurei neles um ou mais dos aspectos a seguir:

- Fez parte de meu aprendizado no contrabaixo (mesmo que parcialmente);
- É um método considerado importante da literatura para a iniciação ao contrabaixo no Brasil (identificados por meio da pesquisa de Negreiros (2003), métodos recorrentes em programas de conservatórios e universidades, além de consulta a colegas em um grupo de contrabaixistas do Yahoo!, o “Contrabaixo Brasil” e no grupo do Facebook, o “Contrabaixo Acústico Nordeste Brasil”);
- Foram desenvolvidos em diferentes épocas
- Pesquisa no site “amazon.com”

Tabela 3: Métodos analisados

Nome dos autores	Nome do material	Ano	Editores	Geração
SIMANDL, Franz	New method for stringbass	1904	Carl Fischer, Inc.	Primeira geração
BILLÈ, Isaia	Nuovometodo per contrabasso	1922	G.Ricordi	Primeira geração
ZIMERMANN, Frederick	A contemporary concept of bowing technique for the double bass	1966	Universal Music Corp	Primeira geração
RABBATH, François	Nouvelle Technique de laContrebasse	1982	ALPHONSE LEDUC, ÉditionsMusicales	Primeira geração
SUZUKI, Shinichi	SuzukiBassSchool.	1999	Summy-Birchard, Inc.	Segunda geração
VANCE, George	ProgressiveRepertoire	2000	Carl Fischer	Segunda geração

	for the Double bass			
ALLEN, Michael; GILLESPIE, Robert; HAYES, Pamela	EssentialElements for Strings – Double Bass Book I	2004	Hal Leonard Corporation	Terceira geração
PHILLIPS, Bob; <i>et al.</i>	SoundInnovations	2010	Alfred Music Publishing	Terceira geração
DILLON, Jacquelyn; KJELLAND, James; REILLY, John	StrictlyStrings – StringBass.	1992	Alfred Music Publishing.	Terceira geração
HARVEY, Cassia	Learning thebass, book one	2015	C. Harvey Publications	Terceira geração

### 3.3.1 Métodos da primeira geração

Conhecidos como os “métodos tradicionais”, os métodos da primeira geração buscavam capacitar contrabaixistas para tocar em orquestras e para a carreira de solista. Desenvolviam estudos do instrumento desassociados com o fazer musical, por meio de estudos com escalas, arpejos e exercícios para o desenvolvimento da técnica do instrumento e da leitura de notação musical desde a primeira aula. Dentre os métodos de contrabaixo destacam-se em minha pesquisa os livros do Simandl (1904), Billè (1922), Zimmermann (1966) e Rabbath (1982). Possuem pouco (ou nenhum) repertório e melodias a serem trabalhadas durante sua execução. Buscam sistematizar o estudo das posições da mão esquerda no instrumento, com exercícios que vão caminhando gradualmente das posições mais graves para as mais agudas. Buscam também o desenvolvimento de exercícios distintos para a mão esquerda e para a mão direita, para o aluno saber tocar o instrumento movimentando os braços da maneira correta, afinando e movimentando o arco com diferentes possibilidades sonoras (*detaché, stacatto, legato, spicatto*). Foram pioneiros na sistematização do ensino do contrabaixo.

### 3.3.2 Métodos da segunda geração

Os métodos observados para análise dessa geração foram o Suzuki (1999) e o Vance (2000). As diferenças entre os métodos dessa geração para os outros já apresentados iniciam com sua proposta pedagógica. Os métodos da primeira geração ocupam-se com o desenvolvimento da técnica desassociado do fazer musical, por meio de exercícios com escalas e arpejos, em tocar em todas as tonalidades, com bastante leitura de partituras. Essa geração, no entanto, se preocupará em desenvolver estratégias e ferramentas para que o ensino seja mais natural, que todos consigam tocar o instrumento, além de ser bastante direcionado para crianças. O objetivo final continua a ser o desenvolvimento do músico solista e de orquestra, com formação de repertório tradicional do instrumento, mas a abordagem e conteúdos para alcançá-los muda bastante.

Os alunos iniciam a tocar o instrumento auralmente, por imitação, e suas propostas incluem aulas com muitas repetições de cada melodia. A leitura de partituras assume posição secundária. Os métodos são praticamente todos feitos com melodias curtas, sejam temas folclóricos, temas famosos do repertório orquestral ou composições próprias dos autores, todas com acompanhamento de piano disponível em partitura. As edições mais recentes possuem cd para que os alunos possam ouvir e se acostumar com as músicas que irão tocar. Valorizam a relação mestre-discípulo, sendo a figura do professor como um molde a ser buscado e imitado pelos alunos, cabendo ao aluno práticas, em sua maioria, de repetição, memorização e manutenção de repertório (SIMÕES, 2014, p. 1-2), seguindo o modelo tutorial, baseado na transmissão de conteúdo e correção de erros, comunicados geralmente pela verbalização ou demonstração no instrumento (MONTANDON, 1992, p. 59). As músicas são em tonalidades confortáveis de tocar no instrumento, no contrabaixo são praticamente todas em Sol ou Ré maior. O formato de aulas proposto são aulas mescladas entre individuais e em grupo. As aulas em grupo seguem o mesmo modelo da aula individual, tendo o professor como referencial. Todavia, os alunos do mesmo nível são agrupados de forma a poderem se olhar, aprender uns com os outros e tocar juntos.

O método Suzuki oferece, para o aperfeiçoamento das propostas desse método, cursos periódicos para a formação de professores tanto na filosofia quanto na metodologia Suzuki em todo o mundo. Tendo como público alvo as crianças, Suzuki propõe a estimulação da linguagem musical da mesma maneira que se dá o aprendizado da língua materna, por meio

da criação de um ambiente musical em seu cotidiano. Os pais são estimulados a tocar o instrumento, servindo de estímulo e exemplo para seus filhos. Esses métodos foram um diferencial na época em que foram criados, com estratégias que buscavam facilitar a aprendizagem do instrumento para crianças, sendo um marco na inclusão de alunos no aprendizado instrumental na época. O método Vance mescla a metodologia do Suzuki com as inovações técnicas apresentadas na metodologia proposta por Rabbath, como a técnica “pivô” e a subdivisão de apenas seis posições no instrumento, adquirindo suas próprias distinções ao propor já desenvolver melodias nas regiões agudas do contrabaixo logo nas primeiras páginas do seu método.

### 3.3.3 Métodos da terceira geração

A terceira geração traz como objetivo principal o acesso ao aprendizado de maneira mais prazerosa, fluída, e a expansão dos conteúdos, com o desenvolvimento de outras habilidades como a criação e o improviso, utilizando por vezes o ensino em grupo em suas propostas. Além disso, o objetivo de fazer com que o instrumentista seja capaz de tocar os repertórios mais tradicionais orquestrais e solistas europeus deixa de ser condição para o desenvolvimento de um método válido, tomando como primeiro plano a busca por possibilitar a experiência e o desenvolvimento musical do aluno. Todos os métodos que fazem parte dessa geração buscam proporcionar um ensino motivador, com diversos recursos que funcionam como suporte tanto para o professor quanto para o aluno, como os *playbacks*, melodias mais curtas, musicalmente boas e tecnicamente mais fáceis que a geração anterior.

Alguns livros, como o *Essential Elements* (2004) possuem conteúdo para download ou streaming online com o áudio de todos os exercícios, bem como acompanhamentos e vídeos. Também possuem sites com conteúdo para professores, alunos e pais de alunos, dando suporte para que o aluno grave áudios e os ponha no site para que o professor e pais ouçam, bem como acompanhamentos das músicas e estudos do método com vários estilos musicais disponíveis para acompanhar o aluno no mesmo estudo, variando de acordo com a escolha do aluno.

Nesta geração o contrabaixo também toca a voz do acompanhamento, e não apenas a melodia, como na geração anterior. Quanto a notação, todos utilizam as primeiras páginas



para apresentar apenas alguns elementos da notação tradicional, adicionando aos poucos a clave, armadura, indicações de tempo do compasso e barras duplas de finalização. Utilizam bastante o *pizzicato* no início dos métodos antes de iniciar a tocar com arco, provavelmente por ser mais fácil produzir som do contrabaixo desta forma. Em geral são métodos formados por exercícios musicados.

O *Sound Innovations* (2010) se propõe a ser flexível mesmo antes de ser editado, podendo ser customizado por professores no site da editora para que possam usar suas próprias experiências e criar a melhor abordagem para sua sala de aula, para seu contexto escolar, gerenciando os ritmos a serem tocados nas listas de música (podendo alternar entre músicas de cinema, músicas americanas, judaicas, latinas, folclórica, dentre outras) ou mesmo direcionando que tipo de ensino você quer colocar em maior quantidade no método (técnica e ritmo, história, teoria, composição, improvisação, repertório, escalas, duetos, dentre outros). O *Strictly Strings* (1992) possuem grande variedade de melodias para serem tocadas em duo de contrabaixos. Já o *Learning the bass* (2015) propõe o desenvolvimento do ensino em grupo entre instrumentos heterogêneos. Estes dois métodos demonstram que o ensino em grupo já passa a ser observado por outra perspectiva. Eles buscam avançar no fazer musical em grupo, propondo linhas musicais diferentes para o fazer musical dos alunos iniciantes, valorizando o indivíduo no coletivo. A aula em grupo deixa de ser apenas uma grande aula individual onde todos os alunos tocam juntos, para ser uma aula onde os alunos precisam se observar e interagir para fazer música.

### 3.4 CONCLUSÃO SOBRE A OBSERVAÇÃO DOS MATERIAIS

Ao observar os métodos citados, seu contexto de criação e seus conteúdos, bem como observar as inquietações dos professores da atualidade, pude compreender melhor as propostas que caracterizaram o ensino de cada geração, e identificar suas tendências por meio dos resultados obtidos.

Os materiais seguem tendências diferentes, e vão se modificando, tanto em formato quanto em conteúdo. Os primeiros métodos de ensino de instrumento sistematizados e impressos priorizavam o ensino da técnica do instrumento, de maneira mecânica, desassociada com o fazer musical. Percebe-se, na passagem da primeira geração para a

segunda, a busca por otimizar o aprendizado do instrumento por meio de um ensino motivador. Utilizam-se recursos que facilitem o aprendizado, como estimular um ambiente musical na vida do aluno, tocar de ouvido, utilização de músicas curtas, aprendizado por imitação e memorização, e o estímulo ao aprendizado também em grupo.

Já a terceira geração, os métodos parecem buscar a adaptação do ensino para a possibilidade da experiência musical em sala de aula, abrindo mão do direcionamento dos estudos à literatura tradicional europeia do instrumento. O grande objetivo dos métodos deixa de ser a profissionalização e passa a ser a vivência musical do aluno. Se o aluno não se tornar um profissional no instrumento, ainda sim terá alcançado os objetivos do método. A interação entre os alunos nas aulas em grupo ganha nova importância, tornando muito mais relevante a participação e envolvimento individual no fazer musical.

