



O ensino coletivo de instrumentos musicais na formação superior: trajetórias, experiências e mobilizações na aprendizagem de estudantes no Curso de Licenciatura em Música da UFCA

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL

Tatiana da Silva Santos
UFPB – *tatiana.ufca@gmail.com*

Fábio Henrique Gomes Ribeiro
UFPB – *fabiomusica_fe@yahoo.com.br*

Resumo. Este trabalho, como parte de uma pesquisa em desenvolvimento, apresenta e discute algumas concepções de três alunos do curso de licenciatura em música da UFCA sobre a prática coletiva de instrumentos musicais e sobre como se mobilizam para a aprendizagem musical neste contexto. O estudo tem como base metodológica uma pesquisa de natureza qualitativa baseada em entrevistas. As bases analíticas tem como fundamento os estudos sobre ensino de instrumentos musicais, ensino coletivo de instrumentos musicais e a teoria da relação com o saber. Os resultados parciais apontam perspectivas dos estudantes sobre suas trajetórias, experiências e mobilizações, destacando-se a construção de um sentido/valor sobre suas práticas.

Palavras-chave. Ensino coletivo de instrumentos musicais. Licenciatura em música. Relação com saber.

Collective Teaching of Musical Instruments in Higher Education: Trajectories, Experiences and Mobilizations in Student Learning in the music teacher training program at the UFCA

Abstract. This paper is part of a research in progress and presents and discusses some conceptions of three students of a music teacher training program at UFCA about the collective practice of musical instruments and about how they mobilize themselves for musical learning in this context. The study is based on qualitative research with interviews. The analyses are based on studies on teaching musical instruments, collective teaching of musical instruments and the theory of the relationship with knowledge. The partial results point to the students' perspectives on their trajectories, experiences and mobilizations, highlighting the construction of a meaning/value about their practices.

Keywords. Collective teaching of musical instruments. Degree in music. Relationship with knowledge.

1. Introdução

O ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM) tem sido tema de interesse pedagógico e investigativo no campo da educação musical, apontando sua importância em diversos níveis de formação. O ECIM vem sendo adotado em diversos contextos educativos como escolas regulares, projetos sociais, escolas especializadas, universidades, entre outros espaços. Nesta conjuntura, destacamos aqui como foco de estudo o ECIM no contexto na formação musical em nível superior, de forma mais específica, no curso de Licenciatura em Música da UFCA (Universidade Federal do Cariri). O curso não exige teste de habilidade

específica para o ingresso e adota uma estrutura de ensino coletivo para as disciplinas obrigatórias de prática instrumental, apresentando, portanto, ampla heterogeneidade de perfis de estudantes.

Este trabalho tem como foco a discussão sobre as concepções dos alunos do curso de música da UFCA sobre a prática coletiva de instrumentos musicais e como se mobilizam para a aprendizagem musical neste contexto. As informações e reflexões aqui apresentadas têm como base uma pesquisa de natureza qualitativa baseada em entrevistas, desenvolvida desde março de 2020. De forma mais específica, metodologia do trabalho envolveu pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com sete alunos ativos no curso, mas que já tivessem concluído a disciplina de prática instrumental. Para este trabalho, como resultados parciais, apresentamos apenas os dados relativos a três entrevistas realizadas.

O estudo tem como base perspectivas teóricas sobre o ensino de instrumentos musicais, bem como do ensino coletivo de forma mais específica, buscando uma aproximação com a teoria da relação com o saber, de Charlot (2000; 2005; 2013). Assim, para apresentar os principais resultados parciais do estudo, apresentamos, além desta breve introdução: uma discussão sobre o ensino coletivo e a teoria da relação com o saber; os resultados do estudo, destacando as trajetórias, experiências e mobilizações na aprendizagem dos estudantes entrevistados; e, ao final, algumas considerações.

2. O ensino coletivo na formação superior e a relação com o saber

O ECIM tem também suscitado questões reflexivas em torno de suas definições, objetivos e metodologias, alcançando uma produção especializada em diversas frentes (MONTANDON, 2004; CRUVINEL, 2005; TOURINHO, 1995; SANTOS; SANTOS, 2016). Nessa conjuntura, destacamos aqui o contexto do ensino superior em música como nosso foco de trabalho.

Seguindo o modelo conservatorial do século XIX, Instituições de Ensino Superior em música ainda vêm reproduzindo práticas conservatoriais, o que tem limitado o acesso ao estudo da música, revelando uma trajetória de exclusões que marcaram a institucionalização do conhecimento musical no cenário nacional (QUEIROZ, 2017). Entendemos ainda que a ideia de um modelo único já não se sustenta mais e que devemos ter em mente que, se a área de música não se adaptar às mudanças que ocorrem no mundo, poderá acabar perdendo o seu lugar e importância na sociedade. Os profissionais de música precisam estar alinhados com a realidade que os cerca. Essa realidade implica, por exemplo, conhecer outras culturas e outras

formas de fazer música, criar um modelo curricular mais flexível e menos fragmentado, que atenda aos interesses dos alunos e que promova formas de ensino e aprendizagem mais colaborativas (MOORE, 2017; QUEIROZ, 2020). Diante disso, entendemos ser importante pensar o ensino coletivo como uma possibilidade de formação musical significativa no contexto do ensino superior, perspectiva percebida nos trabalhos de Couto (2013) e Battisti (2020).

Couto (2013) discute algumas atividades com aulas de teclado em grupo na Universidade Federal de Pernambuco como uma possibilidade de integrar práticas deliberadas e práticas informais de aprendizagem musical no contexto de práticas com repertório instrumental popular. Assim, considerando a necessidade de desenvolvimento do domínio de um instrumento musical em cursos de licenciatura em música, Couto (2013) pensa o ensino coletivo no seu contexto de estudo como “uma prática pedagógica híbrida, acolhendo de forma mais democrática as diferentes habilidades que os alunos trazem consigo para a sala de aula a partir de suas vivências musicais prévias, que são, quase sempre, diversificadas” (p. 237).

Battisti (2020) discute o processo de construção da aprendizagem musical no ECIM no ensino superior a partir de uma perspectiva socioconstrutivista, compreendendo as concepções e práticas de professores de Instituições de Ensino Superior do estado do Paraná. O estudo destaca o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas como elemento fundamental no contexto de aprendizagem do ECIM. Assim, pensar tal aspecto como estratégia didática no ECIM possibilita engajamentos ativos e atentos, baseados em experiências holísticas e próximas do cotidiano dos sujeitos, articulando interações sociais entre pares na produção, compreensão e compartilhamento de conhecimentos musicais.

Aqui, tomando como foco as concepções dos alunos do curso de música da UFCA sobre a prática coletiva de instrumentos musicais e suas formas de mobilização para a aprendizagem musical, tomamos como base as perspectivas teóricas de Charlot (2000; 2005; 2013) sobre a relação com o saber.

Considerando que o ser humano nasce incompleto em um mundo já estruturado, Charlot (2000; 2005) entende que o sujeito se vê diante da necessidade de aprender para construir-se, para se tornar humano (processo de hominização), para se tornar único dentro da espécie humana (processo de singularização) e para tornar-se membro de uma comunidade, compartilhando seus valores e ocupando um lugar nela (processo de socialização).

Portanto, é a partir de um movimento complexo e nunca completamente acabado que o ser humano se constrói e é construído pelo outro. Nessa perspectiva Charlot (2000, p. 54) acrescenta que “A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular”. Assim, ao mesmo tempo em que ocupa uma posição social, produz sentidos e significados sobre si e sobre o mundo, construindo a sua singularidade.