Além disso, os materiais utilizados para iniciação ao instrumento na terceira geração buscam cada vez mais se adequar às novidades tecnológicas de seu tempo. Os métodos da segunda geração iniciaram a sistematização do ensino aural, por meio da imitação e por CDs. Os métodos da terceira geração, por sua vez, já oferecem um amplo conteúdo online, desde arquivos de áudio, vídeo-aulas, local na internet para gravação e controle dos estudos, além de proporcionarem contato entre professor e aluno por meio de seus sites. Os alunos têm a oportunidade de escolher qual estilo musical preferem como acompanhamento das melodias que estão estudando nos sites dos métodos. Tudo isso proporciona ao aluno uma certa autonomia também nas escolhas e no aprendizado. Quanto às várias propostas pedagógicas que encontramos na atualidade, Gainza afirma:

Pôr em dia os processos pedagógicos na música é uma tarefa que se realiza lentamente e tarda bastante para se generalizar. Por isso coexistem, na atualidade, as mais opostas e contraditórias técnicas e enfoques nos diferentes meios em matéria de educação musical: desde um recalcitrante tradicionalismo até as orientações de vanguarda que cobrem uma extensa gama de tendências e qualidades de ensino. Na pedagogia, como na arte, a única constante é o movimento, a busca interna e a exploração da realidade circundante (GAINZA, 1988, p. 112).

Quanto aos métodos utilizados no Brasil, de acordo com Negreiros, com consulta enviada no ano de 2003 a 29 instituições de ensino, das quais 18 responderam, a grande maioria dos métodos utilizados era representada por métodos da primeira geração. A segunda geração já aparecia, mas ainda era pouco utilizada por professores (NEGREIROS, 2003). Não havia registro de citação referente aos métodos da terceira geração. No entanto, não parecia

ser por falta de desejo por novos materiais e novas propostas, e sim por falta de acesso aos materiais já desenvolvidos (ibid, p. 6).

Certamente, mais importante que identificar o método “correto” para usar em sala de aula é compreender as mudanças de pensamento contidas entre eles e suas contribuições para a reflexão sobre uma aula de música. E, pensando nessa adequação percebida na confecção de métodos e em suprir uma demanda de desafios de um novo perfil de alunos que encontrei em meu contexto de trabalho, prossigo com o desenvolvimento de minha proposta pedagógica. Todavia, levantando alguns questionamentos: haveria uma carência pedagógica nos materiais para iniciantes que justificaria o diálogo sobre uma possível “quarta geração” de métodos?

## 4 CONSTRUINDO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

O projeto desenvolvido no mestrado teve como objetivo refletir sobre estratégias, tendências, características e materiais de ensino de contrabaixo para iniciantes em um projeto social. Neste momento, prosseguirei com a elaboração do material inicial a ser utilizado nas aulas. Nesse processo, o projeto inicialmente apresentado passou por análises, reflexões, desconstruções e reconstruções, a partir de referências teóricas e dos diálogos, confrontos, reflexões e revisões vivenciados no curso do mestrado e, especialmente, nas orientações. Estas vivências me permitiram voltar e visitar meu projeto original, enxergando nele, cada vez, aspectos antes não percebidos<sup>5</sup>.

### 4.1 A AULA ZERO – PRIMEIRA PROPOSTA

A partir de agora, apresentarei as modificações da forma como eu dava aula até chegar a proposta final dessa dissertação (item 5), significando a construção e reconstrução desse início de aulas com o novo aluno. Minha proposta pedagógica inicial tinha a leitura de partituras como algo indispensável às aulas. Por conta disto, meu planejamento incluía uma aula inicial, a qual eu chamava de “aula zero”. Chamava assim pois era uma aula que considerava opcional, não inclusa no planejamento das doze aulas, vide estar centralizada no aprendizado da leitura da notação musical, especialmente em função dos ritmos e notas que seriam utilizadas durante as doze aulas. Sendo assim, nesta aula não tocávamos nenhum instrumento. Turmas de alunos que já estivessem habituados com leituras de partitura não necessariamente teriam esta aula zero.

A aula estava dividida em quatro momentos:

- Apresentar aos alunos as propriedades do som: altura, duração, intensidade e timbre
- Apresentar o que eu considerava como os “elementos básicos da notação musical” que usaríamos nas doze aulas: pentagrama, pauta, compasso, claves e notas suplementares

---

<sup>5</sup> É importante alertar ao leitor que, como foi uma pesquisa realizada ao longo do curso do mestrado, muitas das fundamentações que já foram apresentadas no capítulo 2 deste texto só reverberarão em propostas pedagógicas mais tardias. Isto é percebido em especial na relação entre a quarta e a quinta proposta, e entra a quinta e a sexta, onde há uma mudança significativa de direcionamento do material desenvolvido.

- Notas na clave de fá e na clave de sol
- Descrição do que eu considerava como cinco valores básicos dos exercícios contidos nas doze aulas - semibreve, mínima, semínima, colcheia e semicolcheia -, suas respectivas pausas e números de representação na armadura

A minha preocupação, era, então, “dar conteúdo” esperando que, após experimentação e após uma demanda contínua para que os alunos lessem e estudassem as partituras em casa, sozinhos, eles já “dominassem” esses elementos para leitura. No entanto, muitos deles tinham muita dificuldade de ler e tocar ao mesmo tempo. Com isto, quando chegávamos na etapa das músicas por meio de arranjos escritos, os alunos compensavam essa obsessão da leitura por uma execução decorada, ou mesmo por imitação. Por vezes, havia a sensação de que alguns alunos estavam simplesmente tocando “qualquer nota”, desde que estivessem tocando juntos, no tempo, para que não deixassem de tocar em conjunto, com o grupo.

Naquela época eu já reconhecia que a proposta apresentada trazia muito conteúdo de informação para uma aula só, mas considerava que esses aprendizados seriam reforçados em outras aulas, e que bastava ao aluno apenas a introdução do assunto. Ou seja, se eu “desse” o conhecimento, eles automaticamente “dariam um jeito de aprender”. Porém, ao colocar a “aula zero” sob reflexão, junto à minha orientadora e a escritores das pedagogias da educação musical mais recentes (SWANWICK, 2003; 2014; FRANÇA, 2002; 2009; SKLIAR, 2003; MATOS, 2008; SOUZA, 2011), percebi que, por mais que houvesse a intenção de facilitar o aprendizado dos alunos, minha proposta de ensino de música ainda refletia muito o ensino tradicional do qual eu era fruto, bastante dependente da notação musical e do acúmulo de habilidades no instrumento antes de se “permitir” o fazer musical na aula, sendo este meu ponto de partida para a elaboração da próxima aula. Incomodou-me constatar que a proposta para uma primeira aula de contrabaixo na verdade não era aula de contrabaixo. Era uma aula de teoria onde nem se pegava no instrumento. O problema da notação musical nesta primeira proposta era duplo: a forma de ensinar – apenas teórica – e quando ensinar – antes do aluno sequer pegar no instrumento (GAINZA, 1988; GREEN, 2002).

Também incomodou perceber que eles ainda precisariam passar por doze aulas (no mínimo) concentradas no desenvolvimento de atividades para o ensino da técnica no instrumento, sem tocar qualquer música, enquanto aguardavam o momento de poder tocar arranjos com complexidade tamanha que só após doze aulas os alunos estariam aptos a tocar. Montandon (1992, p. 1-2) propõe que os primeiros anos de estudo “devem ser considerados como ‘estudo de música’, onde se prioriza o conhecimento da linguagem em que se opera”,

um estudo em que desenvolva o envolvimento musical do aluno com o que toca, que valorize o discurso musical do aluno e sua fluência ao tocar (SWANWICK, 2003). É importante que não se confunda: “O treinamento para execução em um instrumento não é sinônimo de educação musical, uma vez que esta questão pressupõe *uma compreensão progressiva da linguagem musical*” (MARTINS, 1985, p. 47 apud MONTANDON, 1992, p. 2).

A reflexão sobre a importância da experiência musical no desde as primeiras aulas do instrumento vem diretamente de encontro a valorização do acúmulo de técnicas no instrumento sem um fazer musical. Esta proposta não apenas compromete o desenvolvimento do aluno como pode excluir alguns de sua participação. Afinal:

O princípio de que todos podem aprender música está relacionado, por sua vez, a uma abordagem que objetiva o conhecimento e compreensão da linguagem musical e não a destreza no instrumento (...) é a partir desta filosofia que se poderá produzir músicos abrangentes e versáteis, que tanto podem apreciar quanto compreender música. As variações entre os indivíduos poderiam ser observadas em relação a diferenças de habilidades de resposta a essa aprendizagem e não a nível de capacidades inatas (MONTANDON, 1992, p.51, 52)

França e Swanwick afirmam que, frequentemente, os alunos são obrigados a enfrentar seguidos desafios técnicos sem que haja oportunidade para utilizarem tais recursos com expressividade e sentido musical. Com isso, “o prazer e a realização estética da experiência musical podem ser facilmente substituídos por uma performance mecânica, comprometendo o desenvolvimento musical destes alunos” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 13). O desafio técnico pode aparecer e, inclusive, é desejável, para que os alunos tenham a oportunidade de se desenvolver, mas “é preciso que, paralelamente, haja oportunidades para tocarem peças mais acessíveis e que possam controlar confortavelmente, para que seja possível realizá-las com expressão, toques imaginativos e estilo” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 14). Da forma como eu aplicava os exercícios técnicos os problemas também eram duplos - desvinculados de um repertório em que poderiam fazer sentido, e sem tocar com expressão, estilo, e criatividade.

Após esta reflexão, percebendo que esta proposta de aula está em desacordo com os princípios de uma educação musical contemporânea, atual, uma nova proposta foi desenvolvida e apresentada para reflexão, concentrando minha pesquisa em entender que um aluno busca em uma aula de música *fazer música tocando um instrumento musical*. Ou seja, um aluno vai para a aula de contrabaixo para tocar contrabaixo, e não para aprender teoria! Considerei que havia a possibilidade de fazer música em grupo mais cedo, desde que houvesse um melhor planejamento dos arranjos, e se reconsiderasse *o que* seria considerado

“fazer musical”, e como outros conteúdos ou conhecimentos, como teoria musical e habilidades no instrumento poderiam ser melhor distribuídos. Como alerta Tourinho (2003, p. 52), é necessário que professores “que estejam capacitados para coordenar a ação individual da prática instrumental dentro da aula em grupo, para que a aula de instrumento não se transforme em uma colagem de atendimentos individuais fragmentados”.

#### 4.2 AULA INICIAL – SEGUNDA PROPOSTA

Naquela altura, considerando a série de transformações por qual esta aula inicial passou, deixei de considerá-la “aula zero”, por entender que esta não mais era uma aula opcional, passando a distingui-la apenas como “aula inicial”. Para o início desta segunda proposta de primeira aula, registrei como importante a realização de uma roda de conversa, onde os alunos poderiam se apresentar ao professor e aos outros colegas, considerando esse momento fundamental por acreditar que já geraria algum tipo de interação entre eles. Os alunos se identificariam, diriam sua idade, se já tinham feito aula de música alguma vez, se já tocavam algum instrumento, e suas preferências de entretenimento (músicas, séries, filmes). Também considerava importante realizar uma roda de conversa por achar que serviria de suporte para o planejamento do professor, para que ele pudesse elaborar arranjos que fossem de interesse do aluno, que contemplassem sua realidade, seus conhecimentos prévios.

Em sequência a proposta era posicionar os instrumentos em semicírculo. Haveria uma breve apresentação das partes do contrabaixo, sendo demonstrado como se seguraria o instrumento e se apresentariam as cordas (Sol, Ré, Lá e Mi), estimulando os alunos a tocarem as mesmas com *pizzicato*. Em um segundo momento, faríamos exercícios de imitação na corda sol, com variações de ritmos, e em um terceiro momento, exercícios de *pizzicato* utilizando as demais cordas, mas sem variação de ritmos, mantendo quatro semínimas para cada exercício de imitação criado. Ambos os exercícios buscariam o desenvolvimento do que eu considerei como habilidades iniciais do instrumento, como um *pizzicato* tocado corretamente, observando a posição da mão, fluência ao tocar as cordas e na troca de cordas, por meio de exercícios de imitação, o que eu acreditava tornar os exercícios mais interessantes e musicais para os alunos.