Portanto, na concepção de sujeito expressa por Charlot (2005; 2013), a dimensão social, bastante reforça na literatura em torno do ensino coletivo de instrumentos musicais, não é tomada separadamente da dimensão individual, pois o sujeito é sempre simultaneamente social e singular. Nesse sentido, com base em Charlot (2000; 2005; 2013), entendemos que a relação com o saber presente em processos de ensino coletivo de instrumentos musicais, pode ser compreendida como um processo ao mesmo tempo profundamente particular, de um indivíduo para com tudo o que o rodeia, assim como é um processo que conecta o sujeito com todas as coisas à sua volta.

Tomando como base essa perspectiva teórica mais ampla, destacamos aqui três conceitos básicos de Charlot (2000; 2005; 2013) na compreensão das relações com o saber: a mobilização, a atividade e o sentido.

A mobilização diz respeito ao desejo interno de aprender, com interesse em ingressar em alguma atividade intelectual ou de aproximação com algum conhecimento. Para Charlot (2005), quem aprende em alguma atividade educativa é o Eu epistêmico, pensante, não necessariamente o Eu empírico, da experiência cotidiana. Nesse sentido, é importante pensar em como fazer emergir um Eu epistêmico a partir do Eu empírico.

Tal reflexão faz sentido para pensar as práticas e conhecimentos produzidos sobre o ECIM, que apontam a experiência prática como fonte de produção do conhecimento. Concordamos com tal posicionamento, mas reforçamos, com base em Charlot (2005), a necessidade de promover o engajamento dos sujeitos envolvidos nas práticas em reflexões sobre elas, buscando compreendê-las, alterá-las e ressignificá-las.

Nota-se nessa perspectiva que a noção construtivista de atividade no trabalho pedagógico tem uma função fundamental na relação com o saber. Com base em Charlot (2005; 2013) entendemos aqui que a atividade/experiência vivida pedagogicamente deve ser construída e não pode ser uma situação dada. Assim, no contexto do ECIM, a atividade/experiência pedagógica pode ser compreendida como uma conquista produzida nas

relações interativas entre os diversos sujeitos, interações estas que também envolvem conflitos e negociações diversas.

Por fim, é importante destacar a necessidade de atribuição de sentido aos saberes para que se possa aprender (CHARLOT, 2000; 2013). Tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. O sentido pode estar relacionado a algo que o indivíduo já conhece; algo que para ele tem significado; aquilo que tem ligação com a história do sujeito e com suas referências.

Incorporando o conceito, Charlot introduz outra dimensão do sentido, agora ligado ao desejo e ao valor atribuído. Nessa dimensão, dizer que algo tem sentido para o sujeito não é somente afirmar que ele compreende o que se passa, mas dizer que o sujeito dá importância a isso; atribui valor. Nesse caso, dizer que algo tem sentido para o sujeito, é dizer que pode provocar um desejo: "pode-se dizer que fazem sentido um ato, um acontecimento, uma situação que se inscrevem nesse nó de desejos que o sujeito é" (CHARLOT, 2000, p. 57). Para Charlot (2005), dizer que um objeto, uma atividade ou um lugar têm sentido, é dizer também que ele pode provocar uma mobilização; pôr em movimento um sujeito que lhe confere um valor.

Pensando no contexto do ensino coletivo, sabemos que este só poderá ser promissor se todos os alunos estiverem verdadeiramente engajados. Sendo assim, a atividade individual de cada aluno é importante para que o trabalho em grupo seja efetivo e para que promova os benefícios comumente citados nas pesquisas como, interação, cooperação, autoconfiança, socialização, entre outros aspectos.

3. Trajetórias, experiências e mobilizações do conhecimento no contexto das aulas coletivas de instrumentos musicais

No intuito de compreender as percepções e formas de mobilização dos estudantes em torno da prática coletiva de instrumentos musicais, as análises empreendidas possibilitaram a percepção de três categorias interpretativas sobre a realidade estudada. Nesse sentido, discutimos aqui as trajetórias musicais e expectativas dos estudantes antes de ingressar no curso de música, bem como as suas experiências com a disciplina de prática instrumental coletiva e suas formas de mobilização no processo de aprendizagem musical.