Continuando a proposta, buscando mais contato com o instrumento e menos utilização de partituras, os alunos seriam estimulados a um exercício de audição para desenvolver a identificação de notas por meio da escuta de um áudio e da imitação, como no exemplo anterior, mas sem a figura visual de um instrumento sendo tocado. Por fim, os alunos tocariam um ostinato para que o professor pudesse fazer uma demonstração de uma música a ser tocada no instrumento, gerando um momento de fazer musical entre alunos e professor.

Ao refletir sobre a aula junto a minha orientadora questionamos, em primeiro lugar, se a roda de conversa e apresentação dos alunos seria uma atividade adequada para o início da aula. Afinal, o objetivo da aula de música era a música! Ainda que este momento pudesse (ou não) gerar alguma interação entre eles, e as informações deste momento servissem como suporte ao professor para identificar o perfil da turma, tais informações poderiam ser obtidas ao longo da aula ou do curso, sendo mais adequado que os alunos experimentassem o fazer musical já no início das atividades.

Ao dialogarmos sobre a sequência da aula, percebi que havia muita explicação verbal e ainda pouca música. Nome das partes do instrumento, como segurar o instrumento, nome das cordas, todos estes conhecimentos são importantes, mas precisariam ser melhor distribuídos com o fim de ter uma aula mais musical, menos informativa. De fato, eliminar toda a parte teórica inicial, e já proporcionar o contato com o instrumento na primeira aula, foi um avanço, considerando que a aula de música deve ter como fundamento o fazer musical, e a notação musical deve ser complementar (SWANWICK, 2003; SOUZA, 2011; FRANÇA, 2009; GREEN, 2002). Mas havia uma relutância inconsciente minha para iniciar a aula tocando o instrumento, provavelmente advinda da maneira como aprendi o instrumento somado a muitos anos dando aula instintivamente, sem a devida reflexão sobre como tornar o ambiente da aula de música, de fato, musical.

Também havia uma série de atividades sugeridas, mas sem a devida explicação de *para que* seriam realizadas, como os exercícios de identificação de notas e as atividades de imitação. Minha tendência ainda era “dar conteúdos”, sem ainda compreender claramente quais seriam os objetivos de minha aula. O exercício de identificação de notas e a estratégia da imitação, quando devidamente contextualizados e planejados, tem sua importância, mas faltava-me ainda fundamentar de onde eu partia. Não havia clareza para mim do que seria a “musicalidade” que eu defendia em minhas aulas. Neste momento, o fazer musical para mim ainda era superficialmente entendido como “a ação de tocar o instrumento juntos” ou apenas



de “tirar som de um instrumento musical com as notas afinadas e ritmos precisos”. Isso acabou gerando uma proposta que não se adequava com objetivos, de fato, musicais. De acordo com França (2009, p.25) “a questão não é quantas notas ou ritmos se saibam, mas o que se faz com eles e o que deles se compreende (...) durações e alturas, para se tornarem música, precisam ser imbuídos de significado, realizados em um andamento fluente, com fraseado, agógica, caráter e estilo” .

Assim sendo, partindo dessas reflexões, iniciei o terceiro modelo de aula inicial para minha proposta pedagógica, levando em conta: 1) que a aula deveria começar já com o aluno no instrumento; 2) que informações sobre o instrumento poderiam ser distribuídas ao longo do curso, ou em um material para levar para casa, 3) que atividades para se desenvolver a musicalidade deveriam ser buscadas; e 4) principalmente, que as atividades e conteúdos propostos para a aula deveriam partir de objetivos claros e conscientes.

#### 4.3 AULA INICIAL – TERCEIRA PROPOSTA

Iniciei a tentativa de fundamentar minhas propostas em elementos dos princípios pedagógicos apresentados por França e Swanwick (2002) e Swanwick (2003). Mas minha compreensão ainda era superficial acerca das propostas deles. Ao me deparar com a expressão “materiais sonoros” nos escritos de França e Swanwick (2002, p.13, 19, 22) e Swanwick (2003, p. 59, 66) acreditei ser necessário desenvolver materiais sonoros com os alunos antes de iniciarmos a musicalidade proposta pelos autores, descontextualizando completamente a expressão “materiais sonoros” da compreensão total dos escritos de onde foram retirados. A expressão “materiais sonoros” também me remeteu aos escritos de Schafer (1991), onde ele propõe que se desenvolva a percepção dos ruídos e “elementos sonoros” a nossa volta, que podem ter potencial na composição de músicas. Em ambos os casos, os autores defendem um profundo sentido musical com os materiais sonoros citados, elemento este não compreendido por mim na época. Dessa forma, essa se tornou a proposta na qual eu mais me contive para transmitir informações ao aluno acreditando que, como outrora a minha proposta envolvia sobrecarregar o aluno com conteúdo, talvez o caminho correto fosse ir pela direção contrária, facilitar o máximo possível. Na época, para mim, talvez criar algo que fosse o contrário do que “era ruim” fosse alcançar o que “era bom”. Partindo desse pensamento, ainda permeado

de muita intuição e experimentação, somado com já algum nível de ansiedade para apresentar uma proposta satisfatória, mas sem a compreensão necessária ainda, prossegui na tentativa de apresentar uma proposta adequada. Acreditava que utilizar o mais rudimentar dos efeitos que poderia ser feito com o contrabaixo seria o caminho mais adequado, trabalhando elementos sonoros possíveis no instrumento, com a finalidade de transmitir conhecimentos, não necessariamente com notas, nem tampouco tocando efetivamente o contrabaixo e, o pior de tudo, sem música.

Iniciava já com atividades percussivas no instrumento, pretendendo com isto desenvolver o que eu acreditava ser um “fazer musical” em grupo, e a imitação e criação através do improviso no instrumento. Acreditava, assim, estar estimulando a criação na aula, parte fundamental da pedagogia proposta por Swanwick (2003), e evitando o modelo de aula do qual fui iniciado, onde a leitura de partituras é constante desde as primeiras aulas.

Na segunda parte da aula, ainda acumulando conteúdo sem direcionamento musical, apenas para desenvolvimento técnico, começariam os exercícios com *pizzicati* e exercícios de imitação, como realizado na atividade anterior, com o fim de desenvolver a técnica da mão direita do aluno, como tocar com a mão no lugar certo, o cruzamento de cordas, a pressão devida. Mais uma vez os alunos não apenas imitariam, mas também teriam a oportunidade de criar alguma combinação para que os outros alunos o imitassem. As cordas utilizadas para esta atividade seriam apenas as cordas Sol e Ré, que seriam chamadas de primeira e segunda corda, respectivamente, para que a atenção do aluno ficasse toda nos sons, numa tentativa de fugir de nomenclaturas e, assim, estimulando ao máximo a escuta dos sons dos alunos.

Na sequência seria realizado um exercício com o fim de desenvolver a identificação de notas pelos alunos, também com fins de acúmulo de conhecimentos. Se faria um exercício de imitação exatamente como o anterior, mas através de uma gravação em áudio, para que o aluno não tivesse a referência visual do professor como guia para tocar, treinando apenas o ouvido nesta atividade.

Antes de iniciar o momento de conversa da aula com os alunos, para o fim da parte prática da aula, propus a realização de um ostinato pelos alunos, para que pudesse surpreendê-los com a realização da música “Asa Branca” enquanto eles sustentavam a harmonia, como realizado na aula anterior. Na sequência revelaria o nome das notas que foram tocadas na aula, bem como teríamos nosso momento de conversa e apresentação dos alunos.

Ao refletir sobre esta aula junto a minha orientadora, pude perceber que as atividades que eu criava estavam ainda, em praticamente todos os casos, buscando o desenvolvimento técnico dos alunos, mas sem nenhum direcionamento claro dentro de um fazer musical. O próprio fazer musical era colocado como algo a ser alcançado, e não como ponto de partida da elaboração das atividades das aulas. Quando refletimos sobre a proposta de não identificar sequer as notas do instrumento, ficava evidente que as mudanças nos objetivos das aulas ainda não atendiam pontos fundamentais, eles ainda não haviam sido compreendidos. Estava “trocando seis por meia dúzia”. O desenvolvimento musical ainda não estava contemplado nas atividades que trazia, eu ainda não havia compreendido claramente a definição de musicalidade que propunha aplicar nas aulas, e ainda era possível identificar vários pontos onde a busca por coordenação motora, técnica e conhecimentos nada tinham a ver com música, apesar da aula ser de música. Como relata França, “o fantasma da concepção de ensino de música como o treinamento de padrões e elementos isolados ronda até as melhores escolas” (FRANÇA, 2009, p. 26).

Sobre a atividade de improviso percussivo no contrabaixo, é comum vermos arranjos que utilizam este recurso no instrumento em um contexto musical. Porém não é adequado utilizá-lo caso a premissa seja “desviar” do tocar. Afinal, o contrabaixo não é um instrumento percussivo. Apesar de eu considerar muito importante na formação do músico atividades como improvisação, especialmente após a leitura e reflexão das propostas para a educação musical de educadores como Schafer (1991), Paynter (1970) e Swanwick (2003), aplicar atividades de criação ainda me trazem certa insegurança. Como não vivenciei em meu aprendizado de contrabaixo estes exercícios que proponho, o caráter experimental e de descoberta das possibilidades e limites desta atividade nas minhas aulas ainda era algo em construção. Porém, mesmo esta atividade não estava devidamente contextualizada, fundamentada.

Atento a esses detalhes, iniciei a elaboração de mais uma proposta de aula inicial, buscando compreender melhor os fundamentos nos quais estava apoiando minhas propostas.

#### 4.4 AULA 1 – QUARTA PROPOSTA

Para o início desta aula tentei cumprir com o objetivo de construir uma aula de música que fosse musical. Para isso, busquei desenvolver atividades que estivessem contextualizadas, supondo que isso já traria um direcionamento musical natural. Assim, iniciei definindo um objetivo final semestral, um produto para ser apresentado no fim do semestre. Busquei princípios pedagógicos do modelo C(L)A(S)P de Swanwick (2003), entendendo a importância de uma educação musical abrangente para os alunos, fundamentada na composição, apreciação e performance, com a literatura e o ensino da técnica funcionando apenas como suporte. A educação musical abrangente ocupa-se do crescimento musical dos alunos por meio da participação ativa em experiências acessíveis e musicalmente ricas e variadas, incluindo a performance de uma maneira equilibrada em relação às outras modalidades (FRANÇA, 2002, p.8).

Sendo assim, propus a apresentação de quatro músicas pelos alunos. O critério para escolha destas músicas foi por terem uma extensão de notas curta nas melodias e com pouco movimento na harmonia, o que facilitaria a execução musical por alunos iniciantes. Aliado a isto, estas músicas geralmente são conhecidas pelos alunos, vide ampla difusão no meio midiático, utilizadas como trilha sonora em filmes, séries e comerciais de TV. Eram elas:

- 1 – “Asa Branca” de Luiz Gonzaga
- 2 – “Lux Aeterna” de Clint Mansell
- 3 – “Oh Fortuna!” de Carl Orff
- 4 – “Come as you are” do grupo Nirvana

Como estratégia de ensino, defini que as atividades seriam desenvolvidas por meio de partes extraídas do arranjo que havia criado para cada uma destas músicas sugeridas propostas, objetivando o ensino dos arranjos “por camadas”. Primeiramente os alunos aprenderiam o ostinato que faz referência à base harmônica das músicas, e o professor tocava a melodia por cima, tanto para dar sentido ao ostinato realizado por eles na música quanto para já conhecerem a melodia que conduzirá a música, se acostumando com ela ao longo das aulas. Esta etapa, como envolve acompanhamento e pouca movimentação de notas, seria a ideal para praticarmos as bases das técnicas que serão usadas no instrumento. A proposta era que os alunos tocassem todos os acompanhamentos das quatro músicas a serem apresentadas no fim do semestre. Na medida em que concluíssem os quatro acompanhamentos básicos, nós retornaríamos às músicas, mas desta vez os alunos aprenderiam as outras vozes, que preencheriam a harmonia e a segunda ou terceira voz, quando houvesse, permanecendo o

professor ainda a tocar a melodia junto com eles assim que as vozes estivessem compreendidas. Por fim, após terem aprendido a segunda e terceira voz, ou “camada”, se ensinaria a “camada final”, a melodia principal, já ouvida várias vezes pelos alunos ao longo das aulas.

Para a primeira aula, com o objetivo de desenvolver os fundamentos do aprendizado do contrabaixo, acreditava ser importante a observação destas habilidades:

- 1 – Posicionar adequadamente o instrumento;
- 2 – Tocar cordas soltas Sol e Ré e os dedos 1 e 4 nas respectivas cordas, em *pizzicato*
- 3 – Tocar o instrumento com o arco
- 4 – Criação por meio do improviso

Para início da aula, assim que os alunos se acomodassem com os instrumentos, eu prepararia junto a eles um *ostinato* com apenas a alternância destas duas notas (Sol e Ré), por serem cordas soltas do instrumento, utilizando apenas a mão direita para tocar. Estabelecendo o ritmo característico do baião, eu poderia surpreendê-los com a execução da “Asa Branca”, de Luís Gonzaga – por ser uma música muito presente na vivência deles -, enquanto eles mantinham a execução das notas propostas, tendo um momento de performance entre alunos e professor. Na sequência, o professor iniciaria a performance, que deveria ser feita com o arco, servindo de demonstração para os alunos das possibilidades sonoras do instrumento.

A atividade que seguia seria um exercício de imitação de *pizzicati*, sendo realizado primeiramente pelo professor e imitado pelos alunos e, na sequência, cada aluno teria a oportunidade de criar uma variação para que os outros alunos e o professor o imite. Este momento de composição através da improvisação e imitação faria parte do arranjo da Asa Branca.

Nesta proposta pedagógica considereí improvisação como composição. Segundo França e Swanwick (2002, p.9), composição musical acontece sempre que se organizam ideias musicais elaborando-se uma peça, seja uma improvisação feita por uma criança ao xilofone com total liberdade e espontaneidade ou uma obra concebida dentro de regras e princípios estilísticos. Ainda, segundo eles:

(...) desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro de um período de tempo, o produto resultante deve ser considerado como

uma composição – independentemente de julgamentos de valor (FRANÇA, 2002, p. 11).

A composição, neste caso, seria entendida como uma ferramenta em função do aprendizado do instrumento. No próximo momento da aula propus a utilização de um computador para realizar um exercício similar ao anterior, mas através de alguma gravação previamente feita. O exercício continuaria sendo o de imitação do som reproduzido, mas sem o referencial físico do professor, que acabaria servindo também como referência visual. Desta vez seria identificada cada nota apenas pelo som que produz. Com isso o aluno teria estimulado a capacidade de identificação das notas através de um exercício que acreditava poder se classificar como um exercício de apreciação

Antes de entrar na parte final da aula, eu sugeria uma pequena pausa para a apresentação de cada um dos alunos, seus nomes, se já tiveram algum envolvimento prévio com música (o que pode identificar heterogeneidade de conhecimento musical entre os alunos, podendo ser a primeira adaptação no trabalho em grupo a ser feito naquela turma) e as preferências musicais dos alunos.

Na sequência, aproveitando o momento de pausa no instrumento, realizaria uma atividade de apreciação. Nesta, tocaria a música “Oh Fortuna!” no notebook, em sua versão original, pedindo para que os alunos tentassem distinguir quais elementos musicais eles conseguiram identificar na música, sejam instrumentos, ritmos, letra. Tudo que eles considerassem como elementos que compõem a música. Propunha assim desenvolver a audição através de uma atividade de escuta ativa, não apenas ouvir. O aluno precisaria aprender a escutar, com concentração e disponibilidade para tal (SOUZA, 2009, p.47).

Assim que a música concluísse, eu ouviria as impressões de cada um, mas aguardaria em especial que eles mencionassem a base do acompanhamento. Caso não mencionassem, eu repetiria a música auxiliando-os a perceber este elemento, pois seria a parte que eles tocariam no momento final da aula. Assim sendo, propunha para o fim da aula um ostinato que envolvesse o uso do arco. Este ostinato faria parte da música “Oh Fortuna!”. Também neste exercício seria desenvolvido com os alunos a intensidade do som, com notas longas tocadas com dinâmica piano e notas curtas tocadas com dinâmica forte, como no arranjo que será realizado.

Assim como o ostinato da “Asa Branca”, este também seria considerado a “primeira camada” do arranjo da música “Oh Fortuna”. Depois que o ostinato fosse estabelecido, o professor seguiria com a melodia.

Todo o conteúdo tocado na aula seria entregue ao aluno no fim em uma partitura musical para que ele pudesse rever tudo o que foi ensinado em casa. Mas, nesta primeira aula, não utilizaríamos partituras. Desta forma buscaria nesta primeira aula ensinar os alunos a tocar o contrabaixo, com o máximo de experiência musical possível. Como esclarece Costa (2010, p. 34), sobre o processo de ensino da música:

Este processo deverá respeitar o estágio em que cada aluno se encontra. Este respeito implica a obediência a três princípios. Primeiro, ter em conta a capacidade da criança entender o que é proposto. Segundo, observar o que ela traz da sua realidade, isto é, as coisas com que ela também pode contribuir. Por último, tornar o ensino fluente, como se fosse uma conversa entre estudantes e professor. Esta fluência obtém-se preferencialmente através da experiência musical do aluno, que ouve e pratica os sons, em detrimento da utilização, por parte do professor, de notações musicais.

A proposta era que este planejamento fosse o suficiente para despertar o interesse e curiosidade dos alunos, bem como para dar subsídios ao professor para traçar os planejamentos para as próximas aulas, percebendo, por meio das atividades sugeridas, como os alunos reagiriam às propostas musicais apresentadas, adaptando seu planejamento de aula às especificidades da turma em questão, interagindo com os alunos, e proporcionando um ambiente propício ao aprendizado.

Esta proposta avançou em alguns aspectos do desenvolvimento musical. Relacionar o ensino das técnicas do instrumento às músicas, contextualizando-o musicalmente, já daria maior sentido musical à aula. Montandon (1992, p. 56) afirma que, “em relação à técnica, os autores recomendam uma abordagem que não desenvolva exclusivamente a agilidade e a destreza motora mas antes, a posição adequada das mãos, dedos e corpo, de diferentes toques e articulações e principalmente que esteja relacionada ao contexto em estudo”. Ainda assim, a definição do que seria musicalidade/desenvolvimento musical não estava clara para mim ainda. Em alguns momentos a aula se perdia novamente em atividades que apenas acrescentavam conteúdo, como nas atividades de improviso e imitação.

Sobre a utilização do modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979; 1988; 2003) na aula, houve bastante precipitação em minha iniciativa. Swanwick busca definir claramente em seus livros que este modelo busca direcionar caminhos para a experiência musical em sala de aula. Todavia, utilizar a criação, a apreciação e a performance na aula sem objetivos musicais

descaracteriza a proposta de Swanwick. A criação que eu propunha na aula por meio da improvisação era realizada de maneira avulsa, sem definição de objetivos, de maneira experimental. A atividade de apreciação proposta não se relacionava com as propostas de Swanwick, por valorizar a percepção de sons e informações da música em detrimento do envolvimento e engajamento emotivo do aluno com a execução, com o estímulo ao aluno “gostar da música”, apreciá-la. A tentativa de associar as minhas aulas ao modelo C(L)A(S)P permaneceriam por mais duas propostas, até enfim, eu entender que talvez fosse melhor seguir por outro caminho, ao menos enquanto não tenho referenciais mais claros de como aplicá-lo em sala de aula.

A estratégia de ensino em camadas pareceu bastante adequada para o formato de ensino em grupo. E, por fim, dois pontos começavam a me inquietar: apesar da proposta ser musical, o planejamento a longo prazo dos conteúdos que seriam transmitidos nas aulas me parecia incerto, sem um controle suficiente que me permitisse planejar um currículo coeso. O segundo ponto seria referente ao desenvolvimento da autonomia do aluno, tema este que eu estava ainda tateando, sem muita profundidade. Mas percebia já que minha metodologia de ensino apresentava ao aluno as técnicas como “o que era certo e o que era errado”, sem espaço para a descoberta, para a experimentação. Era preciso ter a consciência de que a aula deveria funcionar como um momento de aprendizagem e não como um momento de transmissão de conteúdo e correção de erros (MONTANDON, 1992, p. 57). Eu sabia que, de alguma forma, isto em minhas aulas não estava muito adequado.

#### 4.5 MÓDULO 1: *PIZZICATO* – QUINTA PROPOSTA

Mesmo tendo iniciado a compreender alguns princípios, como sentido musical, e conseguido dar melhor direcionamento para a aula, utilizando músicas que os alunos conhecessem, ainda percebia possibilidades de otimizar a proposta apresentada. Ao rever a organização da proposta, e em reflexões junto à minha orientadora, optei por planejá-la para o formato de módulo, ao invés de criá-la “aula após aula”. Isso daria maior controle ao professor sobre o conjunto de habilidades e conhecimentos que seriam ensinados aos alunos, e também entregaria ao aluno o material do conteúdo das aulas deste primeiro módulo desde o



início das aulas. Para isso, seria criado um *Ebook*<sup>6</sup> com sumário, partituras e áudios, tentando gerar no aluno uma perspectiva de para onde o ensino o estaria direcionando, por quais caminhos iria seguir e onde chegaria ao final do primeiro módulo. O *Ebook* também facilitaria o acesso do conteúdo aos estudantes. Muito do material que desenvolvi nesta proposta foi inspirado na observação das abordagens apresentadas no livro de iniciação *Essential Elements* (2000), por exemplo: como a criação de áudios, vídeos e músicas na internet para a aplicação na aula, a criação de músicas curtas, bem como músicas onde o aluno tivesse apenas o objetivo de tocar o acompanhamento, ao invés da fixação de tocar as melodias – como se o fazer musical dependesse dessa condição. Também auxiliou no planejamento de conteúdos, inspirando a ordem de notas a serem apresentadas. Contudo, me fez retroceder involuntariamente em algumas reflexões já feitas – como a ausência da experimentação, os jogos imitativos, e voltando a trabalhar com notação musical desde o início nesta proposta. A minha intenção inconsciente, que só mais tarde fui perceber, foi recriar o *Essential Elements*, tamanho fascínio que me gerou ao conhecer seu material para iniciantes, porém com minhas melodias.