Ainda, considerando as dimensões deste texto, serão apresentados dados mais reduzidos e reflexões mais amplas sobre as análises empreendidas.

Sobre as trajetórias e expectativas dos alunos antes de ingressar no curso, procuramos conhecer o início de suas práticas musicais. Nesse sentido, foi questionado se eles receberam alguma influência da família, se tiveram aulas de música antes de ingressar na universidade, se já tocavam algum instrumento musical, entre outras questões que os estudantes relataram a partir de suas trajetórias de vida.

De uma maneira geral, os estudantes relataram que já tinham certa experiência/vivência com a prática musical, tendo adquirido por meio de participação em bandas de música, corais e em escolas especializadas. Dois deles afirmaram, inclusive, já ter experiência com a prática musical em grupo. Dentre tais estudantes, destacamos aqui a aluna que relatou ter tido contato com aulas coletivas através de um projeto de fanfarra de uma escola estadual. Conta que, nas aulas de conjunto, eram desenvolvidos trabalhos com instrumentos de metais e percussão e que o seu aprendizado nessa banda, apesar de ter sido básico, foi muito importante para o desenvolvimento da sua maturidade musical, exercendo influência na sua escolha de estudar Música na universidade. Após algum tempo de experiência como trompetista nesse grupo, conta ter tido a certeza de que queria seguir seus estudos na área de música e aperfeiçoar-se como instrumentista.

Outro estudante apontou que a sua vivência com a música aconteceu mais diretamente através da influência da sua irmã, que cantava num pequeno grupo de jovens da igreja. Ao observar os ensaios do grupo, que aconteciam em sua casa, o aluno sentiu-se motivado para participar. Depois dessa experiência, acabou se engajando em outros grupos da igreja que, na sua visão, contribuíram muito para construir as suas bases musicais. Conta que, nessa época, teve a oportunidade de aperfeiçoar seus conhecimentos participando de congressos de Artes, tendo contato com teatro musical, estudando conceitos relacionados à voz, entre outras experiências que foram significativas para o seu desenvolvimento. Ao ingressar no curso de música da UFCA, diz ter escolhido estudar violoncelo na prática instrumental e que sua escolha foi influenciada pela experiência que teve numa escola de música, na qual cursou três meses de aula e aprendeu alguns conceitos básicos sobre o instrumento.

Após descrever as suas trajetórias e experiências iniciais com a prática musical, os alunos contaram um pouco sobre as expectativas que tinham antes de ingressar no curso. Conhecer as expectativas dos estudantes foi importante para entender as suas motivações com

o curso de música e com a prática instrumental, assim como para compreender o que, para eles, é significativo na aprendizagem musical. Um dos aspectos destacados entre os entrevistados foi a possibilidade de estudo com um professor exclusivo no instrumento, principalmente para estudantes cuja formação inicial aconteceu em bandas de música, com professores generalistas. Além disso, destacaram também a possibilidade de estudar com maior profundidade os conhecimentos teóricos e técnicos na prática instrumental, bem como ampliar seus conhecimentos sobre a música brasileira

Tais trajetórias e expectativas dos alunos nos leva a concordar que a relação com o saber também comporta uma dimensão de identidade, sendo que “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências” (CHARLOT, 2000, p. 72). A busca por aperfeiçoar os seus conhecimentos nos instrumentos partindo de músicas que faziam parte da sua vivência tem aparecido como algo presente nos depoimentos analisados, apontando a dimensão da construção identitária em um ambiente socializador como aspecto fundamental a mobilização na relação com o saber.