Assim sendo, para este primeiro módulo, com o objetivo de desenvolver os fundamentos do que acreditava ser importante no início do aprendizado do contrabaixo, apresentei a lista das seguintes habilidades a serem desenvolvidas:

- 1 - Como segurar o instrumento
- 2 - Como tocar o *pizzicato* corretamente
- 3 - Tocar com som limpo e afinado
- 4 - Ser expressivo, musical
- 5 - Tocar junto com o playback e com os outros alunos
- 6 - Como posicionar adequadamente a mão esquerda no instrumento

Inspirado também no planejamento do *Essential Elements*, tinha optado por realizar este módulo apenas com a utilização de *pizzicati* no instrumento. Isso se justificaria observando que, na família dos instrumentos de cordas friccionadas, o *pizzicato* do contrabaixo é o que tem maior reverberação, sendo este recurso muito utilizado em músicas orquestrais e populares. Isso poderia significar a possibilidade do aluno já produzir um som

---

<sup>6</sup> Livro eletrônico

agradável no instrumento desde a primeira aula. Somado as habilidades, também listei um conjunto de conhecimentos que seriam adquiridos neste primeiro momento. Seriam eles:

- 1 – O nome das cordas soltas Sol, Ré, Lá e Mi.
- 2 - O número que cada dedo representará no dedilhado.
- 3 - A primeira posição, suas notas e digitações na primeira posição.
- 4 – Notação musical, introduzindo gradualmente a estrutura do compasso, e os ritmos de semínima e sua respectiva pausa.

O primeiro capítulo contaria com dezenove músicas curtas compostas exclusivamente para este livro e uma música mais longa, mas já conhecida pelos alunos. Optei por organizar assim na época por mesclar a proposta anterior – onde trabalhava músicas conhecidas dos alunos em sua versão completa – com as pequenas músicas criadas exclusivamente para a apresentação de notas, inspirado no livro *Essential Elements* (2000). Também inspirado no modelo do *Essential Elements*, mas sem a devida reflexão, todas as músicas desse capítulo eram realizadas em compasso quaternário e teriam sempre um compasso de contagem com algum instrumento percussivo, simulando a contagem de um metrônomo, para preparar o aluno para a velocidade em que se realizaria a execução da música.

Os primeiros exercícios eram direcionados para a aprendizagem das notas musicais, na seguinte ordem: Ré (corda solta), Lá (corda solta), Sol (corda solta), Fá# (quarto dedo da primeira posição, na corda Ré), Mi (primeiro dedo da primeira posição, na corda Ré), Lá (primeiro dedo da primeira posição, corda Sol) e Si (quarto dedo da primeira posição, na corda Sol). São melodias criadas para praticar posição das notas, tocadas inicialmente em *pizzicato*, e depois, com o arco. Ao final desta sequência de apresentação das notas, apresento uma melodia conhecida dos alunos, o “Xote das meninas”, de Luís Gonzaga. Apesar de ter apenas três das notas aprendidas, ela é uma música real, com estilo de xote, o que motiva a vivência em estilo brasileiro. A ordem das notas foi escolhida seguindo o padrão do livro *Essential Elements*, sem a devida reflexão.

Resumindo, nessa proposta de ensino de contrabaixo propunha a iniciação no instrumento a partir de uma série de exercícios sequenciais musicados, com exercícios de quatro compassos criados por mim (cada um desses exercício apresentando uma nota, e criando relação com cada nova nota experimentada). Meu empenho foi construir exercícios

simples, progressivos, com a elaboração de *playbacks* que os deixariam fáceis de serem executados e musicais.

No entanto, ao refletirmos sobre essa proposta, percebi que, por mais que houvesse a intenção de trazer um método mais acessível ao aluno, com exercícios musicais e músicas curtas, o foco ainda estava em um ensino tradicional. A proposta, como foi apresentada, poderia atender a uma proposta de performance musical, mediante um direcionamento correto do professor, mas pontos importantes da fundamentação da minha proposta atual, como o desenvolvimento da autonomia do aluno, da percepção, ou atividades tais como criação e improviso estavam ausentes, limitando a individualidade, as potencialidades de cada aluno.

Essa reflexão me remeteu a Skliar (2003), quando identifica a “pedagogia do outro como hóspede de nosso presente”, onde o professor reconhece as singularidades dos alunos, mas suas propostas pedagógicas acabam apenas simulando alguma inovação, não conseguindo gerar profundidade ao lidar com as especificidades de cada aluno.

Assim, buscando atender à “pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente” de Skliar (2003), onde cada aluno tem sua experiência valorada e desenvolvida, retornei as reflexões já feitas até então. Esta nova etapa buscará a fusão de pesquisas, abordagens, conteúdos e reflexões que culminam na criação dessa proposta de aula.

## 5 MÉTODO CRIARSOM

Ao buscar criar uma nova dinâmica para o método elaborado, nomeei-o como “Criarsom”, remetendo à proposta criativa que gostaria de apresentar. “Criarsom”, ao mesmo tempo que mescla a ação de “criar” com o objeto, que é o “som”, sonoramente também faz referência ao objetivo que a proposta pedagógica tenta alcançar em toda sua prática, que é a “criação”.

### 5.1 PRINCÍPIOS

Fundamentei essa proposta de aula buscando meios de desenvolver, dentro do possível, a autonomia do aluno por meio do estímulo à experimentação e reflexão, de maneira musical e com abordagens que estimulem a musicalidade, dentro de um formato de ensino individual e também em grupo. Busquei a expansão das atividades, com uma proposta que desenvolvesse as habilidades de criação, de reconhecer e tocar notas de ouvido, e de criação de sistemas de notação musical. Desenvolvi caminhos alternativos e flexíveis para alunos que apresentem ritmos diferenciados de aprendizagem, com planejamento das aulas dividido por módulos. Adaptei a abordagem das aulas a um contexto atual, moderno, utilizando a internet, *Audiobooks*<sup>7</sup>, e outros recursos que podem estar disponíveis, como redes sociais e aplicativos de celular, mantendo a abordagem flexível e motivante para o aluno, além de buscar estratégias que fossem além da relação com o professor em sala de aula.

### 5.2 ESTRUTURA E OBJETIVOS DO MÓDULO I

Este primeiro módulo apresentará três seções intercaladas entre si. A primeira será destinada aos vídeos onde demonstrarei como eu toco, para que o aluno possa ver e ter um referencial do que pode ser feito no instrumento em casa, qual o som pode ser tirado. Também haverá a seção chamada “Área Livre”, onde será desenvolvida uma atividade musical de

---

<sup>7</sup> Livros eletrônicos que contêm também áudios

criação, seja de uma melodia ou de um padrão harmônico. A terceira seção será onde desenvolveremos atividades com as músicas criadas por mim, com espaço para apreciação, criação e tocar de ouvido.

Para o desenvolvimento dos objetivos deste módulo, busquei olhar mais atentamente para os princípios estabelecidos para minha proposta pedagógica, definindo de maneira mais clara e organizada o que seriam os objetivos, as habilidades e os conhecimentos que eu propunha.

Os objetivos do primeiro módulo são:

- Desenvolver a autonomia da aprendizagem do aluno, instigando-o a descoberta e a experimentação
- Desenvolver a musicalidade do aluno, estimulando-o ao envolvimento e à fluência do discurso musical
- Estimular a percepção do aluno, para que consiga distinguir timbres e diferentes formas de tirar sonoridades do instrumento
- Promover a criatividade e a expressividade do aluno
- Capacitar o aluno com condições técnicas para avançar no desenvolvimento do instrumento

Dentro do quadro de habilidades, que o aluno consiga compor melodias curtas, improvisando durante a aula, e consiga tocar de ouvido. As notas serão apresentadas em grupo de três a quatro notas por vez, para que o aluno possa experimentá-las, desenvolver ritmos, harmonias e melodias com elas, de maneira livre. Também proponho que desenvolva sua percepção de sons, produzindo uma boa sonoridade no *pizzicato*, além de ter consciência de que movimentos, possibilidades sonoras e pressão usará no arco. Buscarei explorar diferentes regiões do instrumento e auxiliar na percepção da distância entre os dedos para tocar com a afinação correta. Já quanto aos conhecimentos, que o aluno saiba o nome das notas da primeira posição do instrumento, conheça diferentes repertórios propostos pelo professor e desenvolva a compreensão da notação musical.

### 5.3 ABORDAGENS NA AULA DE CONTRABAIXO

A aula que proponho também se divide em três partes, porém integradas, sendo estimuladas habilidades diferentes por meio dos conteúdos, que estarão relacionados uns com os outros. Dessa forma, o aluno tocará uma melodia, ou uma sequência harmônica, que poderá ser usada em vários momentos da aula, sob várias perspectivas de desenvolvimento de habilidades diferentes, inicialmente com a improvisação, a imitação, o desenvolvimento da percepção, o “tocar de ouvido” e a performance. Como conteúdo, utilizarei músicas curtas de quatro compassos, com vários estilos musicais, e estimulando o fazer musical do contrabaixo por meio de acompanhamentos e melodias. Também utilizarei melodias criadas pelos próprios alunos, revendo e rearranjando suas criações em sala de aula, de modo a valorizá-las.

Apesar de tentar possibilitar certa liberdade à proposta pedagógica, há um planejamento da sequência das notas para aprendizado, que poderá ser alterado ao longo das aulas, de acordo com o desenvolvimento de cada aluno. Ao longo de todo o primeiro módulo apresento e experimento junto aos alunos em músicas e improvisos a nota Ré e Lá, ambas com cordas soltas, seguindo para a corda Sol solta, a nota Fá# presa na corda Ré, a nota Mi presa na corda Ré. Nesse momento já teremos aprendido a sequência tonal Ré, Mi, Fá# e Sol, além do Lá mais grave em corda solta, que representará a dominante de qualquer exercício tonal que fizermos. Como a região em que serão tocadas é muito semelhante ao Mi e Fá# presos da corda Ré, apresento também como conclusão do módulo as notas Lá e Si presas na corda Sol, formando assim uma sequência tonal na primeira posição de Ré, Mi, Fá#, Sol Lá e Si, além do Lá mais grave. Dessa forma o aluno terá um conjunto de notas básicas para desenvolver melodias e harmonias em uma posição confortável, permitindo se criar uma relação tonal entre as notas soltas e as notas presas do instrumento e ampliando as possibilidades para o desenvolvimento de outras habilidades que poderiam ser realizadas em segundo módulo.

#### 5.3.1 Início da aula

O primeiro momento do aluno na sala de aula, em todas as aulas, seria para experimentar o instrumento, para descobrir possibilidades, para tentar tocar por conta própria,

com a menor participação possível do professor (GAINZA, 1988). De fato, o melhor é que o professor fale o menor tempo possível, para que o aluno se sinta à vontade para tocar o instrumento com liberdade, sem se sentir intimidado, para que tenha iniciativa. Em sua dissertação sobre o ensino de piano, Montandon (1992, p. 62) afirma que “no contexto educacional, onde o aluno é o centro, as indicações são para que o professor seja um facilitador, organizador e guia do processo de aprendizagem do aluno. Além disso o professor será modelo de músico e *instrumentista* para o aluno”.

Desta forma, as instruções do professor devem somar às descobertas do aluno, devem agregar informações àquelas que o aluno consegue alcançar por si próprio, distanciando o pensamento da “correção”, do professor que está dizendo ao aluno onde ele está errado. Antes, deverá buscar trazer ao aluno a sensação de desenvolvimento de algo que está sendo produzido. Na primeira aula, em especial, serão estimuladas as experiências com o *pizzicato* e com o arco.

Após esse primeiro momento, proponho uma experimentação guiada, onde o professor demonstrará para o aluno algumas possibilidades no instrumento. Pequenos exemplos para serem imitados, com demonstração de sonoridade, de relaxamento, de padrões ritmos, sempre adicionando informação ao que o aluno já estaria fazendo no instrumento. Fazendo uma analogia com o desenvolvimento da linguagem, ao aprender uma nova língua as crianças desenvolvem um vocabulário, seguido de partes de frases e depois frases completas. Da mesma forma se daria na linguagem musical neste momento da aula. Por meio de exemplos do professor, o aluno iniciaria a criação de seu vocabulário, selecionando os ritmos e padrões de sua preferência, seguindo para a elaboração de seus padrões musicais pessoais e depois de uma música completa (TOSSINI; FREIRE; 2015; p. 369).

Por último, o aluno será estimulado a criar no instrumento, seja um padrão harmônico de quatro compassos, seja uma melodia, por meio de improvisação, acompanhado de um playback com duas possibilidades de ritmos diferentes para acompanhamento percussivo, chamado por mim de “Área Livre”. Deverá ser transmitido ao aluno toda a liberdade que ele tem para compor, lembrando ao aluno que o que conta naquele momento é a intenção expressiva, mais do que grandes melodias ou harmonias. Ele deverá tentar informar algo, uma ideia, por meio da música que criar. Esse será o princípio de algo que será rotina nas aulas, deixando o aluno cada vez mais à vontade com a criação por meio da prática, sendo inclusive importante que essa seja uma prática também como dever de casa. Para facilitar, inicialmente

serão sugeridos fragmentos de harmonias ou conjuntos de três ou quatro notas, que podem ser utilizadas como matriz para criação de alguma sequência harmônica de gosto do aluno, ou mesmo de melodias.

A utilização das notas sugeridas será opcional e poderá ser em qualquer altura de oitava ou região do instrumento que o aluno quiser tocar ou experimentar. O aluno terá total liberdade para usar o ritmo que quiser nessas notas e os blocos de notas sugeridos podem ser repetidos a qualquer momento. Pedirei ao aluno que crie na aula um padrão de acompanhamento ou uma melodia com a duração de quatro compassos. Essa melodia ou acompanhamento criado por ele será gravado e retomado em aulas posteriores, em caráter de atividade, com vista a trabalhar a composição e valorizar o que o aluno fez e faz na sala de aula.

### **5.3.2 Apreciação e tirar de ouvido**

No segundo momento da aula, o aluno será convidado a ouvir uma música, com arranjo completo para a formação de instrumentos criada. O aluno será instigado com perguntas como: “Conhece essa música, ou parece com algum ritmo que você conheça?”, “Se sim, qual ritmo?”, “Essa música te passa algum sentimento? Qual?”, “Conhece quais instrumentos estão sendo tocados?” “Quem faz a melodia e quem faz o acompanhamento?”, “Consegue ouvir a voz do contrabaixo?”. Após esse momento de apreciação, um áudio com a faixa apenas do contrabaixo da música que foi ouvida será tocado, para que o aluno possa descobrir no instrumento aquele som, o identificando e decorando, sem partituras, sem notações, apenas com o ouvido. A proposta de aulas totalmente sem partituras será estimulada durante todo o primeiro módulo. O tamanho da música, de apenas quatro compassos, facilita bastante essa a realização desta proposta.

### **5.3.3 Performance**

Na sequência, os alunos irão tocar os acompanhamentos das melodias do método. A proposta se dará por duas perspectivas: tocar o acompanhamento original da música, tirando



de ouvido, e também criar o próprio acompanhamento. Ao tirar o acompanhamento de ouvido, o aluno estará desenvolvendo sua autonomia como músico. Isso inclusive o capacitará para tirar acompanhamentos em casa das músicas que ele goste e levar para aula, para revisão junto ao professor, sendo uma prática que será estimulada mais adiante no método. Perspectiva da criação, será da mesma maneira como realizado na “Área Livre”, haverá sugestões de notas para harmonia, incluindo sugestões já utilizadas na atividade de criação musical anterior. As notas a serem utilizadas em cada compasso estarão identificadas, cabendo ao aluno criar padrões rítmicos de sua preferência, que melhor lhe convir.

Na medida em que o aluno for se habituando a realizar este tipo de atividade musical, a proposta avançará no sentido de oferecer cada vez menos notas como sugestão, dando cada vez maior liberdade para o aluno criar sua linha de acompanhamento. Minha ideia é seguir oferecendo cada vez menos notas até chegar a oferecer uma nota apenas por compasso. A evolução dessa proposta seria transformar essa nota única do compasso em cifra, e assim introduzir o aluno naturalmente a uma prática de acompanhamento, tão importante e presente no fazer musical de um contrabaixista.

#### 5.4 ALUNOS DIFERENTES, RITMOS DIFERENTES, CAMINHOS ALTERNATIVOS

Ressalto novamente que nesta proposta considere a diferença no ritmo de aprendizagem dos alunos. Em função disso, busquei criar possíveis caminhos alternativos visando respeitar essas diferenças, e dinamizar o processo, adequando os materiais a diversos contextos possíveis (HALLAM, 1998). Por experiência própria, percebo notória diferença na velocidade do aprendizado com alunos que já tiveram alguma experiência musical anterior, especialmente alunos que já tocaram baixo elétrico ou violão. Para esses alunos, o estudo de todas as lições pode se tornar repetitivo e desnecessário. O professor, já conhecendo o conteúdo proposto, sempre tem a liberdade de pular músicas, caso ache interessante. Mas, também gostaria de propor um caminho alternativo para esses alunos, utilizando apenas algumas das músicas disponibilizadas, mas modificando a linha do contrabaixo, de forma a torná-la mais movimentada, mais convidativa para esses alunos com maior facilidade de aprendizado, observando assim suas diferenças e individualidades, buscando as respeitar e atender.

Corroborando com este pensamento, também elaborarei neste método a seção “Minha Música”, onde se dará espaço para o aluno trazer músicas de sua preferência para serem tocadas e tiradas de ouvido em sala de aula. Cada aluno terá a liberdade de seguir e aprimorar a performance nos ritmos e músicas que mais lhe agradam. Este espaço também poderá ser preenchido com o desenvolvimento do arranjo de suas próprias músicas, criadas em sala de aula ou em casa.

## 5.5 NOTAÇÃO MUSICAL

Neste primeiro módulo o aluno será estimulado, ainda em aula, a criar seu próprio sistema de notação, com o auxílio do professor apenas se necessário, para que se lembre da música que aprendeu em aula e possa praticá-la em casa. Desta forma, além de o aluno compreender a importância da notação por meio de uma utilização direta em sua aula, auxiliando-o na memória de um fazer musical, ele poderá exercitar sua capacidade de criar códigos que o insiram nesta prática de notação. O sistema de notação tradicional poderá ganhar espaço, aos poucos, por meio de direcionamento do professor.

## 5.6 ENSINO EM GRUPO

Este módulo foi desenvolvido de maneira a atender tanto um ambiente de ensino em grupo homogêneo como de ensino individual. Caso aconteça a oportunidade de se criar turmas de ensino em grupo, que o professor fique atento na primeira aula para direcionar alunos que demonstrem facilidade no aprendizado do instrumento para turmas apropriadas para eles, para que sua aula em grupo possa ser já encaminhada para o caminho alternativo apresentado para este módulo.

## 6 CONCLUSÃO

A prática do ensino em grupo tem sido fomentadora de pesquisas e reflexões entre professores, e tem se afirmado como uma tendência inovadora do ensino de instrumento na atualidade. Minha experiência inicial com este formato de aula, mesmo de forma intuitiva, me instigou à reflexão, aos questionamentos e à curiosidade de pesquisar e aprender mais sobre as transformações propostas para o ensino de instrumento na atualidade.

No entanto, a minha experiência e reflexão com o ensino em grupo me permite discordar que esta categorização de “tradicional” seja limitada ao formato de aulas individuais. A simples atitude de agregar pessoas para dar aulas em grupo não garante os benefícios de um ensino socializador, inclusivo e inovador, apesar de representar um início, um avanço. Antes, devem existir princípios norteadores que valorizem a vivência musical em todos os ambientes de ensino, em todos os formatos de aula e em toda aula de instrumento. Uma vez definidos os princípios, os fundamentos que embasariam minhas propostas pedagógicas, os meus objetivos para as aulas, quais habilidades e conhecimentos eu gostaria de transmitir aos alunos, aí sim, eu poderia começar a definir quais ações seriam adequadas para alcançar os fins desejados. Caso contrário, o conhecimento transmitido seria sem direcionamento claro e apresentaria resultados superficiais, questionáveis.

O projeto pedagógico final que apresentei buscou aprimorar as ações propostas para aulas iniciais de contrabaixo. Todavia, por mais que os fundamentos teóricos de minha proposta estivessem estabelecidos, a elaboração desta proposta final passou por várias reflexões. Muitas vezes me encontrei repetindo pedagogias mecanicistas, e em outros momentos, propondo práticas tímidas e com pouco direcionamento. O *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2014) muitas vezes trazia confusão e insegurança neste processo de criação da proposta final.

A presente dissertação não esgota as possibilidades de aperfeiçoamento dessa proposta pedagógica que apresento. Porém, reconheço a transformação que vivenciei neste processo de reflexão durante o mestrado. Quando entrei no mestrado, acreditava que o simples fato de meus alunos estarem tocando juntos já poderia ser considerado um fazer musical. Hoje, compreendo as aulas em grupo não mais como fundamento de uma aula, ou como condição para uma aula que proporcione ao aluno o fazer musical, mas como um formato de aula que

pode ser somada a muitas outras estratégias para alcançar uma formação musical ampla. Compreendo que discursar sobre musicalidade envolve uma profundidade muito maior de entendimento, e a potencial transformação que uma aula realmente musical e criativa pode trazer a vida da uma pessoa, por si só, já deveria mover qualquer professor em busca desses princípios norteadores.

Deste modo, com base no estudo realizado e na discussão desenvolvida, acredito que existe espaço e demanda para a criação de uma quarta geração de métodos para iniciação ao instrumento. As teorias estão disponíveis, e as práticas podem ser aprofundadas. Os materiais de iniciação ao instrumento ainda parecem oferecer margem para avanços na promoção da criatividade e autonomia do aluno. Assim sendo, prossigo meus estudos, esperando contribuir com reflexões e práticas pedagógicas que atendam as novas demandas de alunos que estão a surgir.

## REFERÊNCIAS

ADESSI, Anna. **A observação como ferramenta de pesquisa, de ensino e de formação na experiência e na educação musical de crianças e educadores.** Tradução: Regina Antunes Teixeira Dos Santos. Revista da ABEM. Londrina, v.24, n.37. p. 127-142. jul.dez. 2016

ALLEN, Michael; GILLESPIE, Robert; HAYES, Pamela. **Essential Elements for Strings – Double Bass Book I.** Hal Leonard Corporation. 2004

AMORIM, George. **A Pyramid Scheme... the good kind!** Bass World. International Society of Bassists. Vol. 39, n. 1, p. 9-12. Jun – Set. 2016.