No que diz respeito às concepções dos estudantes sobre o ECIM, destacamos que suas perspectivas remetem a ideia de compartilhamento de experiências e de um processo de interação, com destaca a Aluna A ao dizer que “é como se fosse uma espécie de comunidade, né? que você tem a individualidade de cada um, mas aí você tem as experiências que cada um traz e isso é muito importante” (Depoimento da Aluna A, 2020). A perspectiva de interação é reforçada também pelo Aluno C ao apontar que na minha concepção é uma proposta de ensino que abre diversas possibilidades de interação entre professor e alunos e entre alunos com outros alunos” (Aluno C).

Sobre o fato de cursarem a disciplina no formato de grupo, todos afirmaram ter sido uma experiência bastante construtiva em seus processos de aprendizagem, sempre atribuindo o contato com o outro como algo positivo. O aluno B cita que já teve experiência com a prática musical coletiva e acrescenta benefícios que o ensino em grupo pode proporcionar como, por exemplo, o aprender com o outro e a sensibilidade de perceber que os colegas podem ter dificuldades semelhantes às suas, o que pode contribuir para que o aluno desenvolva um sentimento de pertencimento; em saber que não está sozinho nesse processo de troca e aprendizagem.

A partir da observação do aluno, concordamos com Santos (2014) ao argumentar que, na aprendizagem em grupo, mesmo que algum aluno esteja trabalhando individualmente na resolução de seus problemas particulares, não há uma exposição direta sobre aquele aluno.

Além disso, as interações entre o grupo, sem evidenciar o aluno que está com dificuldade, podem contribuir positivamente no aprendizado já que, a orientação que se dá a um determinado aluno pode ser observada pelos outros e o que eles escutam é refletido e comparado mentalmente entre os membros do grupo. Dessa forma, o aluno tem um referencial que vai além do professor e “aprende a aprender vendo e ouvindo os colegas” (TOURINHO, 2003, p. 52).

Ainda no que diz respeito às experiências vividas, destacamos as perspectivas dos estudantes sobre a cooperação e interação na aprendizagem. A literatura nacional sobre o ECIM tem apontado a cooperação e a interação na aprendizagem representam conceitos básicos da prática em grupo, ou seja, para ser considerado ensino em grupo esses requisitos devem estar presentes. É aqui onde destaca-se o importante papel do professor no estímulo à interação entre os alunos. Nesse contexto surge também o senso de responsabilidade dos alunos dentro do grupo, pois, para que os resultados sejam alcançados, é necessária a cooperação e envolvimento de todos.

Quando questionados se havia cooperação/interação na aprendizagem, dois alunos relataram que a cooperação entre eles era uma realidade que emergia naturalmente do ambiente, com incentivo do professor, utilizando formas diversas de interação assíncrona, como a criação de grupos em aplicativos de mensagens nos smartphones. Tais grupos possibilitaram o compartilhamento de materiais, dúvidas e de diversas informações em momentos variados, para além do contexto da aulas.

Em tais situações observamos que as experiências de ensino e aprendizagem em grupo podem transcender o ambiente da sala de aula, estando além de seus limites. Conforme observou Almeida (2014), em seu estudo sobre a aprendizagem compartilhada no ensino em grupo de sopros, os alunos podem interagir em diversos ambientes informais. Nesse sentido, considerou importante questionar: “O que os alunos aprendem reunidos nestes espaços? Como observar nestes espaços as aprendizagens que os alunos adquirem? Como aproveitar o que os alunos aprendem/ensinam nestes espaços informais?” (p. 222-223). Swanwick (2014, p. 153) também discute essa questão ao apontar que “grande parte da experiência musical, certamente, terá lugar fora das salas de aula e não será limitada por nenhum tipo de programa formal”.

Entretanto, é importante salientar algumas perspectivas críticas dos estudantes, principalmente no que diz respeito à condução do processo interativo. Neste contexto,

destacamos aqui o depoimento do Aluno B, que percebeu uma falta de um incentivo, por parte do professor, para que os alunos pudessem interagir de uma forma mais produtiva:

Vou ser bem sincero, tá? Eu achei o meu ensino na prática instrumental muito largado; não havia muito incentivo para interagir nesse sentido da aprendizagem. A gente fazia o que nos era mandado; a gente chegava, tinha um método, a gente tocava aquela música, geralmente separava um exercício individual, a gente tocava aquilo. Era organizado quem ia fazer e como ia ser feito, mas não no sentido de instigar até a nossa criatividade de forma que a gente pudesse interagir, sabe? (Aluno B).