ARAÚJO, Rosane; PICKLER, Letícia. **Um estudo sobre a motivação e o estado de fluxo na execução musical.** São Paulo: Paulistana, 2008. Disponível em: <[xa.yimg.com/kq/groups/24960419/.../SIMCAM4\\_Rosane%20Araujo\\_e\\_LPickler.pdf](http://xa.yimg.com/kq/groups/24960419/.../SIMCAM4_Rosane%20Araujo_e_LPickler.pdf)> Acesso em: 14 mar. 2018.

ARROYO, Margarete; BECHARA, Silvia; PAARMANN, Heraldo. **Educação musical, jovens e pesquisa na internet:** compartilhando procedimentos metodológicos. Opus, v. 23, n. 3, p. 67-90, dez. 2017.

AZZI, Roberta; BASQUEIRA, Ana; TOURINHO, Ana. **Ensino na perspectiva da Teoria Social Cognitiva:** discussões iniciais a partir do ensino de música. Revista da ABEM. Londrina. v.24, n.36, p. 105-115. jan.jun. 2016

AZZI, Roberta; POLYDORO, Soely. **Apontamentos preliminares:** a autorregulação na Teoria Social Cognitiva. In: POLYDORO, Soely (Org). Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da teoria social cognitiva. Porto Alegre: Letra1, 2017. p.11-17.

BANDURA, Albert. **Social Foundations of Thoughts and Action:** A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.

\_\_\_\_\_. **Self-efficacy:** The Exercise of Control. New York: Freeman, 1997.

BALLAM, David. **How to Ignite Your Inner Teacher.** Bass World. International Society of Bassists. Vol. 38, n. 2, p. 59-60. Out – Jan. 2015.

BARROS, Rosa; FREIRE, Ricardo. **A improvisação na aprendizagem instrumental: o estudante como sujeito de sua própria aprendizagem.** In: XI SIMCAM, 2015, Pirenópolis. XI Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais, 2015. p. 366-373

BASTIAN, Hans. **Música na escola: A contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança.** Tradução de Paulo F. Valério. – 1. Ed. – São Paulo: Paulinas, 2009. – (Coleção clave de sol. Série música e educação).

BEHESHTI, Setareh. **Choosing the Right Method Book for Teaching String Students.** STRINGS Magazine. March, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/296789552/Choosing-the-Right-Method-Book-for-Teaching-String-Students-Teach-Coach-How-to-All-Things-Strings>

BELTRAME, Juciane; RIBEIRO, Giordano. **Tecnologia e Recursos Digitais na Aula de Música.** In: Hoje tem aula de música? Cecília França *et. al.* 1. ed. – Belo Horizonte, MG: MUS. p. 39-47. 2016.

BILLÈ, Isaia. **Nuovo metodo per contrabasso.** G.Ricordi, Milan, Italy. Bille 261 = Part I. PracticalCourse I, E. R. 261

BRITO, Mikely; CHEVITARESE, Maria. **Preferência musical e fatores de influência: uma breve revisão de literatura.** In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2015, Natal. *Anais...* Natal: 2015, não p. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1082/506>>. Acesso em: 5 out 2018.

BORÉM, Fausto. **Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 13, 45-54, mar. 2006

CAMPOS, Regina; NEPOMUCENO, Denise. **O funcionalismo europeu: Claparède e Piaget em Genebra, e as repercussões de suas idéias no Brasil.** In: JACÓ-VILELA, A.M.; FERREIRA, A.A.L.; PORTUGAL, F.T. (Org.). *História da Psicologia - Rumos e percursos.* 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nau Editora, 2007. p. 243-264.

CAZNOK, Yara B. **Música: entre o audível e o visível.** São Paulo: Unesp, 2003. 231p.

CERQUEIRA, Daniel; ZORZAL, Ricieri; ÁVILA, Guilherme. **Considerações sobre a aprendizagem da performance musical.** Per Musi, Belo Horizonte, n.26, 2012, p.94-109

COSTA, Cristina. **A formação do técnico em música em nível médio na visão de professores de instrumento musical.** Revista da ABEM. Londrina. v.20. n.29, 103-115. jul.dez 2012

COSTA, Maria. **O valor da música na educação na perspectiva de Keith Swanwick.** Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa. 2010.

COTA, Denis. **O uso das tecnologias instrumentais na educação musical: revisão bibliográfica.** In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2015, Natal. *Anais...* Natal: 2015, não p. Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1029/626>>. Acesso em: 5 out 2018.

COUTO, Ana. **Repensando o ensino de música universitário brasileiro:** breve análise de uma trajetória de ganhos e perdas. *Opus, Porto Alegre*, v. 20, n. 1, p. 233-256, jun. 2014.

CRUVINEL, Flávia Maria. **O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica:** compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Educação Musical. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás. 2005.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creativity.** New York: HarperCollins. 1996

CUERVO, Luciane *et al.* **Musicalidade humana sob o prisma cognitivo-evolucionista:** do Homo sapiens ao Homo digitalis. *Opus*, v. 23, n. 2, p. 216-242, ago. 2017.

CUNHA, Marcelo; CAMPOS, Regina. **Motivação para o estudo da música com base em pressupostos interacionistas piagetianos.** *Opus, Porto Alegre*, v. 19, n. 1, p. 187-214, jun. 2013.

DEL BEN, Luciana. **Educação Musical no Ensino Médio:** alguns apontamentos. *Música em perspectiva. Porto Alegre*. v.5 n.1, p. 37-50. março 2012.

\_\_\_\_\_. **Sobre ensinar música na educação básica - Ideias de licenciandos em música.** REVISTA DA ABEM, v.20, n.29, p. 51-61, jul/dez 2012. Londrina.

DILLON, Jacquelyn; KJELLAND, James; REILLY, John. **Strictly Strings – String Bass.** Alfred Music Publishing. 1992.

EMERY, Caroline. **An Introduction to Bow Works**. Bass World. International Society of Bassists. Vol. 40, n. 1. Jun – Set. 2017. p. 43-44.

FRANÇA, Cecília. **O som e a forma** – do gesto ao valor. In: Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula / Liane Hentschke, Luciana Del Ben, organizadoras. – São Paulo: Moderna, p. 50-61. 2003.

\_\_\_\_\_. **Sozinha eu não danço, não canto, não toco. Música na educação básica**. Porto Alegre, v.1, n.1, Out 2009. ISSN 2175 3172

\_\_\_\_\_. **Composição musical**. In: Hoje tem aula de música? Cecília França *et. al.* 1. ed. – Belo Horizonte, MG: MUS. p. 38-47. 2016.

\_\_\_\_\_. **Leitura e Escrita Alternativas**. In: Hoje tem aula de música? Cecília França *et. al.* 1. ed. – Belo Horizonte, MG: MUS. p. 72-79. 2016.

\_\_\_\_\_. **Quando Sons se Tornam Música**. In: Hoje tem aula de música? Cecília França *et. al.* 1. ed. – Belo Horizonte, MG: MUS. p. 14-21. 2016.

FRANÇA, Cecília; SWANWICK, Keith. **Composição, apreciação e performance na educação musical**: teoria, pesquisa e prática. Revista EM PAUTA, v. 13, n. 21. Dez 2002.

FREUDENSTEIN, Claus. **Mini Bases in Mexico**. Bass World. International Society of Bassists. Vol. 38, n. 3, p. 17-18. Fev – Mai. 2016.

GAINZA, Violeta. **Estudos de psicopedagogia musical**. Tradução de Beatriz Cannabrava.- 3. Ed. – São Paulo: Summus, 1988. (Coleção Novas buscas em educação; v. 31). 140 p.

GOHN, Daniel. **A internet em desenvolvimento**: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais. Revista da ABEM. V. 21, n. 30, p. 25-34. Jan-Jun. 2013

GONZAGA, Ana. **Keith Swanwick fala sobre o ensino de música nas escolas**. Revista Nova Escola, edição 229. Jan/Fev 2010. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml>>

GREEN, Lucy. **Pesquisa em sociologia da educação musical**. Tradução: Oscar Dourado. Revista da ABEM, n.4, p. 25-35, 1997.



\_\_\_\_\_. **Poderão os professores aprender com os músicos populares?** Revista Música, Psicologia e Educação. n. 2, p. 65-80. Porto, 2000.

\_\_\_\_\_. **How popular musicians learn – A Way Ahead for Music Education.** Routledge. 2002. 250 p.

\_\_\_\_\_. **Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música:** uma pesquisa atual em sala de aula. Revista da ABEM. V.20, n. 28, p. 61-80. Londrina. 2012.

GRODNER, Murray. **Give Your Shoulder a Break.** Bass World. International Society of Bassists. Vol. 37, n. 1, p. 20-23. Jun – Set. 2013.

HALLAM, Susan. **Instrumental teaching – A practical guide to better teaching and learning.** Heinemann. 1998. 368 p.

HARVEY, Cassia. **Learning the bass, book one.** C. Harvey Publications. 2015. 79 p.

HENTSCHKE, Liane; SANTOS, Regina; PIZZATO, Miriam; VILELA, Cassiana; CERESER, Cristina. **Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares.** ETD – Educação Temática Digital, v.10, n.esp., p.85-104, Campinas. out. 2009

ISAAK, Graham. **Xavier Foley:** Redifining Diversity at Sphinx. Bass World. International Society of Bassists. Vol.37, n. 3, p. 43-45. Out – Jan. 2014.

IVO, Laís Figueiroa. **A prática coletiva da flauta doce no contexto do ensino superior –** uma investigação de três grupos musicais ligados à universidades. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Natal. Outubro de 2015.

KAMMINGA, Caitlyn. **Teaching in Trinidad:** The Protégé Effect. Bass World. International Society of Bassists. Vol.39, n. 3, p. 11-12. Fev – Mai. 2017.

KERTZ, Randall. **How You Start is How You Finish.** Bass World. International Society of Bassists. Vol. 37, n. 1, p. 25-27. Jun – Set. 2013.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **O ensino da música num mundo modificado.** Anais do I Simpósio Internacional de Compositores. São Bernardo do Campo. 1977.

LEFFA, Vilson. **Quando menos é mais:** a autonomia na aprendizagem de línguas. In: Christine Nicolaidés; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes.

(Org.). O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras. p. 33-49. Pelotas: UFPEL, 2003.

LEME, Luis. **Práticas informais no ensino coletivo de sopros:** um experimento no Guri. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicações e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012. 227p.

LIMA, Avelange. **O ensino coletivo de instrumentos de banda:** Um relato de experiência na disciplina Prática Instrumental, do curso FIC Músico de banda, do PRONATEC. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL. Anais... p. 28-37. Sobral. 2016.

MAHLE, Ernst. **As melodias da Cecília.** 1972. 10 p.

\_\_\_\_\_. **Duetos Modais.** 1980. s.p.

MATTOS, Ataíde de. **Percepção da diversidade de perfis de alunos no discurso e ações de professoras de violoncelo:** Um estudo de caso. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. 2008.

MONTANDON, Maria. **Aula de piano e ensino de música** – Análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Artes. Porto Alegre, 1992.

\_\_\_\_\_. **O que dizem os textos sobre ensino em grupo ou ensino coletivo de instrumento:** uma análise de conteúdo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 6, 2014, Salvador. Anais... Salvador: Escola de Música da UFBA, 2014.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, v. 22, n. 37, p. 7-32. Porto Alegre. 1999.

NANNY, Edouard. **Méthode Complète por la Contrebasse.** ALPHONSE LEDUC, ÉditionsMusicales, Paris. 1920

NASSIF, Silvia. **Algumas questões sobre a significação musical e suas implicações para o ensino da música.** Revista Música Hodie, Goiânia, V.15 - n.2, 2015, p. 106-121

NATTIEZ, Jean-Jacques. **La signification comme paramètre musical**. In NATTIEZ, Jean-Jacques (Org.). *Musiques: une encyclopédie pour le XXI<sup>e</sup> siècle*, v.2. Actes Sud/Cité de la Musique, 2004. p. 256-289.