O depoimento do estudante aponta um dos pontos críticos já destacados por Charlot (2013) sobre a inatividade intelectual no processo pedagógico. Ainda que esteja tudo didaticamente organizado, como é apontado no depoimento, “se o aluno não tem uma atividade intelectual, claro que não aprende” (CHARLOT, 2013, p. 158). Nesse sentido, concordamos com Charlot ao apontar que “muitas vezes, a didática não serve para nada, porque a didática supõe um aluno que já quer aprender. Mas há sempre alunos que não estão interessados em ingressar em uma atividade intelectual” (p. 160). A atribuição do professor à dimensão empírica como único elemento de produção e engajamento com o conhecimento neste contexto nos demonstra sua ineficácia em um contexto coletivo. Assim, concordamos com as ideias de Ortins, Cruvinel e Leão (2004) quando argumentam sobre o papel do professor como facilitador no processo de ensino e aprendizagem, cabendo a ele coordenar as relações e interações entre os alunos para que os processos de crescimento pessoal e interpessoal possam se concretizar de maneira harmoniosa, juntamente como a aprendizagem instrumental.

No que diz respeito à dimensão da mobilização dos estudantes no processo de aprendizagem, podemos destacar aqui a forte relação com o sentido atribuído ao processo de formação no curso superior, apontado como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao ser questionado sobre a sua participação nas aulas, o aluno C afirma ter realizado todas as atividades propostas na disciplina de prática instrumental e diz ter dedicado um tempo diário para estudar os conteúdos. Nesta fala ressalta a importância que o curso de música tem para ele, o que serviu de motivação para passar por todas as etapas necessárias para concluir o curso. Ainda, em uma declaração posterior, revela que uma de suas metas é continuar seus estudos em uma pós-graduação.

Para Charlot (2005), o saber deve fazer sentido para que o aluno aprenda. Caso isso não aconteça, torna-se uma informação ou um objeto de memorização, podendo gerar

uma desmobilização. Sobre essa questão, consideramos importante trazer o depoimento do aluno B, que traz a seguinte declaração:

Olha eu sempre fui, no início, muito empolgado. Eu me considero um aluno mediano (tipo, cumpro o que me foi pedido) eu tinha muito desejo assim de expandir; tinha outra cabeça quando eu comecei a tocar. Só que foi acontecendo tanta coisa que eu fui meio que me desmotivando, sabe? Me desmotivando assim não de estudar, porque eu estudava, sabe? Eu sabia que eu precisava estudar, porque tinha disciplina e eu precisava cumprir aquilo. Mas, no sentido de querer criar (eu sou uma pessoa que gosta muito de criar; de pensar muito assim fora da caixa) Era tipo: “Ah, eu vou cumprir isso aqui, tipo como uma obrigação, sabe?” Eu participava das aulas, faltava poucas vezes, tocava o repertório; o aluno que faz o básico (Depoimento do Aluno B, 2020).

A partir disso, podemos notar que, o “sentido” é algo instável, como já destacou Charlot (2000; 2005; 2013) visto que algo pode adquirir, perder e mudar de sentido de acordo com as situações vividas. A partir das experiências vivenciadas no curso, o aluno relata que, apesar de ter começado a disciplina de prática instrumental bastante motivado, foi perdendo o interesse aos poucos pelos conteúdos apresentados; apenas cumprindo o que lhe era requisitado.

Por fim, considerando os dados parciais do estudo apresentados aqui, entendemos que é essencial conhecer como os alunos se engajam no processo de aprendizagem, levando em consideração suas necessidades de aprendizagem e quais conteúdos são significativos eles, possibilitando a construção de caminhos para de uma aprendizagem efetiva.

3. Considerações Finais

As diversas mudanças nas formas de apropriação, transmissão, compartilhamento e de interações sociais, políticas e econômicas em torno da música na contemporaneidade exigem reflexões profundas sobre nossos modelos curriculares de formação. No contexto da formação superior tem sido cada vez mais evidente a necessidade de propostas curriculares que sejam mais flexíveis, menos fragmentadas e que promovam formas de aprendizagem mais colaborativas entre os alunos. Nesta conjuntura, o ensino coletivo de instrumentos musicais tem se apresentado como significativa possibilidade.

As reflexões deste trabalho foram desenvolvidas com o intuito de contribuir com o debate em torno dessas possibilidades de formação. Embora trate-se de um estudo em desenvolvimento, os resultados parciais têm demonstrado a necessidade de compreender o quanto precisamos avançar nas discussões teóricas sobre o ensino coletivo de instrumentos musicais para que possamos ter clareza do que estamos tratando exatamente. Nesse sentido,

este estudo pode contribuir para apontamentos conceituais sobre o tema, elencando definições sobre o que caracteriza o ensino coletivo e seus fundamentos.

Acreditamos que reflexões como as aqui produzidas podem contribuir para pensarmos em formas efetivas de como promover um ensino em grupo que seja capaz de incluir os alunos no processo de aprendizagem e pensar em maneiras de como mobilizá-los, trabalhando os conteúdos com significado e de forma a engajar os estudantes no processo de aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, José Robson M. *Aprendizagem Musical Compartilhada: a prática coletiva dos instrumentos de sopros/ madeiras no curso de música da UFCA*. 2014. 353f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, CE, 2014.

BATTISTI, Dayane. *O ensino coletivo de instrumentos musicais no ensino superior a partir de uma visão socioconstrutivista da aprendizagem*. 2020. 205 f. Tese de doutorado em Música – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1ª edição ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COUTO, Ana Carolina Nunes Do. O ensino de teclado em grupo na universidade e o uso do repertório popular: aprendizagem através de práticas híbridas. *PER MUSI*, v. 28, p. 231–238, 2013.

CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação musical e transformação social*. Goiânia: ICBC, 2005.

_____. *Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: a educação musical como meio de transformação social*. 2003. 210f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em música na contemporaneidade, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2003.

MONTANDON, Maria Isabel. Piano em grupo: Fazendo música com qualidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS – ENENCIM, 2., 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2004.

ORTINS, Fernanda; CRUVINEL, Flávia Maria; LEÃO, Eliane. O papel do professor no ensino coletivo de cordas: facilitador do processo ensino aprendizagem e das relações interpessoais. In: I ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. *Anais...* Goiânia: ENECIM, 2004. p. 60-67.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re) pensar o ensino superior em música. *PROA: Revista de Antropologia e Arte*, Unicamp, p. 153-199, 2020.



_____. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análise a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da Abem*, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132 - 159, 2017.

SANTOS, Ana Roseli Paes dos. *O ensino em grupo de instrumentos musicais: um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil*. 2014. 499 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Musical, Universidade do Minho, Braga, 2014.

SANTOS, Wilson Rogério Dos; SANTOS, Ana Roseli Paes Dos. Contribuição para um possível histórico do ensino coletivo de instrumentos musicais. *Revista da Abem*, v. 28, n. 0, 13 nov. 2020.

SWANWICK, Keith. *Música, mente e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TOURINHO, Ana Cristina. A formação de professores para o ensino coletivo de instrumento. In: XXII ENCONTRO ANUAL DA ABEM, I COLÓQUIO DO NEM, 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2003. p. 51-57.

_____. *A motivação e o desempenho escolar na aula de Violão em grupo: influência do repertório de interesse do aluno*. 1995. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação musical) - Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, 1995.