NEGREIROS, Alexandre. **Perspectivas pedagógicas para a iniciação ao contrabaixo no Brasil**. Dissertação de mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2003.

O'BRIEN, Orin. **Some Thoughts on Teaching**. *Bass World*. International Society of Bassists. Vol. 39, n. 2, p. 13-14. Out – Jan. 2016.

OLIVEIRA, Roni; SANTOS, Regina. **As preferências musicais de jovens instrumentistas: relações com o repertório estudado**. *Revista da ABEM*. Londrina, v.24, n.37, p. 81-97. jul.dez. 2016.

OTUTUMI, Cristiane. **As Cartas do Gervásio e a autorregulação da aprendizagem como potencializadoras do estudo na Percepção Musical**. *Opus*, v. 23, n. 3, p. 166-192, dez. 2017.

PAYNTER, John; ASTON, Peter. **Sound and silence: classroom projects in creative music**. London: Cambridge University Press, 1970.

PENNA, Maura. **Construindo o primeiro projeto de pesquisa em Educação e Música / Maura Penna**. – Porto Alegre: Sulina, 2015. 183 p.

PENNA, Maura; BARROS, Olga; MELLO, Marcel. **Educação musical com função social: qualquer prática vale?** *Revista da ABEM*. Londrina. v.20, n.27, 65-78. jan.jun 2012

PEREIRA, Evandro; NASCIMENTO, Guido. **Ensino coletivo de violão: Um estudo sobre processos de ensino no movimento cultural ECOARTE**. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL. Anais... p. 141-151. Sobral. 2016.

PEREIRA, Marcus. **Licenciatura em música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo**. *Revista da ABEM*, v.22, n.32. p. 90-103. Londrina. 2014.

PHILLIPS, Bob; SHELDON, Robert *et al.* **Sound Innovations**. Alfred Music Publishing. 2010.

PIAGET, Jean. **The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child.** MENNINGER, W. Walter (Ed.). Bulletin of the Menninger clinic, Topeka, v. 26, n. 3, p. 129-137, 1962.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho; imagem e representação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar/MEC, 1975. Texto originalmente publicado em 1945.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia.** 23. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. Texto originalmente publicado em 1964.

RABBATH, François. **Nouvelle Technique de la Contrebasse.** ALPHONSE LEDUC, Éditions Musicales. 1982.

REINOSO, Ana. **A Inserção do Ensino de Piano em Grupo no Brasil: episódios marcantes.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2, 2012, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: SIMPOM, 2012. p. 1110-1117.

REYS, Maria; GARBOSA, Luciane. **Reflexões sobre o termo “método”:** um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelo de Michel Corrette (1741). Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 107-116, set. 2010.

ROSA, Alexandre. **Técnicas estendidas do contrabaixo no Brasil: revisão de literatura, performance e ensino / Alexandre Rosa.** São Paulo: Editora Unesp, 2014

SANTOS, Regina. **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical / org. por Regina Márcia Simão Santos.** – Porto Alegre: Sulina, 2012 – 2ª.ed. 294 p.

SANTOS, Rogerio. **O ensino de piano em grupo: uma proposta para elaboração de método destinado ao curso de piano complementar nas universidades brasileiras.** Tese de Doutorado. Escola de Comunicação e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013. 255p.

SCHAFER, Murray. **O ouvido Pensante.** Tradução de Maria Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal, - São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artmed, 2000. 256 p.

SILVA, Bianca. **Ensino de violino para adultos:** Um estudo de materiais e literatura. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura. Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

SILVA, Fábio; LEÃO, Eliane. **Materiais didáticos para o ensino coletivo de violão:** questionamentos sobre métodos. Revista Música Hodie, Goiânia, V.15 - n.2, 2015, p. 176-191

SILVA, Francinaldo. **A aprendizagem musical e as contribuições sociais nas bandas de música:** um estudo com duas bandas escolares. Dissertação de Mestrado. Escola de Música e Artes Cênicas. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2014. 188p.

SILVA, Joedson; SANTOS, Isabela. **A prática musical coletiva na escola de música da sociedade Lítero Musical 25 de dezembro:** Uma proposta de ensino. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL. Anais... p. 11-19. Sobral. 2016.

SIMANDL, Franz. **New method for stringbass.** Carl Fischer, Inc. New York City. 1904.

SIMÕES, Alan Caldas. **O Ensino Coletivo de Flauta Doce nas Primeiras Séries do Ensino Fundamental:** Um relato de experiência. IX Encontro Regional Sudeste da ABEM. Vitória. 2014.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SMOLE, Kátia. **Múltiplas Inteligências na Prática Escolar/** Kátia Cristina Stocco Smole - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 1999. 80 p.

SOARES DA SILVA, Paula. **O ensino de viola:** Uma análise de abordagens e materiais. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura. Universidade de Brasília. Brasília, 2016.

SOARES, Washington. **O aquecimento como estratégia metodológica para o aprimoramento técnico nas bandas de música.** In: VII ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL. Anais... p. 20-27. Sobral. 2016.

SOUSA, Cristian. **Laboratório de práticas coletivas:** Experiências musicais com alunos do curso técnico em regência da escola Lysia Pimentel. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL. Anais... p. 56-62. Sobral. 2016.

SOUZA, Henry Raphaely de. **A pesquisa sobre ensino coletivo de instrumentos**. Anais do II SIMPOM – Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos Em Música. P 422-430. Universidade do Estado de Santa Catarina. 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever: Compromisso de todas as áreas** / organizado por Iara Conceição Bitencourt et al. – 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

SOUZA, Luan. **Ensino coletivo de violão no século XXI: Algumas considerações**. In: VII ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL. Anais... p. 152-160. Sobral. 2016.

STERVINOU, Adeline; TOLEDO, Marco; TELES, Joana. **Formação de artista-educadores: ensino coletivo de instrumentos de sopros e de cordas friccionadas**. In: VI Encontro Nacional de Ensino Coletivo em Instrumento Musical (ENECIM). Anais... p. 419-429. Salvador. 2014.

SUBTIL, Maria José Dozza. **Mídias, músicas e escola: a articulação necessária**. Revista da ABEM, V. 16, p. 75-82, mar.2007. Porto Alegre.

SUZUKI, Shinichi. **Suzuki Bass School -Book 1**. Summy-Birchard, Inc. 1999.

SWANWICK, Keith. **A Basis for Music Education**. London: Routledge, 1979. 124 p.

\_\_\_\_\_. **Music Knowledge Intuition, analysis and music**. London: Routledge, 1994. 194 p.

\_\_\_\_\_. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003. Texto originalmente publicado em 2002.

\_\_\_\_\_. **Ensino instrumental enquanto ensino de música**. ATRAVEZ Associação Artístico Cultural. Tradução de Fausto Borém de Oliveira. Revisão de Maria Betânia Parizzi. 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/258320281/SWANWICK-Ensino-Instrumental-Enquanto-Ensino-de-Musica-1>. Acesso em: 16 jul. 2017, 16:42:50.

\_\_\_\_\_. **Música, mente e educação**. Tradução de Marcell Silva Steuernagel. – 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. Texto originalmente publicado em 1988.

TOURINHO, Cristina. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal da Bahia – Programa de Pós-graduação em Música. Salvador. 1995

\_\_\_\_\_. **A formação de professores para o ensino coletivo de instrumento.** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XII, 2003. Anais... p. 51-57.

\_\_\_\_\_. **Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história.** In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XVI. Anais... Mato Grosso do Sul, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ensino coletivo de violão: proposta para disposição física dos estudantes em classe e atividades correlatas.** Instituto Arte na Escola - Sala de Leitura. Publicado em 03/12/2012. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69356&>

VANCE, George. **Progressive Repertoire for the Double bass.** Carl Fischer, 2000

VASCONCELLOS, Ricardo; AQUINO, Francisca. **Música Brasileira para o Iniciante.** AssuntoGrave Edições Musicais. Brasília. 2001.

WESTERMANN, Bruno. **A autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância: um estudo sobre os fatores de influência.** Revista da ABEM. V.20. n.29. p. 78-87. Londrina. Jul-dez 2012.

WILLE, Regiana Blank. **Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 13, 39-48, set. 2005.

XYDAS, Daniel. **Transforming Music Classes and Rehearsals with Compositions and Ipad:** Reflections from a Mid-Carrer Music Educator. Tempo – The Official Magazine of the New Jersey Music Educators Association. Troy/Michigan, Baker Middle School, p. 52-53, Mar. 2014.

ZADINSKY, Derek. **The Thumb Revolution.** Bass World. International Society of Bassists. Vol. 38, n. 1, p. 17-21. Fev – Mai. 2015.

ZIMMERMAN, Frederick. **A contemporary concepto of bowing technique for the double bass.** Universal Music Corp. 1966.

## APÊNDICE



Imagem 1: Capa do Método CRIARSOM.



Imagem 2: Apresentação do módulo I.

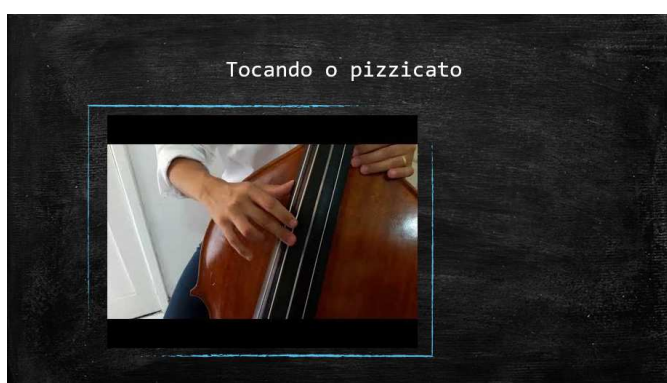


Imagem 3: Página do vídeo de referência para tocar pizzicato.



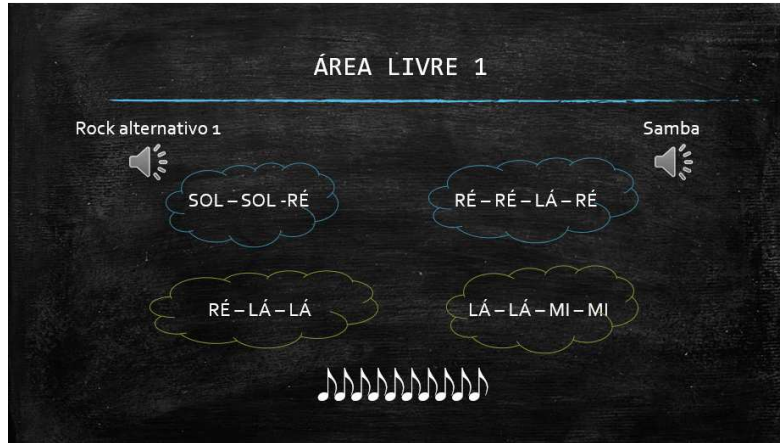


Imagem 4: Área Livre 1.



Imagem 5: Áudio da música para estudo e apreciação, em duas versões, com suas respectivas linhas de contrabaixo isoladas. No centro, as notas sugeridas para construção de linhas pelo próprio aluno.



Imagem 6: Página anunciando a aula onde será tocada ou arranjada a música de preferência do aluno.